

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LORRAINE POSSAMAI SALVADOR AZEVEDO

**IMPACTO DO *IMPEACHMENT* DE DILMA ROUSSEFF E DO GOVERNO MICHEL
TEMER NOS ATOS ADMINISTRATIVOS DA CAPES:
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?**

UBERLÂNDIA

2024

LORRAINE POSSAMAI SALVADOR AZEVEDO

**IMPACTO DO *IMPEACHMENT* DE DILMA ROUSSEFF E DO GOVERNO MICHEL
TEMER NOS ATOS ADMINISTRATIVOS DA CAPES:
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A994
2024

Azevedo, Lorraine Possamai Salvador, 1977-
Impacto do Impeachment de Dilma Rousseff e do governo
Michel Temer nos atos administrativos da Capes:
[recurso eletrônico] : intensificação do trabalho
docente? / Lorraine Possamai Salvador Azevedo. - 2024.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.622>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, 1970-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 33/2024/421, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	12h00
Matrícula do Discente:	12013EDU026				
Nome do Discente:	LORRAINE POSSAMAI SALVADOR AZEVEDO				
Título do Trabalho:	"Impacto do <i>impeachment</i> de Dilma Rousseff e do governo Michel Temer nos atos administrativos da Capes: intensificação do trabalho docente?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/fabiane-santana-previtali>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; Cláudia Lúcia da Costa - UFCAT; Robson Luiz de França - UFU; Sílvia Maria Cintra da Silva - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2024, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2024, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Lúcia da Costa, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5644662** e o código CRC **F787A937**.

Para meus queridos
Eltony, Frederico e Érico.

AGRADECIMENTOS

“[...]

Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor intenção de poesia.

Girar os braços, respirar o ar fresco, lembrar dos parentes.

Lembrar da casa da gente, [...] dos irmãos e dos pais da gente.

Lembrar que estão longe e ter saudades deles...

Lembrar da cidade onde se nasceu, com inocência, e rir sozinho.

Rir de coisas passadas. Ter saudade da pureza.

[...]

Lembrar de lugares que a gente já andou e de coisas que a gente já viu.

Lembrar de viagens que a gente já fez e de amigos que ficaram longe.

Lembrar dos amigos que estão próximos e das conversas com eles.

Saber que a gente tem amigos de fato!

Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto...

Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.

Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.

Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas.

Pensar nos livros que a gente já leu, nas alegrias dos livros lidos.

[...]

Como é bom chegar a este ponto e olhar em torno

E se sentir maior e mais orgulhoso porque já conhece outras vidas...

Como é bom se lembrar da viagem, dos primeiros dias na cidade,

Da primeira vez que olhou o mar, da impressão de atordoamento.

Como é bom olhar para aquelas bandas e depois comparar.

Ver que está tão diferente, e que já sabe tantas novidades...

Como é bom ter vindo de tão longe, estar agora caminhando

Pensando e respirando no meio de pessoas desconhecidas

Como é bom achar o mundo esquisito por isso, muito esquisito mesmo

E depois sorrir levemente para ele com os seus mistérios...

Que coisa maravilhosa, exclamar. Que mundo maravilhoso, exclamar.

Como tudo é tão belo e tão cheio de encantos!

Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas,

E descobrir em todas uma razão de beleza.” [...] (Barros, 2013, p. 55-60).

AZEVEDO, Lorraine Possamai Salvador. **Impacto do *Impeachment* de Dilma Rousseff e do governo Michel Temer nos atos administrativos da Capes: intensificação do trabalho docente?** 2024. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

RESUMO

Esta tese analisa o trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu* (PG-SS), por meio dos atos administrativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para verificar se o ajuste político com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer modificaram a PG-SS, ao intensificarem aquele trabalho. Para investigar o objeto, apoiou-se na teoria marxista e nos complexos Trabalho, Estado e Educação para compreender as tendências sobre as políticas educacionais, a formação em nível de Pós-graduação (PG), as atribuições da Capes como órgão do Estado e a especificidade do trabalho realizado nesse nível de formação; e verificar seu processo de intensificação. Por meio de revisão teórica, foram delimitadas e relacionadas as categorias PG-SS e trabalho docente. De fato, a PG-SS tem sido amplamente estudada e demonstra que houve certa constância no seu direcionamento, o que o caracteriza como algo próximo a uma política de Estado, e, no seu início, recebeu uma quantidade de recursos em um contexto geral de insuficiente financiamento da educação brasileira. A legitimidade do sistema de PG do país se baseou no processo avaliativo constante capitaneado pela Capes, que alimenta o planejamento e a distribuição de recursos, e, ao mesmo tempo, é foco de críticas em função de seu viés quantitativista e da modelagem a apenas um padrão de cientificidade. Considera-se que o país ergueu o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), ao manter pública a maior parte da PG-SS brasileira. Entretanto, tal nível de formação está aquém das necessidades do país, não tem contribuído para a autonomia tecnológica e forma pesquisadores acostumados com a escassez de recursos e a responsabilidade por buscar condições de trabalho por si mesmos, além de favorecer pesquisas que produzem o conhecimento imediatamente comercializável. Por sua vez, o trabalho docente tem sido amplamente perscrutado e, sob a hegemonia neoliberal, enfrenta a precarização como sua estrutura. Constatou-se que o professor tende a se tornar acessório, e a formação requerida desse profissional acompanha a demanda por formação desigual e diferenciada de trabalhadores. A atividade realizada pelo docente-pesquisador apresenta ainda alguma complexidade e suas condições de trabalho são melhores que as de outros docentes, mas convive com ataques à sua existência enquanto servidor público e é compelido, via Capes, a introjetar a sociabilidade produtiva, ao apresentar a *performance* exigida para permanecer na concorrência por recursos e obter reconhecimento. Compreendidas as categorias centrais, averiguou-se a inflexão ou não dos programas da Capes com a mudança na presidência do país, por meio do levantamento e da análise de seus atos administrativos, em que permanece a maior parte dos processos e os temas abordados nos programas analisados não são radicalmente diferentes, mas se agudizam as tendências favoráveis à iniciativa privada sobre a Educação a Distância (EaD) e à restrição de acesso aos programas de internacionalização, além de cortes nas verbas destinadas à PG-SS. No que diz respeito à intensificação do trabalho, os professores-pesquisadores aprenderam a atender aos requisitos da avaliação, por organizarem suas atividades para disputar o recurso disponível, o que produziu concentração na atividade de pesquisa e intensificação do trabalho; contudo, não se observou a agudização desse processo, pelo exame dos atos administrativos da Capes, entre o período final do governo Dilma e o início do governo Temer.

Palavras-chave: Trabalho docente; Pós-graduação *stricto sensu*; Capes; Intensificação.

AZEVEDO, Lorraine Possamai Salvador. Impact of the Impeachment of Dilma Rousseff and the Michel Temer government on the administrative acts of Capes: intensification of teaching work? 2024. 197f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

ABSTRACT

This thesis analyzes teaching work in the *Stricto Sensu* Postgraduate Program (PG-SS), through the administrative acts of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), to see if the political adjustment with the impeachment of Dilma Rousseff and the assumption of Michel Temer changed the PG-SS by intensifying that work. In order to investigate the subject, it relied on Marxist theory and the complexes of Work, State and Education to understand trends in educational policies, postgraduate training (PG), the attributions of Capes as a state body and the specificity of the work carried out at this level of training; and to verify its process of intensification. By means of a theoretical review, the categories PG-SS and teaching work were delimited and related. In fact, the PG-SS has been widely studied and shows that there has been a certain constancy in its direction, which characterizes it as something close to a state policy, and, at its inception, it received a quantity of resources in a general context of insufficient funding for Brazilian education. The legitimacy of the country's PG system was based on the constant evaluation process led by Capes, which feeds planning and the distribution of resources, and at the same time is the focus of criticism due to its quantitative bias and modeling of only one standard of scientificity. The country is considered to have built up the National Postgraduate System (SNPG) by keeping most of Brazil's PG-SS public. However, this level of training falls short of the country's needs, has not contributed to technological autonomy and trains researchers who are used to the scarcity of resources and the responsibility of finding working conditions for themselves, as well as favoring research that produces immediately marketable knowledge. In turn, teaching work has been widely scrutinized and, under neoliberal hegemony, faces precariousness as its structure. It has been noted that teachers tend to become an accessory, and the training required of this professional accompanies the demand for unequal and differentiated training of workers. The activity carried out by the teacher-researcher is still somewhat complex and their working conditions are better than those of other teachers, but they live with attacks on their existence as a public servant and are compelled, via Capes, to introject productive sociability, by presenting the performance required to remain in the competition for resources and obtain recognition. Having understood the central categories, we looked at whether or not Capes' programs had changed with the change in the country's presidency, by surveying and analyzing its administrative acts, in which most of the processes remain in place and the themes addressed in the programs analyzed are not radically different, but the tendencies in favor of private initiative in Distance Education (DE) and the restriction of access to internationalization programs have become more acute, in addition to cuts in funding for the PG-SS. With regard to the intensification of work, teacher-researchers have learned to meet the requirements of evaluation by organizing their activities to compete for the available resources, which has led to a concentration of research activity and intensification of work; however, an examination of Capes' administrative acts between the end of the Dilma government and the beginning of the Temer government did not show that this process had worsened.

Keywords: Teaching work; Graduate studies; Capes; Intensification.

AZEVEDO, Lorraine Possamai Salvador. Impacto del impeachment contra Dilma Rousseff y el gobierno de Michel Temer en los actos administrativos de la Capes: ¿intensificación del trabajo docente? 2024. 197f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

RESUMEN

Esta tesis analiza el trabajo docente en el Posgrado Stricto Sensu (SS-PG), a través de los actos administrativos de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (CAPES), para ver si el ajuste político con el impeachment de Dilma Rousseff y la asunción de Michel Temer han cambiado el SS-PG intensificando ese trabajo. Para investigar el tema, se apoyó en la teoría marxista y en los complejos Trabajo, Estado y Educación para comprender las tendencias de las políticas educativas, la formación de posgrado (PG), las atribuciones de la Capes como órgano estatal y la especificidad del trabajo realizado en ese nivel de formación; y verificar su proceso de intensificación. Por medio de una revisión teórica, se delimitaron y relacionaron las categorías PG-SS y trabajo docente. De hecho, el PG-SS ha sido ampliamente estudiado y muestra que ha habido una cierta constancia en su orientación, que lo caracteriza como algo próximo a una política de Estado, y en sus inicios recibió una cantidad de recursos en un contexto general de insuficiencia de financiación para la educación brasileña. La legitimidad del sistema de PG en el país se ha basado en el constante proceso de evaluación dirigido por Capes, que alimenta la planificación y distribución de recursos, y al mismo tiempo es foco de críticas debido a su sesgo cuantitativo y a su modelización de un único estándar de cientificidad. Se considera que el país ha construido el Sistema Nacional de Posgrado (SNPG) al mantener pública la mayor parte de la PG-SS de Brasil. Sin embargo, este nivel de formación no está a la altura de las necesidades del país, no ha contribuido a la autonomía tecnológica y forma investigadores acostumbrados a la escasez de recursos y a la responsabilidad de buscarse condiciones de trabajo, además de favorecer la investigación que produce conocimiento inmediatamente comercializable. A su vez, el trabajo docente ha sido ampliamente analizado y, bajo la hegemonía neoliberal, se enfrenta a la precariedad como estructura. Se ha observado que el docente tiende a convertirse en un accesorio, y la formación exigida a este profesional acompaña la demanda de formación desigual y diferenciada de los trabajadores. La actividad desempeñada por el profesor-investigador sigue siendo algo compleja y sus condiciones de trabajo son mejores que las de los demás profesores, pero convive con ataques a su existencia como servidor público y se ve obligado, vía Capes, a introyectar la sociabilidad productiva presentando el desempeño requerido para permanecer en la competencia por los recursos y obtener reconocimiento. Una vez comprendidas las categorías centrales, se analizó si los programas de Capes habían cambiado con el cambio de presidencia del país, mediante el relevamiento y análisis de sus actos administrativos, en los que la mayoría de los procesos siguen siendo los mismos y las temáticas abordadas en los programas analizados no son radicalmente diferentes, pero se han agudizado las tendencias a favor de la iniciativa privada en la Educación a Distancia (EAD) y la restricción de acceso a los programas de internacionalización, además de los recortes en la financiación de los PG-SS. En cuanto a la intensificación del trabajo, los profesores-investigadores han aprendido a responder a las exigencias de la evaluación organizando sus actividades para competir por los recursos disponibles, lo que ha llevado a la concentración en la actividad de investigación y a la intensificación del trabajo; sin embargo, el examen de los actos administrativos de Capes entre el final del gobierno Dilma y el inicio del gobierno Temer no mostró que ese proceso se hubiera agravado.

Palabras clave: Trabajo docente; Postgrado; Capes; Intensificación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil – 2019 ..	56
Quadro 1. Exemplo de portaria emitida pela presidência da Capes, que trata de uma atividade-fim	125
Quadro 2. Exemplo de portaria emitida pela presidência da Capes, que trata de uma atividade-meio.....	125
Quadro 3. Temas que constam no CAD/Capes em 2015 e que surgiram naquele ano ou durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff	127
Quadro 4. Temas constantes no CAD/Capes em 2016 (até 12 de maio) e que surgiram naquele período ou durante o mandato de Dilma Rousseff.....	128
Quadro 5. Temas constantes no CAD/Capes em 2016 (após 12 de maio) e que surgiram naquele período ou durante o período Michel Temer.....	128
Quadro 6. Temas constantes no CAD/Capes em 2017 e que surgiram naquele ano ou durante o período Michel Temer.....	129
Quadro 7. Atos administrativos da (ou para a) Capes que tratam dos valores de bolsas de estudo/auxílios, pagamentos e concessões de 2015 a 2017	144
Tabela 1. Quantidade de IESs no Brasil por dependência administrativa	54
Tabela 2. Quantidade de IESs por organização acadêmica	54
Tabela 3. Atos/instrumentos normativos registrados no CAD/Capes realizados por mandato presidencial (1995-2023)	123
Tabela 4. Quantidade de itens por categoria e conforme os períodos analisados	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Aprendizagem Aberta e a Distância
ABC	Academia Brasileira de Ciência
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BJT	Bolsa Jovens Talentos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Professores	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BRICS	<i>Brazil, Russia, India, China and South Africa</i> (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)
C&T	Ciência e Tecnologia
CAD/CAPES	Catálogo de Normas e Atos Administrativos da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da Capes
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina

CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais de Educação
CONOF/CD	Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença do Novo Coronavírus 2019)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CsF	Programa Ciências sem Fronteiras
CST	Curso Superior de Tecnologia
CT&I	Política de Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DGES/CAPES	Diretoria de Gestão da Capes
DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EC	Emenda Constitucional

EduCAPES	Portal de Educação da Capes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior)
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEE/MG	Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais
FEE/SP	Fórum Estadual de Educação de São Paulo
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FITE	Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação
FME/BH	Fórum Municipal de Educação de Belo Horizonte
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNE	Fórum Nacional de Educação
FOPROP	Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FSE	Fundo Social de Emergência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAB/CAPES	Gabinete da Presidência da Capes
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i> (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços)

GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GT 22	Grupo de Trabalho 22
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IIASA	<i>International Institute for Applied Systems Analysis</i> (Instituto Internacional de Análise de Sistemas Aplicados)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
IODP	<i>International Ocean Discovery Program</i> (Programa Internacional de Descoberta do Oceano)
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LLC	<i>Limited Liability Company</i> (Sociedade de Responsabilidade Limitada)
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
LTDA	Sociedade Limitada
MBA	<i>Master of Business Administration</i> (Mestrado em Administração de Empresas)
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MBL	Movimento Brasil Livre
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	Medida Provisória

MPB	Movimento pela Base Nacional Comum
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OAC	Organismo de Avaliação da Conformidade
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PARES	Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDES	Programa Demandas Espontâneas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PG	Pós-graduação
PG-SS	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional da Pós-graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-graduação
PPP	Parceria Público-Privada
ProEB	Programa de Mestrado Profissional em Rede
PROIFES	Federação dos Professores dos Institutos Federais de Ensino Superior

PROSUC	Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBPG	Revista Brasileira de Pós-graduação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RJU	Regime Jurídico Único
SA	Sociedade Anônima
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCTDE	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico
SEADE/SP	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/DF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TI	Tecnologia da Informação
TISA	<i>Trade in Services Agreement</i> (Acordo para o Comércio em Serviços)
TPE	Movimento Todos pela Educação
TRF4	Tribunal Regional Federal da 4ª Região
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UABEng	Programa de Engenharia a Distância em Rede Nacional

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UE	União Europeia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura)
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 TRABALHO, ESTADO E EDUCAÇÃO	25
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O MODELO DE ESTADO NEOLIBERAL	32
2.2 MEDIDAS GOVERNAMENTAIS RECENTES E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO .	41
3 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	52
3.1 CARACTERIZAÇÃO	52
3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	57
3.3 O PAPEL DA CAPES	66
3.4 PRINCIPAIS QUESTÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E IMPACTOS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	71
3.5 FINANCIAMENTO	75
3.6 QUALIDADE.....	78
3.7 MERCADORIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO CONSEQUÊNCIAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	85
4 TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> COM A REGULAÇÃO DA CAPES	94
4.1 O TRABALHO EDUCATIVO COMUM A QUALQUER PROFESSOR E SUAS CONDIÇÕES LABORAIS	96
4.2 REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR PÚBLICO E OUTRAS FUNÇÕES PREVISTAS	101
4.3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE	107
4.4 O TRABALHO DOCENTE ALINHADO À FLEXIBILIDADE.....	108
4.5 COMO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONFIGURA O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	113
4.6 A REGULAÇÃO DA CAPES E O TRABALHO DO DOCENTE-PESQUISADOR	115
5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA E PARA A CAPES.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	162

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “Impacto do *impeachment* de Dilma Rousseff¹ e do governo Michel Temer² nos atos administrativos da Capes: intensificação do trabalho docente?” aborda a repercussão da mudança de presidente da República em 2016, via *impeachment*, nas atribuições administrativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sobre o trabalho do docente-pesquisador atuante na Pós-graduação *Stricto Sensu* (PG-SS), o que produz (ou não) a respectiva intensificação. Pretende-se, portanto, analisar, a partir da teoria marxista, se o aprofundamento do ajuste do Estado brasileiro ao neoliberalismo intensifica o trabalho do docente-pesquisador no Brasil, ao analisar o período final do governo de Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer, via atos administrativos da Capes.

Para realizar a investigação, apoiou-se na teoria marxista e foram analisadas as categorias Trabalho, Estado e Educação para compreender as tendências sobre as políticas educacionais para a PG-SS, os atos administrativos da Capes como órgão do Estado, a especificidade do trabalho do docente que atua na PG-SS e verificar o processo de intensificação.

De acordo com a teoria marxista, o capital tem sido o determinante da reprodução social e do desenvolvimento das forças produtivas. Em uma relação social cuja base é a exploração do trabalho movente para a acumulação, e não o bem-estar da humanidade, a compreensão da realidade requer tomá-lo como a finalidade da sociedade burguesa. Ao se mover para sua expansão e acumulação, o capital persegue formas adequadas para esses intentos, mas, como relação, sua dinâmica ocorre sob a luta de classes antagônicas. Para expandir de fato, ele precisa repor permanentemente os requisitos do sistema, como manter a exploração do trabalho, os meios de produção concentrados em poucas pessoas e a força de trabalho apta a produzir no limite da reprodução capitalista.

A atividade humana denominada “trabalho” transforma as matérias naturais em bens que atendem às necessidades humanas, o que garante a sobrevivência e marca o início do surgimento da sociedade, ao anteceder cronologicamente o nascimento do capital. Entretanto,

¹ Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita presidenta do Brasil e governou o país de 2011 a 12 de maio de 2016. Ao longo do texto, referir-se-á à ex-presidenta como Dilma Rousseff.

² Michel Miguel Elias Temer Lulia foi eleito vice-presidente do Brasil (2011-2016) e compôs a coligação com Dilma Rousseff. Assumiu o cargo de presidente do Brasil como interino em 12 de maio de 2016 e, em 1º de setembro do mesmo ano, se tornou presidente efetivo. Ele será referido ao longo do texto apenas como Michel Temer.

é subsumida por ele para atender os objetivos do lucro em detrimento das necessidades humanas, o que impacta o modo de organização da sociedade como um todo, quando modifica consideravelmente a natureza do trabalho atinente ao dia a dia. Este último é transformado pelo sistema do capital em alienado, o que mistifica a relação entre criador e criatura, mas a atividade de transformação da natureza em bens continua como a base da produção da vida e da sociedade, embora os humanos não tenham clareza de tal fato.

Sob o trabalho alienado surgem novas formas necessárias à manutenção do sistema do capital e à luta de classes permanente, por volta dos anos 1970, quando o sistema começou uma reestruturação para flexibilizar a produção de bens, precarizar o trabalho, enfraquecer as instituições democráticas e os Estados nacionais, aumentar a concentração de riqueza e propriedade por um lado e suspender as políticas de redistribuição de renda por outro, além de instituir uma racionalidade hegemônica pelos valores do empreendedorismo, da concorrência e da mercantilização da vida que passam a pautar a conduta de todas as classes dominantes e dominadas (Druck, 2021).

A partir disso, o trabalhador é preparado para um trabalho simplificado capaz de interagir com a tecnologia e convive com a precarização das próprias condições. As empresas tendem a manter um núcleo restrito de empregados e a maior parte dos trabalhadores permanece no mercado, com a necessidade de estar disponíveis e aptos ao trabalho informal e intermitente e ser responsáveis por prover as próprias condições.

Como o trabalho alienado é uma forma necessária ao capital sob a luta de classes, o Estado e a educação tendem a se configurar como fenômenos derivados e necessários, sem ser entidades perenes. O Estado assegura as condições de exploração da força de trabalho, aglutina proprietários dos meios de produção e da força de trabalho sob a ideia de comunidade e faz a intermediação universal das mercadorias.

Nesse ínterim, o Estado brasileiro contundentemente iniciou sua reforma a partir de 1990 para se ajustar às exigências do capitalismo mundializado, ao se modelar sob a forma neoliberal, com ajustes em atribuições governamentais (maior grau decisório) e administrativas (ações contingentes às decisões, limitadas à legalidade). As principais mudanças foram as privatizações, a redução da intervenção estatal em diversos setores econômicos, as alterações na estrutura e no funcionamento do Estado para reduzir os gastos públicos, a abertura comercial e o ajuste fiscal, o que impactou os serviços públicos, como educação e pesquisa científica, considerados não exclusivos do Estado e com características da iniciativa privada. Assim sendo, Leher e Santos (2020) afirmaram que o *impeachment* da

presidenta Dilma Rousseff foi uma oportunidade para acelerar os ajustes necessários a uma nova fase do sistema de acumulação neoliberal no Brasil e, devido à radicalidade das contrarreformas indispensáveis, evitar o uso explícito de instrumentos abertamente coercitivos, com o intuito de reduzir as contestações sociais.

No que concerne à educação, ela é o processo de humanizar cada indivíduo de forma direta e intencional, por ter sido produzido histórica e coletivamente por todos; logo, cabe identificar os elementos a serem assimilados para o fim supracitado e descobrir os melhores caminhos para tal (Saviani, 2011). Como a humanidade se tornou complexa, uma quantidade maior de empenho, esforços e tempo é necessária para a humanização dos seres singulares (Paulo Netto; Braz, 2011). Na sociedade burguesa, a escolarização se tornou o processo formal de socialização e preparação do indivíduo para a atividade produtiva e, por meio disso, o ser humano pode compreender o mundo onde vive, por acessar o acervo mínimo de conhecimentos sistematizados para se tornar humano e participar integralmente da sociedade (Saviani, 2020).

Em uma sociedade cindida em classes sociais, haverá concepções antagônicas sobre o papel do Estado e suas políticas, os rumos da educação e a compreensão da realidade, dado que o projeto de sociedade essencial à classe dominante não é o mesmo da classe trabalhadora. Então, a atividade educativa visaria produzir pessoas que incorporassem singularmente o máximo das objetivações produzidas pela humanidade, mas, quando a educação é subjugada ao capital, dispõe desigualmente de tal possibilidade.

Decorrente disso, a educação da sociedade brasileira, de acordo com a classe dominante, não necessita do acesso igual ao conhecimento produzido pela humanidade, do recebimento da formação destinada ao máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores³ e/ou do conhecimento da realidade natural e social largamente divulgado. A racionalidade, a sensibilidade e a capacidade de ação são desenvolvidas em consonância à manutenção das classes sociais e ao modo de produção vigente. Apresentadas as categorias amplas e complexas que ancoram este trabalho, delimitam-se as categorias principais para a investigação do objetivo, a saber: a PG-SS e o trabalho do docente atuante nesse nível de formação.

A PG-SS tem sido amplamente estudada, visto que diversos autores (Cunha, 2000; Dourado, 2002, 2011; Kuenzer; Moraes, 2005; Sguissardi, 2006, 2015, 2017; Neves; Martins,

³ O desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, afeto) possibilita modos de operar necessários à realização da atividade, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc. (Martins, 2013).

2014, Leher, 2018, 2020, 2021; Oliveira, 2019; Silva Junior, 2020) demonstraram que a regulamentação foi realizada pelo Estado, diante de um projeto de nação durante o regime civil-militar (1964-1985), com uma quantidade de recursos consideráveis diante da situação geral de financiamento e ordenamento da educação brasileira. Além disso, Oliveira e Azevedo (2020) consideram certa constância no direcionamento da PG-SS, caracterizada de modo próximo a uma política de Estado propriamente dita, sem ser suscetível às mudanças de governo. E Sguissardi (2006) mostra como o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) dependeu de financiamento regular, regulamentação e estruturação da carreira docente para se consolidar de fato. No direcionamento das ações, foi igualmente importante o papel dos Planos Nacionais da Pós-graduação (PNPGs) (Barbosa, 2020).

Embora tais ações tenham consolidado o SNPG (Neves; Martins, 2014), ao mesmo tempo, em comparação a outros países, os recursos destinados a esse nível educacional no Brasil são escassos (Oliveira; Azevedo, 2020). Investir na Pós-graduação (PG) possibilitaria a produção de conhecimento sobre a própria realidade e a mitigação da injustiça econômica e social, situação que não interessa à classe dominante nacional e internacional. A PG tem sido direcionada pela Capes para produzir um conhecimento específico, conforme as demandas de acumulação do capital (Silva Junior, 2020; Sguissardi; Silva Junior, 2018). Isso leva os temas de pesquisa específicos a serem considerados estratégicos em detrimento a outros assuntos e campos do conhecimento.

Responsáveis pela produção do conhecimento e pela formação de outros professores, pesquisadores e profissionais, os docentes desse nível são induzidos, via avaliação da Capes e condicionalidades para receber recursos, a se conformarem à lógica produtivista. Entretanto, tal indução ocorre em um constante tensionamento, pois uma parte do professorado que atua na PG-SS participa da elaboração e execução dos programas, projetos e processos da Capes. O maior impacto da tensão acontece sobre a razão de ser desse trabalho e a compreensão de ciência, o que leva à intensificação do primeiro e ao estreitamento da segunda.

Como citado anteriormente, a precarização se normalizou no trabalho produtivo, apesar da oposição da classe trabalhadora, e encontra um elemento de resistência diferente no caso dos servidores públicos, pois estes ainda possuem estabilidade em seus empregos. Enquanto o regime de trabalho que garante sua existência não é destruído, eles são pressionados a atuarem como os trabalhadores produtivos, o que leva à intensificação contida na precarização, relativa à perda ou redução das características protetoras do labor (Antunes, 2018; Antunes; Druck, 2015). No caso do serviço público, esse processo ocorre

principalmente com a diminuição permanente do orçamento, que impede a administração pública de funcionar de modo pleno, imputa ineficácia e impele os servidores a buscarem individualmente suas condições laborais.

Portanto, o objetivo do estudo é verificar se o ajuste político com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer modifica a PG-SS, por intermédio da Capes, ao intensificar o trabalho do docente que atua neste nível que, nesta investigação, será denominado “docente-pesquisador”. Como objetivos secundários, pretendemos: 1) compreender a relação entre Estado e educação, a partir da teoria marxista, para vislumbrar como a política interfere na PG-SS e no trabalho docente; 2) analisar a PG-SS no Brasil e a Capes como sua instituição reguladora; 3) caracterizar o trabalho do docente-pesquisador na PG-SS e os elementos que produzem sua intensificação; e 4) investigar os documentos dirigidos para a (ou produzidos pela) Capes que regulam a PG-SS e, conseqüentemente, o trabalho do docente-pesquisador.

Há a premissa da indução da Capes na objetivação do trabalho do docente-pesquisador da PG-SS (Sguissardi, 2006; Silva Junior, 2020; Oliveira, 2019, Kuenzer; Moraes, 2005), com a hipótese de que tal aspecto se agudiza quando Michel Temer assumiu a presidência da República (2016-2018), o que intensificou o trabalho do docente. Para verificar a hipótese, fez-se levantamento bibliográfico sobre as categorias PG-SS no Brasil e trabalho do docente-pesquisador na PG-SS no Brasil, além dos atos administrativos da Capes para observar a intensificação ou não do trabalho.

Para compreender as tendências econômicas e políticas atuais e o respectivo impacto sobre a educação, a PG-SS, o labor em seu sentido macro e o trabalho do docente que atua na PG-SS, serão detalhados, na primeira seção, o trabalho como fundamento do ser social da atividade econômica sobre a qual se ergue a sociedade, em que o Estado mantém a exploração do trabalho como forma política e aglutina as classes antagônicas sob uma suposta comunidade; e a educação, como processo de humanização, assume a configuração de treinamento polarizado de acordo com a força de trabalho a ser produzida.

Na segunda seção, após ser compreendida a educação e como ela deriva do grau de desenvolvimento social alcançado sob a luta de classes, abordar-se-ão a PG-SS no Brasil para entender os movimentos que representam a configuração atual e o papel da Capes nesse processo.

Enquanto isso, na terceira seção, tratar-se-á do trabalho docente em geral e da especificidade do docente que atua na PG-SS, com o escopo de entender sua atividade, as condições de trabalho e tendências que a configuram na atualidade.

Por seu turno, na quarta seção, far-se-á a análise dos atos administrativos da Capes, com a intenção de localizar mudanças sobre os programas, projetos e processos, para verificar se eles sinalizam maior intensificação do trabalho docente na PG-SS com a ruptura Dilma-Temer.

Em seguida, as conclusões obtidas serão apresentadas ao final do trabalho, seguidas das referências.

2 TRABALHO, ESTADO E EDUCAÇÃO

Esta primeira seção visa esclarecer a relação entre trabalho e educação, em que o Estado medeia as necessidades do capital que busca direcionar as políticas educacionais e se desobrigar do financiamento da educação. Para abordar o trabalho docente na PG-SS, é preciso, primeiramente, vislumbrar a conexão supracitada.

O funcionamento da sociedade é determinado pela atividade econômica, ou seja, a produção e a distribuição de bens com os quais homens e mulheres satisfazem necessidades individuais ou coletivas. Na base da atividade econômica se insere o trabalho, pois é o ato de transformar as matérias naturais em bens que atendem às necessidades humanas para garantir a sobrevivência. De acordo com Marx (1983, p. 149-150; 153):

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma força natural. Põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem [...]. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios [...]. O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, [...] para satisfazer as necessidades humanas, [...] condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais.

Para realizar um trabalho, o sujeito deve ter uma necessidade e, com alternativas diversas para atendê-la, ele projeta em sua consciência o resultado de cada opção, faz uma avaliação, escolhe a mais conveniente, age objetivamente⁴, transforma a natureza e constrói algo novo. Os autores exemplificam alguém que pretende quebrar um coco, cujas alternativas possíveis são jogá-lo no chão, construir um machado, queimá-lo etc. Para escolher, deve imaginar o resultado de cada uma e avaliar a melhor para colocar em prática (Lessa; Tonet, 2011).

⁴ O movimento de conversão de uma prévia ideiação em objeto é denominado por Marx como objetivação (Lessa; Tonet, 2011).

Como resultado da objetivação, transformam-se a realidade, que não é mais a mesma, e o sujeito, por ter aprendido algo com aquela ação. O agente utilizará a experiência e a habilidade adquiridas em uma atividade futura semelhante, nova situação que leva a outras necessidades (um machado diferente, por exemplo) e possibilidades para atendê-las. Agora, possui conhecimentos, habilidades e um instrumento – se construiu um machado – para auxiliá-lo na construção do próximo (Lessa; Tonet, 2011).

Com base na teoria marxista, Saviani (2007) reforça que a essência do humano é um feito humano, ao se desenvolver, se aprofundar e se complexificar, a depender de um processo histórico, dialético e marcado pela luta de classes. Na existência efetiva, nas contradições do movimento real, e não em uma essência que a antecede, se descobre o que o humano é. Como tal existência não é garantida pela natureza, mas precisa ser produzida por ele, isto é, como produto do trabalho, não nasce humano, e sim o torna; logo, a produção desse ser é sua formação em um processo educativo.

A ação humana se diferencia da natureza de ações de outros seres vivos por não ser advinda da determinação genética, mas do desenvolvimento histórico. A relação sujeito-natureza passa a ser mediada por instrumentos desenvolvidos pela experimentação e repetição, com a respectiva transmissão a outros sujeitos, o que implica a capacidade de reproduzir idealmente as condições objetivas (a dureza da pedra para a construção de um machado, por exemplo) para as realizar de fato. A criação de instrumentos incita o surgimento da linguagem articulada, para a experiência ser transmitida e generalizada (Paulo Netto; Braz, 2011). Esse processo é incapaz de surgir, se desenvolver e ser realizado de forma isolada e sem outro membro da espécie humana, o que requer um conjunto maior ou menor, mais ou menos estruturado de outros sujeitos. Esse tipo específico de vinculação, denominado social, não obedece a determinismos orgânico-naturais e é causado pelo caráter coletivo do trabalho (Paulo Netto; Braz, 2011).

Com isso, o trabalho representa o marco do surgimento da sociedade, salto qualitativo que produziu o ser social⁵ diverso dos seres (in)orgânicos, tendo afetado sujeitos e sua organização. A sociedade não é um agregado e, tampouco, um somatório de indivíduos tomados como átomos ou mônadas, mas um conjunto de membros singulares em interação sob um sistema de relações cuja base é a produção material da vida social, que depende da forma como ocorre tal produção e das condições materiais. Peculiaridades e as exigências

⁵ “O ser social é uma forma de ser, uma estrutura que resulta da atividade humana sobre a natureza e sobre si, que permanece aberta a novas possibilidades. O fenômeno humano é produto de um processo histórico de larguíssimo curso e a visibilidade do ser social, como diverso do ser natural, é relativamente recente” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 42-43).

colocadas pelo trabalho são iniciam a constituição do ser social, pois, quanto mais se desenvolve, mais complexas se tornam as objetivações, exigências colocadas pelo trabalho, relação entre homens/mulheres tomados singularmente e o gênero humano. Tal riqueza exige empenho, esforços e o tempo para a sociabilização dos seres singulares (Paulo Netto; Braz, 2011) e, como visto, o trabalho é categoria central para a compreensão do fenômeno humano-social, algo igualmente relevante à atividade econômica e à relação da sociedade com a natureza.

Na medida em que o processo de trabalho⁶/as forças produtivas se desenvolve(m), ou seja, surge a possibilidade de aumentar a produtividade, repartir o trabalho, obter excedentes e cindir produtores de proprietários. A articulação entre as forças produtivas e relações sociais resulta no modo de produção, com a divisão entre quem produz diretamente e/ou se apropria do produto/processo do trabalho.

A análise histórica demonstra um modo de produção dominante, cuja estrutura econômico-social específica designou uma sociedade em si:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Meios de trabalho distinguem épocas econômicas diferentes e mostram o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Por sua vez, o regime de propriedade sobre tais meios designa as relações sociais de produção, em que cada modo desta última apresenta leis de desenvolvimento peculiares, mas, em todos, a produção da vida/atividade econômica indica o momento determinante da totalidade⁷ social (Paulo Netto; Braz, 2011).

⁶ O processo de trabalho envolve os seguintes elementos: 1) força de trabalho – energia humana utilizada para transformar os objetos em bens úteis; 2) meios de trabalho – elementos utilizados pelo humano no ato de trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações etc.); 3) objetos de trabalho – tudo aquilo sobre o que incide o trabalho (matérias naturais brutas ou modificadas pela ação do trabalho) (Paulo Netto; Braz, 2011).

⁷ A totalidade é uma categoria teórico-metodológica marxista, em que a sociedade burguesa representa uma totalidade concreta de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade – o que as distingue é o grau, e não apenas a soma das partes. É dinâmica e resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade macroscópica, e as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades são mediadas (nunca diretas); logo, a totalidade do materialismo dialético é uma unidade concreta de forças opostas em luta recíproca (Paulo Netto, 2011).

O excedente econômico surge com o desenvolvimento das forças produtivas e da produtividade do trabalho, e, ao ser apropriado por outros que não são os produtores diretos, constitui a sociedade baseada em classes sociais – produtores diretos e sujeitos que se apropriam da produção e de seus resultados. O estudo da história demonstra que os modos de produção da humanidade coadunam o característico da comunidade primitiva, o escravista, o asiático e o feudal no modo capitalista, com a generalização da produção de mercadorias para a troca e a valorização do capital em que o conjunto das relações sociais está subordinado a ele. Essa forma de organização social é transitória e contém contradições e tendências que possibilitam sua superação (Paulo Netto; Braz, 2011).

Na sociedade capitalista, o produto do trabalho assume a forma mercadoria e o trabalho se torna alienado, ou seja, o sujeito age, mas não pode projetar em sua consciência o resultado da ação e escolher a melhor alternativa – esse processo, inclusive, foi definido por outro, em que o resultado do seu trabalho e os meios de trabalho (instrumentos, ferramentas, instalações) não lhe pertencem de fato. O capitalismo, à medida que se configura como forma de organização econômica e social dominante, transforma e aliena a relação entre humano e natureza em quatro momentos: no processo e no produto do trabalho, na natureza do(a) homem (mulher) e na relação com outros indivíduos (Marx, 2002).

Assim, no processo produtivo, o trabalho é exterior ao(á) trabalhador(a) e não lhe pertence, tampouco constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas o meio de realizar outras. O produto se opõe ao(á) trabalhador(a) como ser estranho e poder independente dele(a); o que se incorporou no objeto do seu trabalho não é seu nesse contexto; e a objetivação se revela como perda do objeto, em que o(a) trabalhador(a) fica privado(a) dos objetos mais necessários não apenas à vida, mas também ao trabalho propriamente dito (Marx, 2002).

No que diz respeito à natureza do(a) homem (mulher), ela se encontra livre da necessidade física e produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade. Sua atividade vital é livre e, a vida representa um objeto (deliberar, pensar sobre, ter vontade e consciência). No tipo de atividade vital se insere o caráter genérico de uma espécie; e a atividade livre, consciente, constitui tal elemento. O trabalho alienado aparta a natureza do(a) homem/mulher, a respeito da espécie, e transforma a vida genérica em meio individual. Na medida em que o trabalho alienado tira do(a) homem (mulher) o elemento da sua produção, também consegue a sua vida genérica – nesse caso, a consciência do(a) homem (mulher) da própria espécie se altera por meio da alienação (Marx, 2002).

Quanto à relação do ser humano com outros, ela se degenera, o ser singular observa as outras pessoas do mesmo modo para/com o proprietário e a relação em que se depara, como trabalhador e não humano. No trabalho alienado, o sujeito se separa da própria atividade e confere a um estranho a atividade que não lhe pertence (Marx, 2002). Ademais:

A partir do momento em que o trabalhador entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Os produtos são apropriados antes de se transformarem em capital. Ao vender seu trabalho por determinado *quantum* de meios de subsistência, renuncia o proletário inteiramente a toda participação no produto. O produto pertence exclusivamente ao capitalista, que forneceu as matérias-primas e o suprimento. Essa é uma consequência rigorosa da lei da apropriação, cujo princípio fundamental era inversamente o direito exclusivo de propriedade de cada trabalhador do seu produto (Marx, 1983, p. 154-155).

Então, o trabalho se transforma em alienação e, quanto mais riqueza é produzida, o(a) trabalhador(a) se torna mais pobre e, igualmente, uma mercadoria barata conforme a quantidade de bens produzidos, sua penúria aumenta com o poder e o volume da produção. O trabalho não produz apenas mercadorias, como também a si mesmo e ao(á) trabalhador(a) como mercadoria, justamente na mesma proporção dos bens produzidos (Marx, 2002).

No processo do trabalho alienado, o trabalhador labora sob o controle do capitalista⁸ que supervisiona a qualidade e a quantidade da utilização adequada dos materiais e instrumentos de produção, do tempo e do dispêndio médio da força de trabalho em ação. A partir dessa cisão, possui apenas a própria força de trabalho, e a energia empregada no processo produtivo durante a jornada de trabalho, ao final, leva ao recebimento do salário equivalente ao valor da mercadoria disposta (força de trabalho). A mágica do capitalismo o

⁸ Na teoria marxista, a subsunção do processo de trabalho perpassa a cooperação e a manufatura até a grande indústria. Na cooperação, os trabalhadores são reunidos no mesmo local, com a supervisão do capitalista, mas ainda detém o conhecimento sobre o processo de trabalho. Na manufatura, ocorre a divisão do trabalho em tarefas simples, com a especialização de alguns trabalhadores e desqualificação da maior parte. Na grande indústria, a máquina-ferramenta se torna o centro do processo produtivo, e o(a) trabalhador(a), um apêndice da máquina, o que acentua sua desqualificação, aprofunda a divisão do trabalho, cinda concepção de execução e transfere a função de controle e gestão para profissionais assalariados (proprietário dos meios de produção não é mais o gerente do processo de trabalho) (Paulo Netto; Braz, 2011).

paga pelo valor da força de trabalho⁹ em uma fração da jornada e utiliza essa força (valor de uso) durante a jornada total, para produzir um valor excedente apropriado por outro. Dessa maneira, o trabalho assalariado é a instituição da exploração do(a) trabalhador(a) pelo capitalista, em que a existência do salário indica exploração, e o valor, o grau de exploração.

Para o modo de produção capitalista, o capital deve se movimentar ao passar de sua forma “dinheiro” à “mercadoria”, acrescida de mais-valor e com retorno ao dinheiro, no qual a maior parte desse mais-valor é consumida produtivamente. Tal rotação proporciona a acumulação capitalista e este, por sua vez, estimula e, ao mesmo tempo, é estimulado por inovações tecnológicas. Nesse modo de produção, capitalistas precisam explorar a força de trabalho e competir entre si, os que mais acumulam estão mais bem posicionados para enfrentar a concorrência. De modo simultâneo, a classe trabalhadora é fortemente impactada pela acumulação, pois não encontra compradores para sua força de trabalho, o que cria o exército industrial de reserva (Paulo Netto; Braz, 2011) com pessoas desempregadas, subempregadas e desalentadas¹⁰.

O modo de produção capitalista compreende a (re)produção de mercadorias e relações sociais, cuja continuidade depende da reposição dos requisitos para, ao fim de uma fase produtiva, abarcar todos os elementos relativos a uma nova fase. Logo, o capital persegue a forma de organização mais adequada à própria expansão e, quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais se assenta sobre o trabalhador coletivo¹¹, com a respectiva expansão das fronteiras, pois o capital encontra as melhores condições para incrementar a produção do excedente, à medida que o trabalhador perde o controle do processo de trabalho (Paulo Netto; Braz, 2011). Como relação social de produção, avança no controle e na exploração do trabalho, ao reduzir a dependência do trabalho vivo, que transforma a matéria em bens e cria valor; simplifica a atividade do trabalhador; e transfere o conhecimento acumulado às máquinas e aos processos. Portanto, constata-se que o assalariamento e a proletarianização não refluem, e sim se alastram sob novas feições (Lancillotti, 2008).

Como o modo de produção exige a reposição dos elementos ao final de cada fase produtiva para um novo ciclo se realizar, é preciso garantir a propriedade privada dos meios de produção fundamentais nas mãos de poucos e produzir trabalhadores aptos a venderem a

⁹ Como a força de trabalho é também mercadoria, possui valor como o conjunto dos artigos de primeira necessidade exigidos para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho (a própria energia e a produção de força de trabalho vindoura – prole) (Paulo Netto; Braz, 2011).

¹⁰ São consideradas desalentadas as pessoas que não realizaram uma busca efetiva por trabalho, mas gostariam de ter um trabalho e estavam disponíveis para trabalhar (Banco Central, 2023).

¹¹ Capacidade de trabalho socialmente combinada; conjunto de envolvidos direta ou indiretamente na produção (Paulo Netto; Braz, 2011).

única mercadoria que possuem no mercado, ou seja, a força de trabalho. Como o trabalho é fundante do ser social e a base da atividade econômica, os novos membros singulares de cada sociedade precisam ser integrados pela atividade educativa (in)formal, em que a racionalidade, a sensibilidade e a capacidade de ação são desenvolvidas conforme a manutenção das classes sociais e o modo de produção vigente. Esse projeto de sociedade interessa à classe dominante, cuja atividade educativa possibilita a produção de seres que incorporem singularmente o máximo das objetivações produzidas pela humanidade – quando subjugada ao capital, dispõe desigualmente tal possibilidade (Paulo Netto; Braz, 2011).

No que concerne à educação, pretende-se humanizar cada indivíduo de forma direta e intencional, por ter sido produzido histórica e coletivamente por todos. Seu objeto consiste em identificar os elementos que cada indivíduo deve assimilar para o fim supracitado, bem como descobrir os melhores caminhos para tal (Saviani, 2011). Como a humanidade alcançou enorme complexidade, empenho, esforços e tempo maiores são necessários para a socialização dos seres singulares (Paulo Netto; Braz, 2011) e, na sociedade burguesa, a escolarização se tornou o processo privilegiado de socialização e preparação do indivíduo para a atividade produtiva.

Por meio do processo de escolarização, o ser humano pode compreender o mundo em que vive, ao acessar o acervo mínimo de conhecimentos sistematizados para se tornar humano e participar integralmente da sociedade. A organização escolar no Brasil produziu uma segmentação na qual, especificamente nos anos iniciais da escolarização, a relação entre trabalho e educação se torna implícita e indireta; no Ensino Médio, tal relação deveria se tornar explícita e direta para o estudante dominar os fundamentos científicos e constatar a conversão da ciência em potência material imprescindível à vida humana; e, no Ensino Superior, o foco deveria ser a difusão e a discussão dos grandes problemas contemporâneos, além das exigências específicas para o processo produtivo para vincular os trabalhos intelectual e material. Especificamente, o trabalho pedagógico precisaria levar em consideração tal conteúdo, a organização curricular e a forma de apresentá-lo, com base na finalidade da educação, qual seja, a qualificação e o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania (Saviani, 2020).

Todavia, esse objetivo se confronta com a manutenção da sociedade em classes; por conseguinte, o projeto de educação condizente com sua manutenção se insere no limite da preparação da força de trabalho para realizar a produção material da vida de acordo com as exigências das condições de produção, sem proporcionar às pessoas a compreensão da

realidade, ou seja, do sistema social que as produziu e que ajudam a produzir sem total consciência de tal fato. O grau de desenvolvimento social alcançado determina o modo de ser da educação, do educar (Saviani, 2020) e da possibilidade de conhecer a realidade e intervir sobre ela com precisão. Ao mesmo tempo em que a sociedade alcançou alta complexidade em sua estrutura e organização, não há interesse da classe dominante em oportunizar a integração plena a ela, pois isso configuraria o fim das classes sociais.

Hoje, a ciência¹² e a tecnologia poderiam liberar a humanidade para o tempo ser usado na apreciação das coisas e pessoas, em que a relação em si seria o fim (Saviani, 2020). Entretanto, a apropriação privada dos meios e resultados da produção material impede que as pessoas vivam com pouco trabalho diário em função do alcance do desenvolvimento das forças produtivas. Pelo fato de a educação ser uma categoria que depende do modo de produção e como a PG-SS é um nível do sistema de ensino brasileiro, torna-se importante situar o impacto do projeto educativo da sociedade burguesa sobre a PG-SS. Vale ressaltar que a sociedade resulta da luta permanente de classes inseridas no sistema vigente, embora a classe trabalhadora passe por grandes dificuldades em sua organização. Inclusive, para se recuperar da queda das taxas de lucro, o capital monopolista proporá medidas que impactam na educação, como será verificado no próximo tópico.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O MODELO DE ESTADO NEOLIBERAL

Na luta entre capital *versus* trabalho, o trabalho obteve a melhor condição, com características protetoras previstas na legislação de países embasados no Estado de Bem-Estar Social, onde a intervenção estatal desonerava o capital de boa parte do ônus da preservação da força de trabalho, ao prestar uma série de serviços públicos (educação, transporte, saúde, habitação etc.) com os tributos recolhidos da massa da população. O capitalismo democrático foi um breve episódio no desenvolvimento do modo de produção capitalista e entrou em crise na passagem dos anos 1960 aos 1970, em que o capital monopolista implementou um conjunto de respostas sem alteração do perfil recessivo do crescimento capitalista, mas com restauração das taxas de lucro – tais respostas podem ser sintetizadas no tripé reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal (Paulo Netto; Braz, 2011).

Um dos elementos do tripé, a reestruturação produtiva denota a flexibilização total da organização do trabalho materializada em uma empresa enxuta e inteligente, que compreende

¹² Nesta pesquisa, a ciência é vista como o conhecimento da realidade e componente das forças produtivas.

o menor contingente possível de trabalho vivo e o maior volume de trabalho morto por meio da maquinaria informacional digital (Antunes, 2018), com robôs ou sistemas que solucionam problemas com base em dados e protocolos de comunicação com grande rapidez e flexibilidade, ao substituírem operações mentais humanas que podem obedecer a determinados padrões de resposta. Como consequência dessa reorganização, reduz-se a quantidade de empregos, que exige maior qualificação e aumento do desemprego. A propósito, o fenômeno da uberização – trabalho realizado sob demanda e mediação de um aplicativo, no qual o trabalhador fica disponível todo o tempo, sem vínculo empregatício e sem direitos trabalhistas, precariza o trabalho para a grande massa (Previtali; Fagiani, 2020), com a persistência de trabalhos qualificados para um contingente menor e as modalidades de trabalho precárias à maioria dos trabalhadores.

Em função das inovações tecnológicas que suprimem o trabalho criador de valor, os trabalhadores batalham por poucos empregos disponíveis que exigem maior habilidade cognitiva, adaptação à instabilidade e retração de salários. Na condição de desempregados ou subempregados, conseguirão trabalhos em situações instáveis, precárias, sem direitos, de forma intermitente, sem espaço laboral e remuneração fixa, com jornadas maiores e metas flexíveis e crescentes. Em todas as situações, conviverão com a pressão para maximizar o tempo, altas taxas de produtividade, redução de custos e flexibilização crescente dos contratos de trabalho, sujeitos a adoecimento, acidentes e assédios. A descartabilidade e a capacidade de superarem individualmente esse cenário pairam sobre si com a aparência de uma lei natural e irremovível (Antunes, 2018).

Nos países capitalistas avançados, os mais jovens nascem sob a corrosão dos direitos e lutam para conquistá-los, os setores tradicionais debatem entre si para impedir uma degradação ainda maior de suas condições de trabalho. Há uma taxa diferencial de exploração praticada entre centro e periferia e, nas periferias do sistema, o proletariado nasceu na condição de precariedade e herda características do escravismo colonial (Antunes, 2018).

O fenômeno da precariedade laboral não se restringe aos trabalhadores não qualificados ou manuais, mas também ao trabalho qualificado e profissionalizado, com maiores exigências de escolarização e qualificação. Com isso, assume um caráter estrutural que perpassa todas as profissões, devido ao grau de complexidade da divisão sociotécnica do trabalho atual (Previtali; Fagiani, 2020); logo, a precarização compreende a perda ou redução das características protetoras do trabalho (Antunes, 2018; Antunes; Druck, 2015), alcançadas em sua máxima versão pelos trabalhadores produtivos e organizados sindicalmente dos países

centrais do capitalismo. Nestes, a legislação trabalhista garantia determinadas condições, como contrato por tempo indeterminado, jornada de trabalho definida, piso salarial por categoria profissional, organização sindical etc. – o fenômeno da reestruturação produtiva instaura a precarização como regra, e um dos elementos contidos na precarização é a intensificação (Antunes; Druck, 2015).

A intensificação também é um componente estruturante do trabalho sob a hegemonia neoliberal, cuja demanda leva o trabalhador individual ou coletivo a dispendir mais energia para atender aos constrangimentos da organização do trabalho durante determinado intervalo de tempo (Dal Rosso; Cardoso, 2015). Cardoso (2013) discute que as fontes de intensificação do tempo de trabalho abarcam maior ritmo, redução de tempos de não trabalho durante a jornada, multiplicação das tarefas, multifuncionalidade, prazos rígidos e curtos, interrupções frequentes de uma tarefa para realização de outra, necessidade de reação imediata e urgente, mudanças frequentes que exigem tempo de aprendizado das novas tarefas e ampla gama de normas a serem seguidas pelos trabalhadores. Dessa maneira, a flexibilização é categoria central no contexto da reestruturação produtiva sob a hegemonia neoliberal e, no local de trabalho, ela resulta na intensificação desse processo e na precarização de suas condições (Antunes; Druck, 2015) – fora, ocasiona a desorganização do tempo livre pela ampliação velada¹³ (Cardoso, 2013).

Ao retomar as respostas implementadas pelo capital monopolista para restaurar as taxas de lucro, um segundo elemento do tripé foi a financeirização¹⁴ (Paulo Netto; Braz, 2011), que torna inteligível a questão da dívida externa dos países periféricos e do uso do fundo público¹⁵, mas não é assunto a ser detalhado nesta investigação. Por ora, é suficiente entender que daquele processo decorre o ajuste fiscal permanente que reduz os gastos estatais (infraestrutura, saúde, educação etc.) para constituir um superávit destinado ao pagamento dos juros da dívida¹⁶ (Paulo Netto; Braz, 2011).

¹³ O tempo de trabalho invade o do não trabalho (hora-extra, sobreaviso, compensação anual das horas-extras invés de semanal ou mensal, cansaço permanente, adoecimento) (Cardoso, 2013).

¹⁴ O termo “financeirização” remete a um modo de operação da economia, no qual o processo de acumulação e valorização do capital se realiza majoritariamente por canais ligados ao sistema financeiro, e não por meio de investimentos em atividades produtivas (Veloso, 2019).

¹⁵ O fundo público é a riqueza administrada pelo Estado e formado pelos impostos pagos por capitalistas e trabalhadores. Para os primeiros, adota-se o lucro obtido a partir do trabalho não pago aos trabalhadores. Vale ressaltar, portanto, que toda a massa de riqueza é produzida pela classe trabalhadora, seja pelo trabalho excedente ou consumo (Souza; Shiroma, 2022).

¹⁶ Segundo Paulo Netto e Braz (2011), a dívida pública cresce exponencialmente, dado que um dos mecanismos de remuneração do capital é o pagamento dos juros dos empréstimos. O total acumulado de juros ultrapassa sobremaneira o valor originalmente contraído da dívida, o que implica novos empréstimos para o saldar nesse contexto.

O terceiro elemento do tripé utilizado pelo capital monopolista para restaurar as taxas de lucro foi a ideologia neoliberal, patrocinada pelo grande capital como justificativa para a política econômica de controles sociais mínimos ao movimento de valorização do capital. Ela destruiu as regulamentações ora impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras (Paulo Netto; Braz, 2011), cujas principais diretrizes foram apresentadas no Consenso de Washington¹⁷.

Diante disso, o primeiro alvo da ideologia neoliberal foi o Estado, que deveria ser reduzido em suas funções coesivas respondentes à satisfação de direitos sociais (Paulo Netto; Braz, 2011). Portanto, o Estado adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição básica do capitalismo, com a crescente socialização da produção (trabalhador coletivo) e a apropriação privada da mais-valia. Esse novo cenário requer, ao mesmo tempo, legitimação do sistema capitalista e promoção da acumulação de capital, ao desobrigá-lo do fornecimento de serviços (educação, saúde, habitação, pensões e aposentadorias) e os transferir ao setor privado (Torres, 2000).

Nos últimos 40 anos, governos neoliberais aplicaram, em nível global, um conjunto de contrarreformas¹⁸ e políticas (trabalhista, previdenciária, do Estado, do funcionalismo público etc.) que levaram a uma intensa regressão social com altos níveis de desemprego, precarização do trabalho, aumento da desigualdade, concentração de renda, empobrecimento, retirada de direitos, aumento dos sem-teto, adoecimento ocupacional e desmantelamento da saúde pública, previdência social e educação pública (Druck, 2021).

O neoliberalismo tem a precarização do trabalho como a dimensão central na economia. A precarização é um movimento em curso, decorrente da correlação de forças entre as classes sociais em que os trabalhadores foram derrotados. É uma estratégia patronal imposta como regra e como estratégia de dominação, em geral apoiada pelo Estado e seus governos. Nas outras esferas, o neoliberalismo visa ao enfraquecimento das instituições democráticas e dos Estados nacionais (dimensão política), ao aumento das desigualdades, com concentração de riqueza e propriedade por um lado e suspensão das políticas de redistribuição

¹⁷ “[...] um encontro realizado em 1989 em Washington entre representantes do governo norte-americano, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e representantes de vários países. [...] Estas diretrizes abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual” (Batista, 1994 *apud* Silva Junior, 2020, p. 97-98).

¹⁸ O termo “contrarreforma” caracteriza as medidas que incidem sobre o direito da universalidade das políticas públicas (Paulo Netto; Braz, 2011). Segundo os autores, a palavra “reforma”, na história do capitalismo, tinha o sentido de um conjunto de mudanças para ampliar direitos, mas perdeu esse conteúdo a partir dos anos 1980 e passou a significar exatamente o seu oposto, ou seja, modificações voltadas à supressão ou redução de direitos e garantias sociais.

de renda por outro (dimensão social) e à instituição de uma racionalidade hegemônica por valores do empreendedorismo, da concorrência e mercantilização da vida, que pautam a conduta de todas as classes dominantes e dominadas (dimensão ideológica) (Druck, 2021).

Quanto mais profunda a crise do mercado de trabalho, maior a demanda da sociedade por serviços públicos. Em alguns momentos de crises econômicas, sanitárias e humanitárias, o Estado assumiu o desenvolvimento de políticas de emprego, renda, saúde, educação e assistência social por meio do fundo público, apesar de ambos terem sido capturados pelo capital que se sustentou sob a forma de subsídios, desonerações tributárias, incentivos fiscais e manutenção/remuneração da dívida pública conhecida como “política de ajuste fiscal constante”. Ao se examinar a composição do orçamento federal executado em 2019, o governo gastou 38,3% com o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, ao passo que as áreas sociais, como educação, saúde, segurança pública, assistência social e transferências para estados e municípios, somaram 21,9% do total dispendido (Druck, 2021).

O Brasil viveu um quadro alarmante em termos de precarização social a partir de 2016, a exemplo do congelamento dos gastos sociais por 20 anos – Emenda Constitucional (EC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016 –, do estabelecimento da precarização como regra – Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 –, do adiamento da aposentadoria para milhões de brasileiros – EC n. 103, de 12 de novembro de 2019 (Brasil, 2016c, 2017b, 2019a) e dos cortes orçamentários para a educação e a saúde pública, que indisponibilizaria o Sistema Único de Saúde (SUS) e a pesquisa no território nacional. Outras medidas também focaram na redução do número de funcionários públicos – fim da estabilidade, substituição dos contratos em Regime Jurídico Único (RJU) – Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 – pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1990c, 1943) –, terceirizações e contratos temporários – e do serviço público, na diminuição dos recursos destinados a pesquisas, quando 90% delas são realizados pelas universidades públicas, e em censura, controle e descaso com instituições de fomento à pesquisa e produção de informações – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Capes, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outras (Druck, 2021).

No âmbito do trabalho no serviço público, além dos efeitos supracitados, houve assédio moral institucional e midiático aos funcionários, com a respectiva desqualificação para justificar uma reforma administrativa e radicalizar a contrarreforma do aparelho do Estado dos anos 1990. A natureza fundamental do servidor é executar e garantir o

atendimento em todas as áreas sociais – sem eles ou com um contingente reduzido, impossibilita-se a manutenção de serviços para uma população de 216 milhões de pessoas, algo evidenciado pela pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (Doença do Novo Coronavírus 2019 – COVID-19). O objetivo era redefinir o estatuto do funcionalismo público, reduzir a quantidade e adotar termos contratuais flexíveis e precários com a terceirização de Organizações Sociais (OSs), contratos temporários e outras modalidades afins para acabar com os concursos públicos e o RJU (Brasil, 1990c; Druck, 2021).

Como citado alhures, a contrarreforma do Estado foi prescrito pelos partidários do neoliberalismo para a retomada do desenvolvimento econômico, em que o Estado mínimo substituiria o intervencionista para se eximir ou diminuir a própria atuação nas políticas sociais, com a justificativa do discurso da modernização e racionalização como forma de superar as mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico etc.), com adaptações às novas demandas do mundo contemporâneo via redução da máquina administrativa estatal e com a privatização de bens e serviços (Cardoso, 1998 *apud* Dourado, 2002). Bresser Pereira (1998 *apud* Dourado, 2002) advogou pela administração pública gerencial, a partir da definição de um núcleo estratégico de atuação do Estado com atividades exclusivas, em que as demais (não exclusivas) seriam transferidas para o mercado e/ou poderiam ser providas pelo Estado ou setores privado ou público não estatal (não governamental), como saúde, educação, cultura e pesquisa científica.

Na América Latina, a partir dos anos 1990, implantou-se um modelo de regulação denominado Nova Gestão Pública (NGP) que, segundo Oliveira (2018) é uma forma de governança entre atores do Estado e a sociedade civil, cujos parâmetros são resultados quantificáveis. A organização e a gestão das políticas públicas se baseiam na lógica de apresentar resultados quantificáveis como um fim em si mesmos, em que o serviço público perdeu a noção de bem comum e assumiu características da iniciativa privada – aqui, a educação perdeu o lugar de direito público.

Com a educação pública, a privatização dos serviços é uma tendência comprovada de duas naturezas: endógena, com a importação de ideias, métodos, ferramentas da empresa privada para a gestão pública; e exógena, com a abertura dos serviços públicos à participação do setor privado. A NGP tem incidido sobre a agenda educativa global, por ser um setor com dotação orçamentária sobressalente e, ao ser aplicada, alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, por reordenar a relação entre Estado e cidadania para uma relação de parceria sem responsabilidade inexorável. Com essa

mudança de concepção, há a busca por soluções locais para problemas de ordem geral (Oliveira, 2018).

Evidentemente, a compreensão do Estado e de suas políticas é imprescindível para entender o projeto de sociedade da classe dominante e sua lógica no planejamento educacional. A decisão sobre problemas e suas soluções em educação é determinada pelo Banco Mundial (BM) (Torres, 2000), o que requer um novo padrão de intervenção de caráter autoritário e antidemocrático (Gentili, 2000). Detalhes e as combinações de estratégias e mecanismos políticos e administrativos variam consideravelmente por meio das diferenças nacionais, de acordo com o número de instituições privadas, a conexão entre a profissão docente e a escola pública, as formas do Estado (proximidade ou não com o Estado de Bem-Estar Social e variantes), as administrações educacionais e os modos hierárquicos ou participativos que definem a política global nessa área (Dale, 2000).

Nesse ínterim, o Estado é um fenômeno derivado do capital e necessário a ele para assegurar as condições de reprodução do valor, ou seja, não é burguês diretamente, mas de maneira indireta, por manter a exploração da força de trabalho. O vínculo da forma política às econômicas requer uma visualização do todo nas relações sociais capitalistas, com a respectiva derivação entre ambas; logo, o Estado não é entidade perene, mas um fenômeno social contraditório na totalidade da reprodução social, em que surge como forma política essencial à reprodução social capitalista. Nesta última, a intermediação universal das mercadorias não se garante pelos burgueses, mas por uma instância apartada dos agentes econômicos, como um terceiro entre os proprietários dos meios de produção e os da força de trabalho (Mascaro, 2013).

O Estado age na constituição e repressão sociais, e as instituições estatais e sociais (Estado ampliado) garantem as mínimas condições existenciais do trabalhador enquanto força de trabalho, a reprodução geracional e a constituição da subjetividade enquanto indivíduo, agente econômico e cidadão. Por exemplo, adota-se um ideal de família (família monogâmica heterossexual reprodutora), ao padronizar a educação às massas (escolarização orientada para a formação técnica, com entendimento linguístico entre os agentes da produção) e autorizar os meios de comunicação também para elas (interdição de conhecimentos, reconfiguração do imaginário social e instituição de repulsas e desejos) (Mascaro, 2013).

Nessa conjuntura, a instituição da forma estatal e da sociabilidade jurídica¹⁹ produz um espaço comum que aglutina exploradores e explorados, opressores e oprimidos no mesmo território, sob uma narrativa estabilizadora (nação) que une os opostos. Esse arranjo com sofisticados mecanismos cria uma unidade interna, ao se confrontar com outros Estados-nações, e não permite a livre circulação dos trabalhadores, e sim de capitais. Os Estados são formalmente iguais e estão em uma aparente relação de coordenação, apoio e estabilização recíproca, mas materialmente desiguais e na relação de subordinação dos Estados mais fracos aos mais fortes e de vários Estados aos capitais supranacionais (Mascaro, 2013).

Segundo Mascaro (2013), o Estado difícil e absolutamente não é capturado por uma classe ou grupo, por ser resultante da luta de classes, ou seja, as situações variáveis do antagonismo das classes em cada território determinam as peculiaridades das instituições políticas, e a reconfiguração dos pesos e poderes das classes reconfigura o Estado²⁰. Ao mesmo tempo, formas jurídicas e políticas procuram bloquear a luta de classes aberta, ao canalizá-la pelos caminhos institucionais; forjar o indivíduo como ator principal (sujeito de direito/cidadão), sem ser o grupo ou a classe; e manejar as demandas conforme as normas, cuja deliberação ocorre em um espaço temático delimitado e formalizado (democracia eleitoral, voto e representação). Dessa maneira, os indivíduos lutam para as próprias demandas serem atendidas com base nas regras ou para exercerem influência/domínio nas instituições estatais. Vale enfatizar que as classes burguesas, mesmo em plena democracia eleitoral, se apropriam dos meios estatais mais do que os explorados, o que leva à prevalência de uma classe na exploração econômica e no domínio político.

Para operar, o Estado possui atribuições divididas em governamentais, na qual se encontra o núcleo poderoso e dirigente com maior grau decisório; e administrativas (também conhecidas como burocracias), em se se executam as ações contingentes às decisões, estando limitadas à legalidade – aqui se materializa um corpo político distinto dos agentes privados e que assume funções de poder sobre eles. Dada a complexidade do fenômeno estatal, suas materialidades (decisões e ações contingentes) podem não se assemelhar aos fins declarados ou competências estabelecidas, o que gera uma relativa autonomia para decisões e ações atenderem mais aos interesses de uma classe do que outra, como dito acima, em que os

¹⁹ O Estado institui o Direito por meio de sua soberania, cujo poder é conferido pelas normas jurídicas e ambos surgem de modo conjunto: “Se Estado e direito surgem como derivas necessárias e específicas do mesmo fenômeno, do circuito pleno da forma mercantil, serão as revoluções liberais burguesas que constituirão o Estado e o direito como formas acopladas tecnicamente uma à outra” (Mascaro, 2013, p. 45).

²⁰ Estado democrático, ditadura ou variáveis entre os dois, com liberalismo, intervencionismo de bem-estar social, capitalismo de Estado ou neoliberalismo (Mascaro, 2013).

burgueses se apropriam dos meios estatais com mais frequência, mas, em determinados governos, os explorados podem ter algumas demandas atendidas, mesmo sem romper com a estrutura econômica (Mascaro, 2013).

Após o Estado ser visto como fenômeno derivado e necessário ao capital, ressalta-se que as políticas estatais derivam da manutenção do sistema de acumulação ampliada. O neoliberalismo busca legitimá-lo e realizar um programa de redistribuição da riqueza em favor das classes favorecidas; logo, a política é submetida às regras mercantis, nas quais o modelo social se funda na dualização e marginalidade com ganhadores e perdedores (Gentili, 2000). Nesse discurso, a democracia se garante com a igualdade de oportunidades via mercado, em que são mantidas as regras do jogo para todos e a mobilidade social se baseia no desempenho individual, mas sem preocupação com os resultados repetidamente adversos do jogo do mercado (Costa, 2000); afinal, na medida em que os indivíduos introjetam o valor mercantil, aceitam e confiam no mercado como o âmbito em que devem se desenvolver como seres humanos (Gentili, 2000).

Torna-se imprescindível fabricar sentidos e significados sociais favoráveis a esse projeto, o que urge a necessidade de um novo ordenamento ético e político da escolaridade das maiorias e dos meios de comunicação de massa. Esforços formativos da escola são direcionados à constituição de consumidores, ao redefinir sua antiga intencionalidade e a tendência a formar cidadãos. Como um lugar estratégico, o currículo escolar representa o conhecimento oficial; portanto, por intermédio dela pode ocorrer, não sem contradições, a conformação de subjetividades de acordo com os interesses e o projeto político global dos grupos de poder (Suárez, 2000).

Esse reordenamento pretende construir novas formas de consenso diante de uma sociedade dualizada, com o discurso que produz uma realidade e torna impossível pensar em outra. A ofensiva neoliberal objetiva criar categorias, noções e termos próprios, por meio dos quais se podem definir a sociedade e o mundo, além da luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (Gentili, 2000).

No próximo tópico, vislumbrar-se-ão as medidas tomadas pelos governantes com a intenção de alinhar o Brasil aos ajustes necessários após a crise recente do capital.

2.2 MEDIDAS GOVERNAMENTAIS RECENTES E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

O padrão de acumulação neoliberal no Brasil também perpassa ajustes, de acordo com o lugar subordinado do país na economia mundial e atribuído pelo imperialismo. Nesse caso, o contexto estrutural requer a calibração do sistema educacional brasileiro como um todo – educação básica, profissional e superior – para seguir de maneira funcional. Com o escopo de compreender as transformações na educação brasileira, torna-se necessário analisar o financiamento das políticas públicas ou como o bloco no poder se apropria privativamente do fundo público pelo próprio benefício (Leher; Santos, 2020).

Desde que a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) foi promulgada, várias mudanças a têm reescrito gradualmente²¹ (Brasil, 1988; Leher; Santos, 2020). Importantes frações burguesas compreenderam a possibilidade de extirpar o restante das políticas sociais da Carta Magna com a destituição da presidenta Dilma Rousseff e, na sequência, a aprovação de uma mudança constitucional de aparência fiscalista, com o teto de gastos por 20 anos, por meio da EC n. 95 (Brasil, 2016c). Segundo os autores, havia vantagens como evitar o uso explícito de instrumentos abertamente coercitivos, possibilitar a aprovação de outras contrarreformas como indispensáveis em decorrência da redução das despesas primárias por força da CRFB (Brasil, 1988) e não reescrever diretamente os artigos relativos aos direitos sociais, o que minimizaria as contestações (Leher; Santos, 2020).

Leher e Santos (2020) propugnam o *impeachment* da presidenta como o marcador temporal de uma terceira fase no sistema de acumulação neoliberal no Brasil. Cumpre afirmar que a primeira etapa contemplou a instauração das bases que permitiram desconstruir o restante do sistema de acumulação de industrialização ao substituir as importações²²; e a segunda diz respeito ao neoliberalismo desenvolvimentista²³.

Processos das contrarreformas radicalizaram pelo fato de jamais serem efetivados em um ambiente de plena democracia, o que justifica a pertinência do *impeachment* e da aprovação subsequente da EC n. 95 (Brasil, 2016c), no governo de Michel Temer. Leher e Santos (2020) consideram que, em um novo momento das contas públicas, as universidades federais deixaram de receber os aportes orçamentários necessários ao próprio

²¹ Quando os autores escreveram o texto, indicaram 109 emendas em 2020. Até 3 de junho de 2024, havia 132 descrições do mesmo tipo (Brasil, 2023a).

²² Governos Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Ao longo do texto, referir-se-á ao primeiro como Fernando Collor e, ao segundo, como FHC.

²³ Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Ao longo do texto, referir-se-á a Luiz Inácio Lula da Silva como Lula.

desenvolvimento institucional, o que conformou uma tendência estrutural, embora os contingenciamentos e a criação de mecanismos indutores para diversificar a captação de recursos sejam anteriores. Na sequência, houve um governo *sui generis* para conduzir os ajustes necessários (Jair Messias Bolsonaro²⁴, 2019-2022), pois os setores dominantes queriam relegar a CRFB (Brasil, 1988) a um segundo plano, por assegurar importantes direitos sociais.

O ajuste educacional para calibrar o conjunto da educação brasileira em consonância ao padrão de acumulação do capital apresentou, como as principais modificações em curso, o Novo Ensino Médio (NEM) – Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 –, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aprofundamento do controle do fazer educacional a partir da avaliação em larga escala sob forte controle governamental para coibir o marxismo cultural, as novas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (Brasil, 2017a, 2018a, 2018b, 2024). Esses ajustes imporiam graves retrocessos e fechariam um círculo vicioso: docentes sem formação científica ampla, Ensino Médio sem garantia de formação básica no domínio das ciências e da cultura, além de contrarreformas trabalhistas que degradam a condição profissional dos jovens trabalhadores (Leher; Santos, 2020).

Leher (2021) discute outras medidas não específicas ao setor educacional que também contribuiriam para a promoção do setor privado ou o impedimento da esfera pública, como a Lei n. 13.467, que possibilitou maior exploração do trabalho docente; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Pacto Federativo²⁵, que permitiria a redução da jornada e dos vencimentos do servidor público e o congelamento de salários, proibiria progressões, criaria cargos e concursos e desvincularia recursos da educação e da saúde; a PEC Emergencial²⁶, que radicalizou a desvinculação de recursos para políticas sociais e pagamento do auxílio emergencial, ao retirar subsídios da educação, da saúde e do salário dos servidores; e a PEC n. 32 da Reforma Administrativa²⁷, que permitiria a gestão das instituições públicas por entes privados de cariz mercantil, atribuiria ao presidente da República o poder de, por decreto, extinguir órgãos públicos, realizar fusões entre órgãos públicos e alterar carreiras, impor perdas salariais, fim da estabilidade, contratos por tempo determinado fora do RJU e colocaria o Estado como ente subsidiário do setor privado-mercantil (Brasil, 1990c, 2017b, 2019b,

²⁴ Ao longo do texto, referir-se-á a ele como Jair Bolsonaro.

²⁵ Proposta em 2019 e reprovada em 2022 no Senado Federal.

²⁶ Aprovada como EC n. 109 (Brasil, 2021a).

²⁷ Aguardando votação na Câmara dos Deputados (consulta em 3 jun. 2024).

2019c, 2020a). Essa combinação de medidas inviabilizaria, por completo, a existência da universidade pública (Leher, 2021).

Assim, a direção das políticas e dos recursos públicos é disputada, visto que a classe burguesa organiza sua atuação em todas as esferas da vida de modo a viabilizar a acumulação, age via organismos internacionais (por exemplo, Agenda 2030 para a educação²⁸, acordos internacionais de comércio²⁹, aparelhos privados de hegemonia³⁰ e meios de comunicação de massa) e consegue influenciar, sobremaneira, as decisões do Estado para os interesses particulares tornados aparentemente universais.

Na história recente da educação brasileira, ao final da década de 1990, um projeto educacional firmado a partir das ideias de livre mercado se impôs no país, dado que o neoliberalismo incide globalmente nas políticas de bem-estar social e propala a reforma educacional com autoria e gestão empresarial. O discurso dos reformadores para a educação básica passa a ideia de que é preciso melhorá-la (sobre a qual não podem haver oposições), mas, para isso, é preciso retirá-la do Estado que se mostrou ineficaz na gestão escolar. Tais noções não desaparecem do contexto educacional durante os governos petistas (Lula, 2003-2010 e Dilma Rousseff, 2011-2016), mas são fortalecidas e aceleradas a partir do governo Michel Temer (2016-2018) (Freitas, 2018).

A concepção neoliberal de educação se baseia no livre mercado e com valores do mundo empresarial, tais como meritocracia, concorrência, terceirização e padronização, ao entender que a qualidade da educação depende e emergirá, sem a interferência do Estado,

²⁸ Souza e Shiroma (2022, p. 259) analisam as metas definidas no Fórum Mundial da Educação que ocorreu em 2015, em Incheon, Coreia do Sul, e discutem a crescente ingerência de organizações privadas na educação pública, como um projeto dos países do centro do capitalismo para indicar as necessidades dos países periféricos: “O documento delinea o Estado como guardião do gerenciamento e financiamento eficiente, recomenda o engajamento das Organizações da Sociedade Civil em todas as etapas, a participação do setor privado no planejamento e na oferta de serviços, a descentralização da educação das instituições públicas formais, a mudança no conceito de “educação” para “aprendizagem”, dentre outros elementos. O evento foi organizado e dirigido pela Unesco, com coorganização do Banco Mundial (BM), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)”.

²⁹ O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services*– GATS) e o Acordo para o Comércio em Serviços (*Trade in Services Agreement* – TISA) instituem um espaço mundial para a livre negociação da educação como *commodity*. O primeiro, capitaneado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), está em funcionamento desde 1995, enquanto o segundo é um acordo comercial que visa expandir o comércio mundial de serviços (Colares; Colares, 2022).

³⁰ Aparelho privado de hegemonia é uma categoria gramsciana para compreender as relações de poder no campo do Estado, em que a direção política e ideológica da sociedade é realizada por meio do conjunto das organizações materiais que compõem a sociedade civil. Tais esferas, denominadas de aparelhos privados de hegemonia, possuem autonomia para manifestação e base material própria, sob a perspectiva da legitimação dos interesses da classe dominante (Lima, 2012). Farias (2022) expõe o processo de empresariamento da educação pública e o *modus operandi* do empresariado educacional, ao analisar as organizações sociais, as fundações e as instituições derivadas do conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresarial Lemann e sócios.

exclusivamente, da inserção das escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial. Para isso, deprecia o serviço público e o magistério, ao isolar a avaliação da educação da estrutura precária do sistema brasileiro e responsabilizar exclusivamente o docente pelos baixos índices de aprendizagem. A privatização se apoia no fato de que órgãos de controle responsabilizam apenas os gestores e as redes públicas de ensino, auxiliados pela mídia que exalta o caos da educação nacional aferida por avaliações internacionais e de larga escala, o que denota um senso comum favorável às contrarreformas no país (Freitas, 2018).

Com isso, a ênfase recai sobre o ensino de disciplinas básicas, ao padronizar competências e habilidades da BNCC, além da profissionalização do Ensino Médio, para não educar os trabalhadores ao ponto de compreenderem a realidade e questionarem o *status quo* (Brasil, 2018a; Freitas, 2018). Ademais:

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à ‘aprendizagem das disciplinas básicas’ é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por ‘educar demais a mão de obra’, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo* (Freitas, 2018, p. 82).

Com a padronização para definir o que se deve ensinar de fato, a escola saberá o que ensinar e os testes em larga escala verificarão se isso ocorreu ou não. A responsabilização vertical e meritocrática pode premiar quem ensinou e punir quem não o fez, ao imputar a competição e a concorrência entre as instituições, com a possibilidade, inclusive, de serem fechadas. Nessa conjuntura, os pais se comportariam como clientes insatisfeitos e ajudariam a eliminar instituições educacionais que não atinjam os padrões medidos por avaliações estreitas (Freitas, 2018).

Essa padronização também permite maior controle dos conteúdos formativos devido à ampliação pragmática e à redução teórica com facilitação pedagógica e ideológica. Isso posto, a função da escola de formar para a compreensão da totalidade se esvai, e os conteúdos, métodos e finalidades da educação estariam a cargo do empresariado e de suas fundações. Por seu turno, recursos públicos seriam transferidos a empresas que prestariam o serviço educacional (terceirizações, assessorias e *vouchers*), além da precarização dos profissionais da área, pela formação aligeirada e desqualificada e expropriação do trabalho vivo do magistério, com a introdução de plataformas de aprendizagem (Freitas, 2018), em que o livro didático representa um guia comum.

Ao produzir a concorrência entre escolas, professores, estudantes e, conseqüentemente, vencedores e perdedores, são validadas formas de organização limitadas e injustas na sociedade, com a respectiva reprodução da violência cultural e a falta de reconhecimento das diferenças raciais, de gênero e de nível socioeconômico, por se naturalizar como excludente. Estudos sobre as reformas educacionais produzidas em regiões dos Estados Unidos da América (EUA) e do Chile demonstram que, apesar de a evidência disponível não ser declarada conclusiva, o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda sua manutenção fora das escolas e de políticas públicas (Freitas, 2018).

Por isso, é importante compreender como o empresariado atua sobre a educação pública. Há interferências nessa esfera desde 1904, via Centro Industrial do Brasil, e a partir de 1930, via Confederação Nacional das Indústrias (CNI), com a defesa, naquele momento, de uma nação industrializada como meta. Em 1960, passou-se ao objetivo de superar o subdesenvolvimento e, em 1990, se preparar para uma economia competitiva, em que se conforma o Estado ao modelo empresarial. Tal empresariado brasileiro é uma força social coletiva, com alta capacidade dirigente e técnica para a mobilização política e a ação, estando inseridos na vida prática via aparelhos privados de hegemonia (APH). Possui um quadro ativo e operante de prepostos que organizam a atividade econômica e a conformação social, divulgando modos de sentir, pensar a vida e agir. O grupo contém distintas frações da classe burguesa brasileira, mas converge um grau de homogeneidade e organicidade na manutenção da reprodução ampliada do capital (Andrade; Motta, 2022).

No primeiro mandato de Lula, constituiu-se o maior aparelho privado de hegemonia da história da educação brasileira, com o Movimento Todos pela Educação (TPE), em 2006 e, a partir disso, se originaram outros aparelhos de hegemonia em torno de demandas específicas como o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) (Andrade; Motta, 2022). Farias (2022) indica outras organizações, como Movimento Brasil Competitivo (MBC), Movimento Brasil Livre (MBL), Observatório do Plano Nacional de Educação, Movimento Colabora Educação³¹, Educação Já, Movimento Pessoas à Frente e Movimento Profissão Docente. Com tais iniciativas, o empresariado pretende realizar o controle nacional sobre o conteúdo e a forma da educação escolar brasileira, ao formar trabalhadores para o (des)emprego e transformar tal área em mercado, com a respectiva inserção no mercado de ações (Andrade;

³¹ A autora destaca que a pauta central desse movimento compreende a administração das políticas públicas e o gasto dos recursos do Fundo Público (Farias, 2022).

Motta, 2022), posto que a ampliação de mercado no ensino superior sinaliza esgotamento (Souza; Shiroma, 2022).

Braga e Rummert (2022) discutem como a utilização de uma mercadoria educacional – plataforma *Google Workspace for Education* – nos sistemas públicos de ensino no Brasil incide na (con)formação dos estudantes e de seus professores, ao criar um tipo humano com características psicofísicas específicas, associado ao novo tipo de trabalho. As formas deste último produzidas em virtude das plataformas se caracterizam por individualização, invisibilização e práticas de jornadas extenuantes, ao naturalizar a apropriação do lazer e incrementar o tempo laboral. Os autores mostram como a *Google LLC*³² incorpora e adquire sistematicamente outras empresas, com a ampliação de seus negócios para criar capilaridade em todas as esferas da vida dos sujeitos na sociedade, por meio de mecanismos³³ de sociabilidade.

Por sua vez, Estormovski e Esquinsani (2022) discutem o empresariamento da educação promovido, em parte, pela filantropização via terceiro setor, o qual se converte em um dos protagonistas na direção e execução de políticas sociais, inclusive educacionais, por intermédio de fundações ou institutos vinculados explicitamente com empresas; por conseguinte, não representam a complexidade do todo social, mas a materialização dos interesses das elites dirigentes. Tais grupos agem de maneira constante e articulada, com diferentes graus de influência em redes locais ou globais, ao responder a vários chamamentos do poder público. Defende-se, assim, a racionalização de recursos públicos para o alcance de melhores resultados e a resolução de problemas complexos por meio de receituários genéricos e replicáveis em contextos distintos.

As autoras concluem que a filantropia empresarial reforça na docência a precariedade incidente nos trabalhadores hodiernos, ao mesmo tempo em que garante a mesma condição aos trabalhadores do futuro, àqueles que ainda se preparam para se tornar parte da classe trabalhadora (Estormovski; Esquinsani, 2022). Essa situação é produzida por condições insuficientes de trabalho, contratos temporários, rebaixamento salarial, bonificações individuais e desqualificação da formação inicial necessária, o que leva os docentes a

³² Em 2005, a *Google INC*, cuja sigla significa *incorporated* ou corporação, tornou-se Sociedade de Responsabilidade Limitada (*Limited Liability Company* – LLC), semelhante à Sociedade Limitada (LTDA) no Brasil, e conta com um número ilimitado de membros. Em 2015, a *Alphabet* passou a controlar a *Google LLC* (Braga; Rummert, 2022).

³³ *Google Talk, Google Reader, Google Analytics, Google Ads, Google Chrome, Google Maps, Waze, Google Classroom, Alphabet* (negócios desenvolvidos pelas suas subsidiárias passam por: extensão da vida humana, carros elétricos não tripulados, drones para entrega de mercadorias, internet das coisas, computador quântico, prevenção de doenças, solução de questões geopolíticas, dentre outros) (Braga; Rummert, 2022).

buscarem isoladamente as soluções e esvazia o professorado de sua potência política. Além disso, permite aos serviços/produtos oferecidos pelas organizações do terceiro setor aparecerem “como auxílio ao professor cansado e sem tempo para investir em seu planejamento” (*ibidem*, p. 380).

No que diz respeito ao ensino superior, reafirma-se que a privatização no ensino superior começou com a Reforma Universitária de 1968, reforçada nos governos FHC e Lula e transformada em uma mercadoria especial no governo deste último³⁴ (Rodrigues, 2007 *apud* Silva, 2022). Essa dinâmica foi agravada no tempo presente, a partir da ascensão de Jair Bolsonaro e do advento da pandemia de Covid-19³⁵.

Accioly, Nascimento e Costa (2022) discutem a agenda de desmonte das universidades públicas acrescida de elementos de conteúdo moral, com a retomada de que os investimentos em educação superior seguem insuficientes, uma vez que apenas 21% da população com idade entre 24 e 34 anos completou esse nível de ensino. Diante de tal dado, a justificativa para o contínuo escoamento de recursos ao setor financeiro e às corporações do ensino superior repousa sobre o questionamento da necessidade dessa instituição, seu caráter público e a vigilância sobre as próprias atividades – aqui, ataques discursivos e cortes de recursos são estratégias conjugadas.

Os autores buscaram capturar o momento em que discursos ofensivos às universidades públicas emergiram no cenário brasileiro e, para isso, utilizaram o sistema de monitoramento/sistematização de buscas no *Google Trends*³⁶. Após as manifestações de junho de 2013, a defesa pela urgente renovação política deslocou o discurso para uma posição conservadora, ao fortalecer a extrema-direita que seria a representante da “nova política”. A frente ultraconservadora – grupos religiosos, militares, empresários, organizações de caráter fascista e simpatizantes –, para levar adiante as reformulações na estrutura do Estado e, em

³⁴ Legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações educacionais (Sguissardi, 2015), com indução estatal que possibilitou o crescimento do mercado educacional, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Leher, 2021).

³⁵ “O nome COVID é a junção de letras que se referem a (*co*)rona (*vi*)rus (*d*)isease, o que na tradução para o português seria ‘doença do coronavírus’. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados” (Fundação Oswaldo Cruz, 2021). É uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), cuja letalidade foi impactante logo no seu surgimento. Por ter sido considerada altamente contagiosa e se alastrar mundialmente, em 11 de março de 2020, a OMS elevou o surto desse coronavírus ao *status* de pandemia (Organização Mundial de Saúde, 2020), cujo isolamento social compulsório se tornou a medida mais eficaz contra o contágio, o que levou vários países a períodos de fechamento total da circulação da população. Tal doença matou cerca 6,8 milhões de pessoas no mundo e, no Brasil, foram contabilizados 702.664 mil óbitos pela doença até maio de 2023 (Brasil, 2023b).

³⁶ De acordo com Google (2021 *apud* Accioly; Nascimento; Costa, 2022), o *Google Trends* é a ferramenta que analisa uma porcentagem de pesquisas na *web* do Google para determinar quantas foram feitas em determinado período.

particular, no financiamento e na autonomia das universidades públicas, alimenta o discurso da renovação política e instaura uma “guerra cultural”³⁷ (Accioly; Nascimento; Costa, 2022).

Souza e Shiroma (2022), ao analisarem a Agenda 2030 para a educação, ressaltam que a formação superior aparece de forma discreta nas proposições, o que indica cursos de formação técnica aligeirada, atrelados a conhecimentos básicos de tecnologia, nos quais jovens e adultos adquirem uma competência funcional em leitura, escrita e matemática a preços acessíveis – tais características, inclusive, diminuem a importância da universidade. Em consonância com essa tendência, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) se tornaram um promissor mercado educacional no Brasil, ao fornecer formação instrumental, pragmática, imediatista e interessada³⁸ para impedir a apropriação do conhecimento da produção e de Ciência e Tecnologia (C&T). Aqui se sobressaem o fomento governamental ao desenvolvimento de CSTs em Instituições de Ensino Superior (IESs) e a ampliação significativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o incremento na modalidade de Educação a Distância (EaD) a partir de 2017 (Souza, 2022).

Em síntese, para superar a crise, o capital aumenta a rotação e o Estado socorre o capital em detrimento do trabalho (Antunes, 2018) e compactua com o projeto de sociedade afinado à reprodução ampliada (Colares; Colares, 2022), com a necessidade de disciplinar a população para um regime de austeridade (Accioly; Nascimento; Costa, 2022). Esse ajuste se faz sob a permanente luta de classes; entretanto, os trabalhadores têm sido derrotados na correlação de forças entre as classes sociais (Druck, 2021).

No campo do consenso, o discurso da necessidade de organizar o orçamento do país e gastar o dinheiro público de forma responsável repassa o planejamento, a gestão, a execução e a avaliação das políticas sociais – dentre elas as educacionais – à iniciativa privada. No campo da coerção, o Estado implementa o controle da força de trabalho via genocídio nas periferias das cidades e no campo, além da criminalização de movimentos sociais (Colares; Colares, 2022).

Após o governo Michel Temer, houve aceleração desses processos, com o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, dentre eles a educação, a reforma do Ensino Médio, a Reforma Trabalhista e a BNCC (Brasil, 2016, 2017a, 2017b, 2018a). No

³⁷ Direitos sociais/iguais e democracia representam ameaças ao *status quo*. Aspectos identificados nesse sentido são considerados progressistas e devem ser eliminados (Accioly; Nascimento; Costa, 2022).

³⁸ O autor contrapõe a formação interessada à unitária. Nesta última, teoria e prática são indissociáveis e há reflexão sobre a prática (Gramsci, 1999; 2001; 2002; 2005 *apud* Souza, 2022).

governo Jair Bolsonaro, houve agudização³⁹ via privatizações, devastação ambiental e ataques à ciência e à universidade, ao funcionalismo público e ao trabalho docente, com um clima de terror e de luta contra os incuráveis⁴⁰ (Tiriba *et al.*, 2022).

Como visto, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização, quando articulados, propiciam, em determinadas conjunturas, um fôlego para o capital recompor os próprios lucros (Souza; Shiroma, 2022). Nesse contexto, a disputa pelo fundo público se torna o foco do projeto de acumulação do capital, em que a Desvinculação de Receitas da União (DRU)⁴¹, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000 –, a dívida pública e a EC n. 95 explicitam as ações do Estado (Brasil, 2000, 2016c).

O Estado se desresponsabiliza do financiamento da educação e assume uma ótica gerencialista/eficientista com o incremento de práticas gerenciais, avaliação e prestação de contas nas suas políticas para a Educação Superior (Sguissardi, 2010), o que leva à mercadorização/mercantilização com a venda de serviços educacionais ou a educação como insumo necessário à produção de outras mercadorias, o que subsume esse nível educacional às necessidades do processo produtivo (Silva, 2022). Nessa conjuntura, privatizam-se as universidades de ensino⁴² e se intensificam e precarizam as de pesquisa⁴³ (Sguissardi, 2010). Vale lembrar que o Brasil, ao buscar empréstimos com os bancos e fundos internacionais, recebe condicionalidades que incluem recomendações específicas sobre o tipo de educação a ser oferecido, uma vez que o objetivo último na reprodução ampliada do capital é tornar o indivíduo estreitamente apto à produção de mais valor e formar consenso sobre a inevitabilidade de tal forma produtiva.

Recapitula-se que cada indivíduo, ao nascer, precisa se apropriar dos conhecimentos acumulados e produzidos histórico e coletivamente pelos humanos, para o desenvolvimento das forças produtivas ser possível. Assim sendo, deve haver um planejamento sobre a

³⁹ Reforma Trabalhista – Medidas Provisórias (MPs) n. 905, 1.045 e 1.046 e Reforma da Previdência (EC n. 103) (Brasil, 2019a, 2019d, 2021b, 2021c).

⁴⁰ “Para os fascistas, alguns, por sua natureza inferior, devem ser neutralizados, especialmente os ditos incuráveis – por motivo de raça, doenças mentais, ideologia política, derivas sexuais” (Leher, 2022 *apud* Accioly, 2022, p. 29). “Derrotar o bolsonarismo exigirá da classe trabalhadora organização permanente, considerando a gravidade do cenário atual, no qual há o crescimento em mais de 270% de células neonazistas, num país de maioria negra e de terras camponesas, indígenas e quilombolas” (Tiriba *et al.*, 2022, p. 7-8).

⁴¹ Foi aprovado, inicialmente, como Fundo Social de Emergência (FSE), em 1994, e tem sido reiteradamente renovado desde então (Tobaldini; Suguihiro, 2013).

⁴² Universidade de ensino: IES organizadas como faculdades, centros universitários, institutos superiores concentrados na atividade-fim de ensino ou formação profissional (Sguissardi, 2010).

⁴³ Universidade de pesquisa: IES organizadas como universidades, que desenvolvem atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão, segundo os ditames constitucionais da CFRB (Brasil, 1988, Art. 45). Geralmente, possuem um setor de pós-graduação consolidado (Sguissardi, 2010).

apropriação e, no tempo presente, o processo educacional ocorre, majoritariamente, na escola, para o indivíduo ascender do saber empírico ao objetivo e sistematizado.

O processo de educar pressupõe conteúdo e método, cuja definição de ambos pressupõe um horizonte político. Em uma sociedade de classes, o interesse na educação é contraditório, de acordo com a classe social. O modo de produção capitalista precisa do conhecimento objetivo da realidade para dominá-la, controlá-la e desenvolver as forças produtivas, o que requer um conhecimento técnico/tecnológico e pessoas preparadas para atender a essa demanda. A manutenção do capital não beneficia a todos, e a classe dominante precisa que a dominada se aproprie apenas de um saber limitado para a preparar ao trabalho abstrato e à vida subjugada ao capital, o que contribui para a manutenção dessa ordem. Os dominados, por sua vez, precisam de uma revolução para o conhecimento lhe servir na superação de dificuldades objetivas de vida. Há, portanto, uma luta de interesses antagônicos, pela objetividade e apropriação do conhecimento.

O educador se torna o mediador entre o conhecimento e o educando, ao se responsabilizar por fazê-lo apreender as relações sociais. Também pode auxiliar a transitar entre a síncrese e a síntese, para a ordem social permanecer de fato, ou pode contribuir, em alguma medida, para o estudante compreender a necessidade de superar a ordem social vigente. Nesse sentido, o próprio docente foi educado para conduzir tal nuance com uma finalidade específica, embora nem sempre consciente.

Também como produto de circunstâncias e da educação forjadoras, o educador deve ser compreendido em sua contradição para, em seguida, revolucioná-lo ao eliminar a contradição. É preciso criticá-lo teoricamente para o transformar de modo prático, pois o trabalho em seu caráter concreto que funda a sociabilidade humana e humaniza o ser desestrutura o capital, mas, sob o viés abstrato, estrutura o capital produz a desumanização e a regressão social.

Por ora, conclui-se que a imbricação entre trabalho alienado e educação interessada sob o Estado neoliberal no Brasil atual, diante da queda das taxas de lucro, é:

- 1) Precarização das condições de trabalho e ensino, com a introdução de tecnologias para controlar o trabalho – inclusive o educativo – e reduzir o trabalho vivo.
- 2) Formação de força laboral para o trabalho tecnológico simples, com a conformação psicofísica e ética/moral e naturalização do mercado de trabalho excludente e precário, com vistas ao desenvolvimento de estratégias pessoais para lidar com a regressão social.

- 3) Controle ideológico e pedagógico pelas classes dominantes, ao capturar lutas sociais e as redirecionar de fato.
- 4) Controle da produção de conhecimento e tecnologia direcionada à acumulação capitalista, o que torna a educação um insumo para outras mercadorias.
- 5) Venda de serviços e produtos educacionais como *commodities*⁴⁴.
- 6) Padronização moral e intelectual por meio de outros mecanismos de conformação além da educação formal e restrição do acesso às formas desenvolvidas do conhecimento sistematizado.

Consideram-se as seguintes tendências marxistas da sociedade capitalista, sintetizadas por Benjamin (2008) no texto “Karl Marx manda lembranças”, publicado na Folha de São Paulo: aumento incessante da massa de mercadorias, seja pela maior capacidade de produzi-las ou transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo é transformado em mercadoria; o espaço geográfico é o planeta; tendência a inventar sempre novos bens e novas necessidades e incluir o máximo de populações no processo mercantil, com a formação de um sistema-mundo; e, para criar o homem portador das novas necessidades em expansão, são alteradas profundamente a cultura e as formas de sociabilidade.

Entretanto, como o capital é uma relação social, torna-se necessário estudar a educação e o trabalho docente, a partir da crítica da economia política, para compreender a correlação de forças vigentes no chão da escola e da universidade pública, seus significados sócio-históricos e desafios do tempo presente (Tiriba *et al.*, 2022) para direcionar a luta que interessa à classe trabalhadora.

Compreendida a relação entre trabalho e educação, na próxima seção abordar-se-á a PG-SS, responsável pela formação complexa de profissionais, professores e pesquisadores no Brasil para, na sequência, investigar a intensificação do trabalho docente neste nível.

⁴⁴ *Commodity* é um produto básico comercializado em larga escala, em estado bruto ou com baixo grau de industrialização (Fundação Instituto de Administração, 2021).

3 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Esta seção visa analisar a Pós-graduação *Stricto Sensu* (PG-SS) no Brasil e o papel da Capes na sua constituição. Para tanto, caracterizar-se-á esse nível de formação com a busca dos antecedentes históricos e a discussão de questões importantes como financiamento e qualidade da formação, as quais têm contribuído para sua configuração atual.

3.1 CARACTERIZAÇÃO

A educação superior no Brasil, de acordo com a CRFB e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atual (Brasil, 1988, 1996a), se configura como a oferta de cursos sequenciais, graduação, PG e extensão ministrados em instituições de ensino superior, com variados graus de abrangência ou especialização. Os cursos sequenciais, tecnológicos e de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, aprovados em processo seletivo, ao passo que os de PG se destina àqueles que concluíram a graduação ou equivalente, e a extensão pode ocorrer em formato de cursos ou outras ações, cujo público-alvo é a comunidade em geral, sem a exigência de processo seletivo.

São finalidades desse nível de educação:

- I) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII) atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de

pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996a, Art. 43).

O sistema de nível superior se caracteriza pela coexistência de instituições universitárias e não universitárias; oferta de cursos no segmento público (federal, estadual e municipal), com ensino gratuito, e, na esfera privada, se mantém com mensalidades e com algum recurso público (fontes diretas e indiretas); heterogeneidade na qualidade dos cursos; distribuição desequilibrada de matrículas entre os âmbitos públicos e privados; financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social, dado que o acesso ao ensino superior possui caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; prerrogativa do Ministério da Educação (MEC) de formular as políticas e os instrumentos de supervisão, controle e avaliação desse nível de ensino; e vigoroso sistema de PG que pretende ser internacionalizado (Neves; Martins, 2014).

No que diz respeito à organização acadêmica, as IESs podem ser universidades, que precisam desenvolver pesquisa, ensino e extensão, possuir mestres e doutores no corpo docente e, no mínimo, um terço destes com dedicação exclusiva; centros universitários, os quais oferecem ensino de nível superior e não precisam realizar pesquisa; e não universitárias (faculdades, centros e institutos tecnológicos), voltadas à formação profissional e não são obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão. As IESs são mantidas com recursos públicos (federais, estaduais ou municipais) ou privados e, dentre elas, existem as instituições com ou sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas).

A PG no Brasil é oferecida nas modalidades *stricto* e *lato sensu*⁴⁵. As PG-SS compreendem programas de mestrado e doutorado acadêmicos, focados na formação de pesquisadores e professores para o ensino superior e produção de conhecimento científico, com a necessidade de processo seletivo para o ingresso; e profissionais, voltados à capacitação em diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020a). Por seu turno, o nível *lato sensu* compreende cursos de especialização para formar profissionais, em que o conteúdo, a forma e os requisitos são definidos pela instituição ofertante.

⁴⁵ As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como *Master of Business Administration* (Mestrado em Administração de Empresas), com duração mínima de 360 horas – ao final, o aluno obtém certificado, e não diploma. São abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino (Brasil, 1996a, Art. 44, III). Enquanto isso, as *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (*idem*) – ao final, o estudante consegue o diploma (Brasil, [s.d.]).

Nesse contexto, a base conceitual que ainda define a PG-SS no Brasil foi dada pelo Parecer da Comissão de Educação Superior do extinto Conselho Federal de Educação (CFE) n. 977, conhecido como “Parecer Sucupira”, em que tal nível de ensino se sobrepõe à graduação com objetivos amplos e aprofundados de formação científica ou cultural e é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade (Almeida Júnior *et al.*, [1965]2005). A PG no país foi institucionalizada com a finalidade de formar pesquisadores, docentes para o ensino superior e profissionais de alto nível intelectual, bem como preparar o percurso para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica (Kuenzer; Moraes, 2005).

O mais importante e significativo setor da educação superior e universitária no Brasil é o público (federal e estadual), com os melhores indicadores em termos de regime de trabalho dos professores e qualificação acadêmico-profissional, número e qualidade dos cursos de PG, produção científico-acadêmica, oferta de cursos que exigem infraestrutura maior, recursos e qualidade na graduação. Enquanto isso, a esfera privada é a mais significativa em quantidade de alunos (Silva Junior; Sguissardi, 2020).

No que diz respeito às IESs, o Brasil possui 2.574 entidades que abrigam, aproximadamente, nove milhões de alunos matriculados na graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021) e 325 mil na PG-SS (Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes, 2021). A maior parte dessas instituições está no setor privado (87,8%) e no modelo de faculdades (76,9%), como pode ser observado na distribuição das IES por dependência administrativa e organização acadêmica (Tabelas 1 e 2):

Tabela 1. Quantidade de IESs no Brasil por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	%
Federal	119	4,6%
Estadual	134	5,2%
Municipal	60	2,3%
Privada	2.261	87,8%
TOTAL	2.574	100%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

Tabela 2. Quantidade de IESs por organização acadêmica

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	%
Universidades	204	7,9%
Centros universitários	350	13,6%
Faculdades	1.979	76,9%
Institutos/Centros Federais (IFETs/CEFETs)	41	1,6%
TOTAL	2.574	100%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

As informações da Sinopse Estatística da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021) mostram ainda que, no tocante às 204 universidades, 68 são federais, 40, estaduais, cinco, municipais e 91, privadas; aos 350 centros universitários, um é federal, dois, estaduais, nove, municipais e 338, privados; e às 1.979 faculdades, nove são federais, 92, estaduais, 46, municipais e 1.832, privadas.

O Brasil possui 4.691 Programas de Pós-graduação (PPGs), cuja maioria contempla mestrados e doutorados acadêmicos (Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes, 2021) nas universidades públicas federais e estaduais, onde igualmente se encontram os cursos bem avaliados. A oferta de PG das IES do setor privado se concentra nos estados mais ricos das regiões Sul e Sudeste (Oliveira; Azevedo, 2020).

As universidades são o principal local da pesquisa científica e fonte de publicações no país. O crescimento no número de doutores titulados contribuiu para o aumento da produtividade científica, o que elevou o Brasil à 13ª posição (Web of Science *apud* Oliveira, Azevedo, 2020) no mundo em produção de artigos e revisões de pesquisa indexados.

Aproximadamente 1% dos adultos possui PG-SS (Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes, 2021; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021) em uma população de 216 milhões de pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). De 2010 a 2018, houve um crescimento do quantitativo de doutores, cujo índice se encontra próximo à meta do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014a) –; ainda assim, a quantidade desse tipo de titulação é baixa, em comparação aos países ricos (Oliveira; Azevedo, 2020).

Em se tratando da educação brasileira, o país ainda apresenta dados alarmantes, com a taxa de analfabetismo das pessoas de 25 anos ou mais de idade estimada em 6,4% (11 milhões), os níveis de instrução de quase metade da população não são maiores que os do ensino fundamental completo (46,6%), 27,4% possuem o ensino médio e apenas 17,4% com ensino superior completo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019) (Gráfico 1). Diante desse cenário, pode causar estranhamento perscrutar especificamente a PG-SS, sobretudo quando a não universalização do ensino fundamental e a não erradicação do analfabetismo convivem com a consolidação de um importante sistema de PG:

Gráfico 1. Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil – 2019

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

Saviani (2013) afirma que o Brasil não implantou um sistema nacional de ensino, tal qual uma unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante, por haver ainda agudas deficiências no atendimento às necessidades educacionais da população. Ocorreram várias reformas parciais e, a partir de meados de 1960, a adoção de uma mentalidade pedagógica hegemônica que entende a educação como o treinamento eficiente para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social; logo, nem todos precisariam acessar o ensino superior, quiçá a PG. Porém, é preciso analisar radicalmente os problemas nacionais, sobretudo os educacionais, tarefa formalmente realizada pela PG-SS.

O investimento na PG ocorreu no regime ditatorial civil-militar de 1964 a 1985, visto que o governo almejava o desenvolvimento econômico do país com segurança, por entender a educação como uma “alavanca” (Saviani, 2013). Diante de um cenário de baixa produtividade do sistema de ensino, com reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e altos percentuais de evasão e repetência, a reforma se iniciou pelo ensino superior.

Com efeitos contraditórios em um contexto nefasto, a Reforma Universitária de 1968 definiu a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior. Entretanto, o MEC e o CFE permitiram a multiplicação dos estabelecimentos isolados e integrados, oferecidos pela iniciativa privada como resposta à pressão por vagas. Desde então, observa-se um acréscimo que não constitui o resultado de um planejamento

educacional, mas baseado na demanda, em que a esfera privada tem ocupado um papel relevante para supri-la (Neves; Martins, 2014). Porém, no que se refere à PG, um sistema contundente conseguiu se desenvolver para cobrir todas as áreas do conhecimento, prioritariamente em universidades públicas.

Depois de definir a PG-SS, buscar-se-ão seus antecedentes históricos para verificar como foi assumida tal configuração.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Os estudos em nível de PG no Brasil foram gerados por movimentos predominantemente exógenos aos processos que movimentam o sistema de ensino superior. De modo paralelo à formação de uma comunidade científica, depois se entrelaçaram à universidade (Freitas, 2009), fenômeno tardio em comparação a outros países.

Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu nos períodos colonial e imperial, e a república retardou a criação de IES (Cunha, 2000) – até então, os estudos superiores tinham caráter profissionalizante e elitizante. Somente na segunda metade dos anos 1960, se estruturou o sistema de PG e pesquisa no Brasil, a partir do Parecer Sucupira (Almeida Júnior *et al.*, [1965]2005), que marca a questão da natureza e dos fins dessa etapa educacional (Oliveira, 2019).

No âmbito da comunidade científica, a Academia Brasileira de Ciência (ABC) iniciou suas atividades em 1916. A primeira instituição que assumiu duradouramente o *status* de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro⁴⁶, criada em 1920, a partir da reunião de faculdades profissionais preexistentes (medicina, engenharia e direito). Após a inauguração da segunda universidade brasileira, Universidade de Minas Gerais⁴⁷, em 1927, o governo estabeleceu normas para regular a instalação desse tipo de estabelecimento educacional nos estados, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto n. 19.851 (Brasil, 1931; Cunha, 2000). Tal aparato legislativo incentivou a organização de novas universidades, impôs a investigação científica como finalidade do ensino universitário e institucionalizou cursos de aperfeiçoamento e especialização (Oliveira, 2019).

A instituição universitária nascente foi bastante débil, visto que os recursos eram destinados diretamente a cada faculdade, os diretores e o reitor continuavam a ser escolhidos pelo presidente da república e o governo criava cátedras e definia o currículo de cada curso;

⁴⁶ Hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴⁷ Hoje Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

portanto, a autonomia era fictícia. Ao final da década de 1930, apesar de sua vida curta, a universidade era criticada, sobretudo, pelos estudantes que, inspirados pelo ideário da Reforma Universitária de Córdoba (duas décadas antes), reivindicavam a universidade aberta a todos; a diminuição de taxas proibitivas de exame e matrícula; as liberdades de pensamento, cátedra, imprensa, crítica e manifestação; a eleição de reitores e diretores pelo corpo docente e discente; a livre associação dos alunos com participação paritária; a elaboração de currículos por professores especializados e representantes estudantis; e o aproveitamento dos educandos como monitores e estagiários (Cunha, 2000).

Em 1933, a Escola de Sociologia e Política de São Paulo contratou professores estrangeiros, manteve intercâmbio com instituições estrangeiras conceituadas e, em 1941, disponibilizou um curso de mestrado, com o apoio de pesquisadores americanos. Com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, surgiu um modelo diferente daquele implantado no Brasil, com a reunião das faculdades existentes. Na USP, o Instituto de Educação foi elevado à escola superior e incorporado para ser o centro de formação de professores para o ensino secundário; idealizou-se a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras para ser o coração da universidade, com estudos de cultura livre e desinteressada, cursos básicos e preparatórios a todas as escolas profissionais, além das Ciências Econômicas/Comerciais e Belas Artes. Os institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram conectados à universidade e se contrataram docentes europeus. Depois disso, surgiu um novo modelo de docente-pesquisador, com a formação de alunos interessados em pesquisa e magistério superior, os quais eram enviados à Europa e aos EUA para fazerem PG. Desse modo, o governo do estado de São Paulo passou a destinar 0,5% da receita pública para o apoio ao trabalho de pesquisadores individuais em 1947 (Cunha, 2000).

Antes disso, o Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946, reconheceu as atividades de cursos de PG, cuja finalidade era a formação profissional; em 1948, novamente no âmbito da comunidade científica, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e, no âmbito do governo federal, em 1951, foram criados o Conselho Nacional de Pesquisa⁴⁸ e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior⁴⁹ (Oliveira, 2019). O objetivo inicial do CNPq era promover investigações científicas e tecnológicas e auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, com intercâmbio entre instituições nacionais e estrangeiras, ao passo que a Capes visava à formação de pessoal especializado para atender às necessidades de empreendimentos públicos e privados e formar professorado

⁴⁸ Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴⁹ Atual Capes.

competente (Freitas, 2009) – depois disso, assumiu o credenciamento de cursos e programas, a avaliação do sistema de PG e sua expansão nas áreas de maior interesse, em consonância aos governos e, em parte, às comunidades científicas. Desde o início, em nível de aparelho estatal, atribuiu-se à Capes a coordenação do sistema de PG (Sguissardi, 2006) e, de 1956 a 1961, houve vários investimentos na área científica e tecnológica, em que o país propulsou as atividades de C&T, devido à associação dos conhecimentos ao desenvolvimento econômico (Oliveira, 2019).

Com a transferência da capital brasileira para Brasília, Distrito Federal (DF), surgiu a necessidade de manter uma reserva de especialistas de alta qualificação junto à burocracia governamental, em que a criação da Universidade de Brasília (UnB) atendeu a esse intento. O plano da nova instituição negava a estrutura e o funcionamento do ensino superior existente, ao criar um paradigma moderno para essa esfera educacional no país, por abranger todos os campos do saber. A Lei n. 4.024 (Brasil 1961), considerada a primeira LDBEN, definiu o formato da mais moderna universidade brasileira, cujas atividades começaram em 1962 e inseridas no regime fundacional⁵⁰ para se libertar das amarras do serviço público, sem perder a característica de entidade pública – tal processo, inclusive, foi apoiado pelo CNPq e pela Capes (Cunha, 2000).

Na década de 1960, houve lutas da população brasileira por reformas⁵¹ de base⁵², dentre elas a reforma universitária. Além do movimento estudantil, os professores assumiram o projeto de modernização do ensino superior, com vistas a neutralizar o poder das cúpulas dirigentes da universidade, comprometidas com a estrutura colonial e alienada, e a conquistar a autonomia: liberdade para desenvolver orçamentos, com o recebimento de recursos sem destinação específica; eleição de dirigentes; elaboração e alteração de estatutos; liberdade para criar ou suprimir matérias, modificar currículos e programas; experimentação de métodos de ensino; e modificação de sistemas de ingresso e aprovação. Os alunos questionavam a falta de paridade entre eles e os docentes e, mais adiante, começaram a entender que o movimento

⁵⁰ As demais atividades estavam organizadas no regime autárquico.

⁵¹ Paulo Netto e Braz (2011) reiteram que a palavra “reforma”, na história do capitalismo, representava um conjunto de mudanças para ampliar direitos. A partir dos anos 1980, passou a significar exatamente o seu oposto, ou seja, um conjunto de mudanças destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais.

⁵² A expressão “reformas de base” foi empregada formalmente pela primeira vez em março de 1958, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) apresentou um documento que discutia as reformas consideradas necessárias à renovação das instituições socioeconômicas e político-jurídicas brasileiras, as quais visavam remover os obstáculos à marcha do processo de desenvolvimento do país. Elas foram a base do programa de governo de João Goulart, vice-presidente da república e presidente nacional do PTB, em sua campanha para a reeleição à vice-presidência em 1960. As reformas consideradas prioritárias eram a agrária, a administrativa, a constitucional, a eleitoral, a bancária, a tributária (ou fiscal) e a universitária (ou educacional), além de destacar a disciplina do capital estrangeiro no país, o que implicava uma nova Lei de Remessa de Lucros (Fundação Getúlio Vargas, 2023).

estudantil deveria se engajar diretamente nas lutas de todo o povo, em que a reforma universitária seria mais uma consequência de tal processo (Cunha, 2000).

Por seu turno, a PG se inseria no leque de reformas, a exemplo da universitária, dos exames vestibulares classificatórios, da expansão do ensino superior, dos cursos de curta duração, do ensino de 1º e 2º graus e da tentativa de profissionalização do ensino médio (Sguissardi, 2006). Depois do golpe civil-militar em 1964, o Estado arrebatou a bandeira da reforma universitária e redefiniu seu sentido (Cunha, 2000).

O regime militar no Brasil apresentava um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava desenvolver um Estado nacional forte, com o intento de construir usinas nucleares, imensas hidrelétricas, rodovias e ferrovias, expandir fronteiras na região amazônica e incentivar a indústria bélica e aeronáutica, a pesquisa espacial e de telecomunicações, mas havia carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos (Kuenzer; Moraes, 2005). Constituiu-se, portanto, uma aliança tácita e conflituosa entre militares de direita e elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda nesse projeto, em que os professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados, os docentes jovens, impedidos de ingressar ou progredir, e os reitores, substituídos por interventores. Ademais, a autonomia foi restringida, houve controle policial de cursos, programas e bibliografias, e as entidades estudantis foram cerceadas (Cunha, 2000), mas o apoio à PG foi constatado pela indução financeira e normatização das políticas para o desenvolvimento científico e tecnológico (Kuenzer; Moraes, 2005).

Depois disso, a PG foi reconhecida como novo nível de ensino (Kuenzer; Moraes, 2005), e o Parecer Sucupira (Almeida Júnior *et al.*, [1965]2005) visou superar as imprecisões, conceituar e normatizar os cursos de PG no país (Oliveira, 2019). O formato institucional básico da PG sinalizado em tal aparato legislativo foi o modelo flexível de organização curricular que, posteriormente, se tornou sequencial (mestrado *a priori* e doutorado *a posteriori*) (Kuenzer; Moraes, 2005).

Desde o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 até a Reforma Universitária – Lei n 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1931, 1968) – vigorou o sistema de cátedra, em que pesquisa e ensino eram determinados pelo professor catedrático, havia centralidade no ensino e extensas listas de disciplinas em conformidade com temas desenvolvidos pelos docentes em mestrados e doutorados. O percurso formativo não tinha organicidade, mas diversos créditos a serem cumpridos, dado que doutorados e mestrados eram amplos (Kuenzer; Moraes, 2005). Com o Estatuto do Magistério Superior Federal – Lei n. 4.881-A e

a Reforma Universitária (Brasil, 1965, 1968), o regime militar estabeleceu condições institucionais para a efetiva criação de instituições universitárias no país, ao extinguir as cátedras e promover mudanças na estrutura organizacional (Cunha, 2000).

Nesse período, o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu maior impulso, no qual as agências de fomento ampliaram os recursos a PGs, construíram novos prédios e laboratórios, profissionalizaram a docência por meio do tempo integral e da dedicação exclusiva e ampliaram o número de matriculados. Porém, essa reforma se caracterizou por uma feição predominantemente organizacional, com inspiração taylorista e economicista para resolver a questão da demanda por matrículas e reduzir os custos médios por estudante. A duplicação de meios para fins idênticos foi vedada, estabeleceu-se a unidade entre ensino e pesquisa com um sistema comum para toda a universidade, se definiu uma unidade voltada à formação de professores para o ensino secundário e especialistas em questões pedagógicas (faculdade de educação) e foram instituídos a departamentalização, a divisão dos cursos de graduação e o regime de matrícula por disciplina (créditos). A universidade seria a forma de organização por excelência do ensino superior, mas a instituição privada isolada se tornou predominante (Cunha, 2000).

Invariavelmente, o sistema de PG brasileiro dependeu de três medidas sincronizadas: estruturação da carreira universitária, financiamento dos PPGs e a regulamentação acadêmica da PG (Sguissardi, 2006). A expansão do sistema e a nacionalização da PG se tornaram uma alternativa acessível para a qualificação dos professores da RFEPCCT e permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos consentâneas com a realidade do país. Evidentemente, esse aumento estabeleceu a centralidade da PG na formação docente (Kuenzer; Moraes, 2005).

Como visto, o patrocínio estatal garantiu o sucesso da implantação do sistema de PG (Sguissardi, 2006); todavia, o ensino superior se expandiu, principalmente, por intermédio do setor privado, ao seguir o princípio da expansão com contenção de despesas e garantia da preparação de profissionais especializados que não contestassem ou se opusessem à nova hegemonia⁵³ (Silva Junior; Sguissardi, 2020). Tomada como objeto de planejamento estatal no I PNPG (1975-1979) e integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento e aos planos setoriais de educação, C&T, a PG se tornou exequível e se inseriu no sistema universitário (Kuenzer; Moraes, 2005).

⁵³ Segundo Dias (2014), a hegemonia gramsciana é a possibilidade de uma classe fundamental elaborar sua visão de mundo, o que a diferencia e a contrapõe às demais classes. Tal visão estrutura o campo de lutas e determina as frentes de intervenção e a articulação das alianças.

Em 1976, a Capes iniciou o sistema de acompanhamento e avaliação da PG brasileira e procurou colocar em prática as orientações do I PNPG. Ao longo dos anos 1980, a avaliação se consolidou, aprimorou formulários e se informatizou com as comissões de especialistas e visitas *in loco*. Também passou a consultar as áreas de conhecimento por intermédio das associações nacionais de PG, com o envolvimento direto da comunidade acadêmica. A pesquisa se tornou relevante no III PNPG (1986-1989), vinculada ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, com o intuito de obter autonomia no país e formar a quantidade de cientistas necessários, mas sem superar o foco na docência (Kuenzer; Moraes, 2005).

Sguissardi (2006) salienta o protagonismo do Estado na emergência e no desenvolvimento da PG no Brasil, em decorrência de seu papel na origem e trajetória das IESs no país até a década de 1920, o que a impediu de ser criada anteriormente, manteve a educação superior limitada aos estreitos moldes das faculdades profissionais e impactou negativamente algumas experiências de efêmeras universidades autônomas (São Paulo, Manaus, Curitiba) – quando foi permitida a sua existência, se constataram marcas autoritárias. Além disso, discute-se sobre a avaliação como instrumento central da reforma do aparelho do Estado, ao considerar a prestação de contas com função política de classificação em detrimento da avaliação educativa. Nesta última, de viés formativo, tenciona-se melhorar o processo, de forma a cumprir as finalidades públicas e sociais da instituição.

O autor acrescenta também que, desde os anos 1970, as políticas de ensino superior passaram a modelar a universidade em uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva, dado que os empréstimos financeiros para o país apresentavam recomendações embutidas. Sguissardi (2006) cita o abandono da defesa da universidade de pesquisa substituída pela de ensino, focada essencialmente na formação de profissionais.

Na década de 1990, o padrão de cursos oferecidos pela iniciativa privada foi criticado e, diante da expansão, houve perda da relevância do título do ensino superior. Portanto, naquele momento, tal setor se encontrava diante de uma legislação impeditiva, na tentativa de controlar a qualidade, cujas associações buscam, desde então, ser soberanas nas decisões para se adaptarem às exigências do mercado e se tornarem competitivas, com vistas à diferenciação institucional, ao argumentarem que não é possível fazer pesquisa relevante, formar docentes e ter PPGs para quem “vive de mensalidade”. Defende-se a parceria com o setor produtivo, ao alegar uma vocação regional/local, onde as indústrias poderiam financiar a

formação de seus profissionais, os currículos, se adaptar às exigências do setor produtivo, e a extensão, alçada à condição de pesquisa aplicada. Além disso, convivem com a subordinação da área acadêmica à política empresarial da mantenedora e, para obter alguma autonomia universitária nesse quesito, o Estado precisaria investir em pesquisa e formação docente em tal esfera (Silva Junior; Sguissardi, 2020).

Nos anos 1990, o paradigma vigente da avaliação se esgotou e passou a vigorar um novo modelo proposto para o biênio 1996-1997 (governo FHC, 1995-2002). Nesse caso, valorizava-se a produção científica e se alterava a organização de cursos para programas, bem como foram propostas linhas de pesquisa com organicidade para definir o currículo e os objetos de investigação, e não mais docentes e suas preferências – o papel indutor do Estado redirecionou a centralidade nas investigações científicas.

No âmbito internacional, Sguissardi (2006) aborda os compromissos supranacionais, em especial na União Europeia (UE), que prioriza a padronização do ensino superior de forma a permitir maior mobilidade dos estudantes e validade dos diplomas entre diferentes sistemas nacionais⁵⁴, ao instituir um modelo de acreditação⁵⁵. Essa modelagem impulsionou a expansão de tal nível de educacional exclusivamente via setor privado no governo FHC, ao passo que, no governo Lula, se aumentou o número de universidades federais, com a continuidade no processo de mercantilização da educação superior e privatização das IESs públicas para criar um arcabouço jurídico-normativo com legitimidade e sustentação. As resoluções e formulações políticas do Partido dos Trabalhadores (PT) demonstraram a adaptação à ordem estabelecida e suas relações dominantes, com base em lutas limitadas a essa estrutura social e política. Ademais, Lula manteve a política econômica centrada na ênfase no ajuste fiscal, adotou políticas sociais focalizadas e seletivas e focalizou programas de transferência de renda (Soares, 2020).

Contudo, o governo Lula acrescentou a necessidade da inclusão no ensino superior, ao interiorizar as universidades federais para diminuir a desigualdade regional na oferta desse nível educacional no país, com a construção e a consolidação de novos *campi* ou

⁵⁴ Países da Europa produziram diversos acordos (Declarações de Sorbonne, Bolonha e Bergen, de 1998, 1999 e 2005, respectivamente), uma rede no ano 2000 e uma associação e a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*) em 2004, com o objetivo de contribuir para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior europeu e de atuar como uma força motriz importante para o desenvolvimento da garantia de qualidade em todos os países signatários do processo de Bolonha (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2023).

⁵⁵ Acreditação é o reconhecimento formal da competência dos Organismos de Avaliação da Conformidade (OACs) para atenderem a requisitos previamente definidos e realizar suas atividades com confiança. É uma ferramenta estabelecida em escala internacional para gerar confiança na atuação das organizações (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia, 2019).

desmembramento de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em outras (Silva; Martins, 2014). Ampliaram-se o acesso, a permanência e o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Ifes (Lima; Cunha, 2020), sobretudo via RFEPCT, e foram criados o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), a Lei de Cotas – Lei n. 12.711, 29 de agosto de 2012 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022; Brasil, 2012a) – e 18 novas universidades públicas (Soares, 2020). Em geral, aumentaram-se as quantidades de vagas e matrículas, mas a de concluintes na universidade pública não obteve o crescimento esperado (Lima; Cunha, 2020).

Algumas iniciativas ganharam proeminência devido a enormes contradições, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que continuavam com o favorecimento ao setor privado da educação, mas, minimamente, expandiam a educação pública com precarização. O Fies e o Prouni se transformaram nos principais mecanismos de massificação e mercantilização do ensino superior, com transferência de recursos públicos à iniciativa privada (Soares, 2020).

A política nacional da PG vinculou-se crescentemente à de C&T promovida pelo Estado brasileiro, em que a criação de uma infraestrutura de ensino e pesquisa deveria impulsionar a produção e a utilização do conhecimento de C&T no país. Políticas direcionadas a essa área foram influenciadas por considerações de utilidade mercadológica, para originarem propriedade intelectual, ao invés de bens públicos. O modelo de política pública de fomento em países como EUA e Reino Unido, cuja difusão foi realizada por organismos internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO) (Barbosa, 2020). No governo de Dilma Rousseff, a agenda de pesquisa definia a agricultura, a Amazônia, o mar, o programa espacial, a política nuclear, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes como temas estratégicos, ao conclamar a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais e induzir ações e parcerias entre universidades e setores público e privado (Brasil, 2010).

Ainda no governo de Dilma Rousseff foi aprovada a Lei n. 13.123 (Brasil, 2015a) que, segundo Silva Junior (2020), instituiu a base legal da desnecessidade da pesquisa brasileira. Argumenta-se que a ciência necessária ao país se encontra finalizada nas cadeias produtivas

mundiais, em que é preciso aproveitar a articulação ou comprá-las, enquanto o Brasil produz com o fundo público a ciência que não interessa aos países centrais.

No governo Michel Temer, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o congresso aprovou o congelamento dos recursos para financiar a saúde e a educação no país (EC n. 95); com isso, a União pode burlar a destinação do mínimo constitucional de 18% de sua receita líquida de impostos para a área (Brasil, 2016c). A medida inviabilizou a manutenção, o desenvolvimento do sistema federal de educação e o aumento necessário da participação da União no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Desse modo, o investimento educacional será reduzido, uma vez que o mínimo citado permanecerá constante, apesar de os gastos relativos à educação superior serem obrigatórios e crescentes (Leher; Santos, 2020).

Sob o pretexto de fortalecer a autonomia administrativa e financeira das Ifes, o governo de Jair Bolsonaro propôs o Projeto de Lei (PL) n. 3.076 (Brasil, 2020b), do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras Future-se e ainda em tramitação, cuja autonomia aconteceria por meio (i) da parceria com OSs; e (ii) do fomento com captação de recursos próprios – esse conjunto de modificações impulsionaria fortemente a adaptação das instituições públicas à lógica da iniciativa privada. A estratégia de inclusão das OSs nas universidades possibilita a gestão universitária ser realizada em conjunto com empresas privadas e bancos, aos moldes do capitalismo financeiro; logo, o caráter público da universidade cede espaço para os interesses privados e se distancia dos direitos sociais. Segundo Santos (2019), as Ifes deixam de formar para o mercado e se constituem como parte dele com a privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, ao serem direcionados pelo modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, e reorganizarem as universidades públicas em OSs dependentes do setor privado e com a venda de serviços (Silva Junior; Fargoni, 2020).

Após serem vislumbrados alguns dos acontecimentos que contribuíram para a configuração do sistema de PG-SS brasileiro, faz-se necessário abordar a Capes, criada como uma campanha para formar pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para os empreendimentos públicos e privados no Brasil e que atualmente funciona como órgão do MEC responsável pela regulação da PG-SS. O papel desse órgão no sistema de PG brasileiro será abordado no próximo tópico.

3.3 O PAPEL DA CAPES

Por ser uma fundação do MEC, o sítio eletrônico da Capes (2023) informa que seu papel fundamental é resguardar a expansão e a consolidação da PG-SS em todos os estados brasileiros, bem como a formação de professores da educação básica. Para isso:

- Realiza a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) e da permanência dos cursos de PG-SS (avaliação quadrienal) no SNPG (Brasil, 2021c);
- Apoia financeiramente: 1) estudantes que cursam PG-SS, 2) docentes e pesquisadores doutores que pretendem realizar eventos científicos no país ou apresentar trabalhos no exterior, 3) doutores que possam, conforme editais, realizar pesquisa ou pós-doutorado estrangeiro e 4) formação de docentes para a educação básica;
- Dispõe o acervo virtual de produção científica.

A avaliação se tornou a atividade fundamental para a aferição da qualidade, na qual os processos de entrada de novos cursos e a permanência dos que estão no SNPG são conduzidos com os mesmos fundamentos. Os documentos de área⁵⁶ são referência na avaliação e descrevem o estado atual, as características e perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos PPGs – tais campos seguem a mesma sistemática e um conjunto de aspectos básicos estabelecidos no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), em que os critérios são debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo, a análise, feita pelos pares, e os resultados, divulgados com a possibilidade de recurso. Estes últimos, inclusive, fundamentam a formulação de políticas de PG e o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios e apoios). Assim, a Capes recolhe e gerencia os dados do SNPG, acompanha e analisa os documentos orientadores das áreas de avaliação e revisa as normas da PG (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023a).

A Capes iniciou as atividades em 1951 como uma campanha nacional com a finalidade de aperfeiçoar o pessoal de nível superior; em 1952, os trabalhos se destinaram à avaliação de requisições de auxílios e bolsas; em 1953, foram concedidas 54 bolsas e 194 em

⁵⁶ Na página da Capes, é possível encontrar uma tabela com as áreas do conhecimento organizadas conforme a hierarquização em quatro níveis, desde o mais geral até o mais específico. Foram definidas nove grandes áreas (aglomeração em virtude da afinidade de seus objetos, métodos, recursos instrumentais e contextos sociopolíticos específicos), nas quais se distribuem as 49 áreas (conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construídos e reunidos pela natureza do objeto de investigação). As áreas se subdividem em subáreas e especialidades, cuja classificação visa sistematizar as informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de C&E (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020).

1954. Na década seguinte, em 1961, ficou subordinada diretamente à presidência da república e permaneceu do mesmo modo até 1964, quando retornou à gestão do MEC como coordenação. Em 1966, o governo civil-militar elaborou planos de desenvolvimento para o país e, na educação, ocorreram as reformas universitárias e do ensino fundamental, além da regulamentação da PG, que a tornou um novo nível de formação a partir do Parecer Sucupira (Almeida Júnior *et al.*, [1965]2005); Kuenzer; Moraes, 2005) e passou a ter orçamento próprio (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023b).

Quando a Capes foi criada, vários cursos de PG operavam no país, mas apenas uma centena praticamente tinha obtido o credenciamento junto ao CFE, órgão com esse tipo de atribuição à época. A partir de sua criação, as bolsas deixaram de ser concedidas de maneira direta aos bolsistas e passaram a serem distribuídas por meio de um processo institucional. Para tanto, foram planejadas a identificação e o incentivo de áreas que necessitavam de desenvolvimento, em que se induziu a criação de pró-reitorias de PG, como interlocutoras da Capes nas IESs. Também se implementaram ações para combater as assimetrias regionais, no que diz respeito à procura e à formação em nível de PG (Cabral *et al.*, 2020).

Em 1970, a sede da Capes foi transferida do Rio de Janeiro (RJ) para Brasília (DF). Naquela década, a Capes se tornou um órgão central superior com autonomia administrativa e financeira, conforme o Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974 (Brasil, 1974; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023c), o I PNPG foi formulado e a avaliação, implantada dois anos depois, em 1976.

Ao longo dos anos de 1980, tal instrumento avaliativo se consolidou, aprimorou formulários, informatizou processos, propôs comissões de especialistas e visitas *in loco*, além de passar a consultar as áreas de conhecimento com o envolvimento da comunidade acadêmica (Kuenzer; Moraes, 2005). A classificação dos cursos começou a valer também para as agências de fomento, como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o CNPq, as quais financiavam auxílios e bolsas concedidos mediante aval da classificação (Financiadora de Estudos e Projetos, 2024; Cabral *et al.*, 2020).

Em 1981, a Capes foi reconhecida como responsável pela elaboração do PNPG *stricto sensu* – Decreto n. 86.791, de 28 de dezembro de 1981 (Brasil, 1981) –, além de se tornar uma agência executiva do MEC junto ao sistema nacional de C&T, com o papel de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Com isso, surgiu o Programa de Acompanhamento e Avaliação, que contribuiu para a criação de mecanismos de

controle da qualidade e aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018).

De 1982 a 1989, a Capes vivenciou um período de estabilidade, e a transição para a nova república, em 1985, não apresentou mudanças. A continuidade administrativa se consolidou, ao reconhecer publicamente a instituição na formulação, no acompanhamento e na execução da política nacional de PG. Em 15 março de 1990, a Medida Provisória (MP) n. 150 extinguiu a Capes (Brasil, 1990a), mas, após intensa mobilização, foi revertida e, em menos de um mês, a 12 de abril, a instituição foi recriada pela Lei n. 8.028 (Brasil, 1990b). Dois anos depois, a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (Brasil, 1992), autorizou o poder público a tornar a coordenação uma fundação pública (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018).

A partir da década de 1990, reformulou-se o modelo de avaliação, em virtude do crescimento do número de programas, o que inviabilizou as visitas de comissões de consultores aos programas que aferiam o funcionamento e orientavam ações de aperfeiçoamento – introduzida no biênio 1996-1997, tal iniciativa buscava maior discriminação entre os programas. A partir de 1998, a Capes decidiu, entre outras formulações, buscar um padrão de qualidade consonante ao nível internacional, flexibilizar modelos de PG e implementar indicadores quantitativos e critérios padronizados conciliados a dinâmica e a especificidade de cada PPG (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018), ao deslocar a centralidade na docência para a pesquisa (Kuenzer; Moraes, 2005).

Inicialmente, a avaliação utilizava conceitos de A até E e, depois, adotou notas (1 a 7) – em meados dos anos 1990, o intervalo entre as avaliações foi alterado e manteve as dimensões centrais da avaliação dos períodos anteriores. O novo modelo de avaliação baseado em notas – cinco para excelência nacional e seis e sete para internacional – também pressionou o aumento da produção intelectual e exerceu controle sobre a produção do conhecimento nas diferentes áreas (Oliveira, 2019). Os programas que recebem notas 6 e 7 são considerados de excelência, o que corresponde à alta produção intelectual em comparação aos principais centros de pesquisa internacionais, com grande inserção internacional e capacidade de nucleação de grupos de pesquisa e ensino nacionais e internacionais (Salvá; Nascimento, 2017).

Na primeira década dos anos 2000, o PNPG (2005-2010) registrou que a Capes e o CNPq criaram dois importantes sistemas nacionais de avaliação acadêmica: a) a avaliação da qualidade dos programas de formação de recursos humanos pós-graduados e b) a avaliação

individual dos pesquisadores e dos líderes de grupos de pesquisa (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018).

Em 2007, além de coordenar o alto padrão do SNPG, a Capes passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, conforme a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Depois disso, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, aprovado em 28 de maio de 2009, levou 330 mil docentes das escolas públicas estaduais e municipais, que atuavam sem formação adequada à LDBEN, a iniciar cursos gratuitos de licenciatura (Brasil, 1996a, 2007b, 2009; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023d).

Nos dias atuais, a Capes atua na expansão e consolidação da PG-SS em todos os estados da federação e, a partir de 2007, também na formação de professores da educação básica, ao ampliar o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Suas atividades características são: avaliação da PG-SS; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no Brasil e no exterior; promoção da cooperação científica internacional; e indução/fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Brasil, 2021c).

Na operacionalização da PG, os PNPGs constituíram um elemento crucial, pois a graduação passava por expansão desordenada; logo, instituiu-se a direção macropolítica, a partir de diagnósticos e estabelecimento de metas (Neves; Martins, 2014). Tal documento é responsável por orientar as atividades do conjunto de IESs que compõem o SNPG, como as universidades, instituições e centros de pesquisa e seus respectivos PPGs que recebem apoio e fomento do CNPq, Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e Capes. Uma comissão nacional se responsabiliza pelos PNPGs e é formada por membros da comunidade acadêmica – em 50 anos, foram criados seis planos (um não foi oficializado) que organizaram o SNPG existente no país (Barbosa, 2020). Vale ressaltar que o PNPG 2024-2028 está em processo de elaboração com uma versão preliminar disponível para consulta pública⁵⁷.

Reitera-se que a PG se iniciou e se consolida em um movimento contraditório, processo possibilitado quando se tornou política de Estado alicerçada na avaliação articulada com as comunidades científicas e financiamento permanente (Oliveira; Azevedo, 2020). Além

⁵⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em: 15 jul. 2024.

do planejamento, como apontado anteriormente via PNPGs, organizou-se a avaliação do sistema como forma de alimentar suas políticas, dimensionar as ações de fomento e renovar a continuidade dos programas no período subsequente.

A Capes direcionou a expansão do sistema nas áreas de maior interesse segundo os governos e, em parte, às comunidades científicas. Enquanto isso, o CNPq, para fomentar tais campos, definiu uma macroagenda de pesquisa e incentivou as carreiras científicas consideradas mais produtivas. Pode-se dizer que a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) obteve certa continuidade em sua lógica e nas ações de fomento a partir da segunda metade dos anos de 1990, especialmente com a criação dos fundos setoriais, independentemente do governo (Oliveira, 2019).

Portanto, o desenvolvimento da PG a integrou ao sistema de ensino superior, com a institucionalização da pesquisa; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a profissionalização da carreira docente, para aumentar a capacitação (obtenção de mestrado e doutorado); o estabelecimento de um sistema de bolsas para a reprodução de professores e pesquisadores, com apoio financeiro aos PPGs; a participação da comunidade acadêmica na formulação de suas políticas; a organização de um sistema de avaliação; a articulação da PG com a formação docente dos níveis fundamental e médio e sua integração com os setores extra-acadêmicos (Neves; Martins, 2014).

O sistema educacional brasileiro passou a existir como direito subjetivo previsto na CRFB (Brasil, 1988), mas não conseguiu se consolidar de fato. Embora tenham ocorrido alguns avanços, houve diversas contrarreformas com vistas a alterá-lo antes mesmo de sua concretização. No que diz respeito à educação superior, a legislação responsável por organizar esse nível de ensino é, desde o início, pendente aos interesses do mercado, apesar das disputas com alguns segmentos da sociedade civil que a defendem de maneira comprometida com as necessidades da população brasileira na íntegra.

Na elaboração da CRFB (Brasil, 1988), movimentos sociais somavam forças pela universidade brasileira e a entendia como peça fundamental na retomada da democracia e moldagem de um novo projeto social, após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985). Todavia, a década de 1990 trouxe o neoliberalismo materializado nas mudanças apresentadas pelos governos Fernando Collor (1990-1992) e FHC (1995-2002) que buscavam, em sua essência, a alteração ou o não cumprimento das determinações constitucionais recém-instituídas e, até 2022, se encontrava em um momento de agudização das dificuldades.

Para direcionar as propostas implementadas na PG-SS, é importante abordar duas questões fundamentais na estruturação dos empreendimentos públicos, o financiamento e a qualidade. A discussão sobre financiamento se relaciona com autonomia, gestão, modelo de instituição, regime jurídico e qualidade de ensino, pesquisa e extensão – esses elementos, inclusive, serão abordados no próximo tópico.

3.4 PRINCIPAIS QUESTÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E IMPACTOS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Uma das questões fundamentais na discussão sobre a universidade se refere à manutenção. O governo federal tem sido o principal mantenedor da educação pública e gratuita nessa esfera, com destaque para o sistema paulista mantido pelo governo estadual, onde se situam as universidades mais bem avaliadas do país. No Art. 212 da CRFB (Brasil, 1988), são previstos percentuais anuais da receita resultante de impostos que devem ser usados na manutenção e no desenvolvimento do ensino – União nunca menos de 18%; estados, DF e municípios, no mínimo, 25%.

O governo federal aplica tal recurso na manutenção das IES (68 universidades e 41 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Centros Federais de Educação Tecnológica – IFs/CEFETs) e no ensino fundamental via programas de merenda escolar, livro didático e constituição do Fundeb. Alguns estados investem em importantes sistemas regionais (134 IESs, dentre as quais há 40 universidades) e todos destinam recursos para os ensinos fundamental e médio, este último com relevância crescente. Os municípios apresentam menor participação no ensino superior (60 instituições, dentre elas cinco universidades) e investem, prioritariamente, na educação infantil e em ensino fundamental (Schwartzman, 2003; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

No âmbito federal, o orçamento da educação se concentra no MEC e recebe apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) especificamente na pesquisa e inovação. Na esfera estadual, além do orçamento do Estado, as FAPs apoiam as atividades de pesquisa, inovação e, em alguns casos, de extensão. Cumpre afirmar que, no parágrafo 1º do Art. 211 da CRFB, alterado na EC n. 14 (Brasil, 1988, 1996b), é preconizado o financiamento das instituições de ensino públicas federais pela União.

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (2003), a distribuição orçamentária entre as IFESs deveria se vincular às necessidades institucionais, a partir do estabelecimento de um modelo de partição. Uma vez recebido o recurso previsto e garantido, cada instituição teria autonomia para geri-lo conforme os alinhamentos dos próprios objetivos, o que demonstra a importância de escolher os dirigentes universitários para sustentar a gestão democrática.

Além da gestão dos recursos a ela destinados, a universidade deveria se responsabilizar plenamente por suas decisões e ações no campo da produção e socialização do saber, com um projeto científico-cultural elaborado com (e para) a sociedade, ao salvaguardar a democratização interna e a liberdade de organização de modo autônomo (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013). Portanto, a discussão sobre o financiamento se relaciona com autonomia, gestão, modelo de instituição, RJU (Brasil, 1990c) e qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2013)⁵⁸, o Estado deveria garantir plenamente as demandas sociais por educação em todos os níveis, por meio do ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade. A universidade brasileira necessita ser autônoma e democrática, ao fornecer ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, cuja organização se embasa em um padrão unitário de qualidade, referenciado na estrutura da universidade pública.

Portanto, defende-se a adoção do modelo único de instituição e qualidade, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para todas as IESs federais, estaduais, municipais e privadas, o que engloba universidades, faculdades ou instituições isoladas, CEFETs e IFs (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013). Essa universidade brasileira poderia contribuir com o desenvolvimento nacional e atender aos interesses da população a partir das demandas da maioria, ao reverter as injustiças econômicas e sociais.

A questão da natureza jurídica das instituições, por sua vez, compreende regras e obrigações de acordo com a finalidade da entidade, o que inclui questões como a responsabilidade por financiamento, fiscalização de suas atividades e relações de trabalho, por

⁵⁸ A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior foi criada em 1981 e se tornou sindicato em 1988, após a promulgação da CRFB (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013; Brasil, 1988).

exemplo. As IESs públicas são regidas pelo RJU⁵⁹, que determina a mesma forma de ingresso, progressão na carreira e exigências de qualificação para todos os servidores públicos daquela instância administrativa (federal, estadual ou municipal), ao passo que as IESs particulares são regidas pela CLT⁶⁰ (Brasil, 1990c, 1943).

A responsabilidade do Estado no que concerne à educação, à autonomia e ao modelo das instituições, ao regime de administração de pessoal e à qualidade fornecida pelas universidades à população assume concepções antagônicas em uma sociedade cindida em classes sociais. Nesses termos, constituição e a implementação de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira estão ancoradas na política de pessoal e na carreira docente, pois salário, condições salubres de trabalho, dedicação exclusiva a uma instituição, formação continuada respaldada em um plano nacional de capacitação docente, tipo de vínculo com a instituição para garantir uniformidade nos quadros, acesso por concurso público e estabilidade comporiam a estrutura para o objetivo da universidade ser atingido com a qualidade necessária. Tais condições seriam iguais para os docentes de todas as IESs, como reivindicado pelo sindicato (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013).

Por sua vez, a qualidade pode ser alcançada com o estabelecimento de um padrão unitário para o ensino, a pesquisa e a extensão, também comum a todas as IES, de modo significativo e comprometido nos vieses cultural, científico e social com a população na íntegra⁶¹. O trabalho acadêmico seria avaliado com vistas ao aprimoramento e à garantia da articulação com o projeto global da unidade acadêmica e da instituição, mas a avaliação de desempenho deveria ser plenamente democratizada com instrumentos de controle nacional desvinculados do poder executivo e com a participação da comunidade universitária em todas as instâncias deliberativas, por meio da constituição de um conselho social que realizaria a avaliação externa das IESs públicas, de natureza autônoma e caráter consultivo, para expressar interesses substantivos dos diferentes segmentos da sociedade, ao propor rumos às políticas de ensino, pesquisa e extensão (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013).

⁵⁹ Conjunto de regras que dispõe sobre as relações de trabalho entre servidores públicos e a administração pública federal, estadual e municipal. O regime estatutário do governo federal está definido na Lei n. 8.112 (Brasil, 1990c), enquanto governos estaduais e municipais possuem outras leis que definem esse vínculo.

⁶⁰ A CLT se encontra no Decreto-Lei n. 5.452 (Brasil, 1943), que dispõe sobre as relações entre trabalhadores e empresas privadas, públicas ou de economia mista. A lei trabalhista brasileira sofreu, aproximadamente, 189 alterações desde a sua promulgação.

⁶¹ Toda a população brasileira, com ênfase nas pessoas historicamente excluídas e que correspondem à maioria em termos quantitativos, mas é minoria quanto ao poder exercido na sociedade.

A prerrogativa de nomeação dos dirigentes das IFESs do presidente da república ou de seu ministro da educação também concentra antagonismos. Se a universidade é mantida pelo Estado, parece fazer sentido a escolha pelas instâncias superiores do poder executivo; entretanto, a compreensão estatal cindida da sociedade deriva da forma assumida por ele no capitalismo.

Instituições particulares deveriam estar submetidas à autorização e avaliação da qualidade pelo poder público e condicionadas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional (Brasil, 1988, Art. 209), em que a entidade mantenedora proveria o investimento necessário ao funcionamento da instituição educacional correspondente para se constituir em conformidade ao modelo de universidade exposto anteriormente. Com exceção do financiamento, os demais pontos importantes para a consubstanciação da educação superior no país seriam igualmente aplicados às IESs públicas e privadas: carreira docente, política de pessoal, processo de escolha de dirigentes, autonomia didático-científica, gestão de recursos e avaliação institucional (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013).

Incisivamente, a partir do governo FHC, o país vivenciou uma Reforma da Administração Pública, e a universidade tem experimentado, desde então, as tentativas de vinculação da distribuição de recursos ao próprio desempenho, além do incentivo à autonomia financeira que desobriga o Estado e asfixia as IESs com menos recursos públicos, o que as leva a buscar outras fontes de financiamento e prever, inclusive, a mudança na sua natureza jurídica, ao habilitá-la para a captação de recursos junto à iniciativa privada. Os documentos do MEC estimulavam a diferenciação institucional, a partir do rompimento da isonomia salarial e retirada da carreira única nacional, quando conduzem a criação e o fortalecimento de poucas universidades que, com prioridade à pesquisa, se tornariam centros de excelência, por um lado, e direcionariam a maior parte das IESs ao ensino, por outro (Silva Junior; Sguissardi, 2020). Essas propostas se justificavam na preocupação com a eficiência e a equidade na alocação do recurso público, e o argumento central indica que o recurso público é insuficiente para atender à demanda social por direitos, o que inclui a educação gratuita e de qualidade, e a administração pública provou certa ineficiência na gestão dos recursos escassos na perspectiva neoliberal. Tenciona-se, pois, substituir a concepção de direito pela de serviço e se fixa no elemento técnico da questão, com foco na discussão de métricas.

A teoria marxista compreende que a sociedade produz materialmente as condições para uma distribuição equitativa da riqueza produzida. Assim, a oferta da educação gratuita e

qualidade para todos não é uma utopia – não se trata de decidir a melhor forma de distribuir o recurso público considerado escasso, mas de entender que não é mais escasso em função do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e sim distribuído de forma brutalmente desigual, pelo fato de a sociedade estar cindida em classes e haver propriedade privada dos meios de produção fundamentais e divisão social do trabalho alienado.

Para compreender a função da universidade, caracterizada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão em indissociabilidade, faz-se necessário reiterar a definição de educação. De acordo com Saviani (2011; 2020), educar é humanizar cada ser singular e dispõe, na forma mais adequada, dos elementos imprescindíveis para se apropriar do máximo conhecimento desenvolvido histórica e coletivamente. Em específico, o ensino superior visa apreender/compreender os problemas contemporâneos e atender às exigências do processo produtivo, ao manter o vínculo entre os trabalhos intelectual e material. Com o grau de desenvolvimento das forças produtivas alcançado, a ciência – como conhecimento da totalidade⁶² – poderia liberar a humanidade para o tempo livre, o que não ocorre em virtude da apropriação privada dos meios e resultados da produção material e intelectual. Diante disso e com a retomada do objetivo da PG-SS, qual seja, formar pesquisadores, profissionais de alto nível intelectual, docentes para o ensino básico e superior, qual formação é induzida pelos documentos da Capes?

Ditames constitucionais definiram a educação como direito de todos e responsabilidade do Estado, no predomínio da oferta, no financiamento e na regulação do sistema, por exemplo. Todavia, tem havido uma inversão no Brasil, pois, ao invés de as IESs serem regidas conforme o prescrito, as públicas têm sido levadas à mercadorização e à privatização, ao converter o direito à educação em serviço pago; e as IES privadas são legalmente liberadas para se autodeterminarem conforme a mesma lógica. No próximo tópico, deter-se-á mais especificamente na questão do financiamento.

3.5 FINANCIAMENTO

A maior parte da pesquisa brasileira se desenvolveu de maneira vinculada aos PPGs, em se tratando do seu financiamento; entretanto, Leher e Santos (2020) identificam que, desde a ditadura civil-militar, a estratégia compreende a distribuição extraordinária a pesquisadores individuais, grupos, projetos e linhas de pesquisa, de acordo com as prioridades dos Planos

⁶² Para relembrar o que significa a categoria de totalidade, retornar à nota de rodapé 7.

Nacionais de Desenvolvimento, em detrimento de recursos orçamentários para as IESs. As universidades, portanto, ficam materialmente impossibilitadas de planejarem a produção do conhecimento como projetos de desenvolvimento institucional.

Depois da redemocratização nos anos 1980, os editais de pesquisa estreitaram o foco indutor das linhas de pesquisas aos projetos específicos. Enquanto isso, nos anos 1990, as induções passaram a ser estabelecidas também pelas demandas das empresas participantes dos fundos setoriais. E, nos anos 2000, as políticas de incentivo ganharam novos contornos com incentivos para projetos de alto risco tecnológico, pela criação de meios de fixação de pesquisadores diretamente nas empresas, ao interagir de modo sistemático com as universidades. Essa diversificação extraorçamentária do financiamento acentuou o desenvolvimento desigual entre as IESs e dentro delas, ao evidenciar a exaustão geral da infraestrutura das instituições e a grave diferenciação entre áreas de conhecimento (Leher; Santos, 2020).

No que diz respeito aos recursos para o sistema federal de ensino superior, de 2007 a 2013, ocorreu uma expressiva ampliação de valores a partir da adesão ao Reuni, mas a situação do custeio e dos investimentos não se otimizou na mesma escala de recursos. As universidades precisaram arcar com o custo da força de trabalho terceirizada para cargos extintos na época de FHC, e a privatização da energia levou os custos desses insumos a onerarem as contas das IESs. Além disso, o total destinado passou a ser distribuído por outras instituições e novos *campi* (Leher; Santos, 2020).

Em 2013, contingenciou-se o investimento direto em universidades e órgãos de fomento, nos quais as outras formas de indução também perderam fôlego e reduziram as escassas disposições das empresas em desenvolver ambientes de inovação. Há várias décadas, a universidade tem sido fortemente constrangida a se refuncionalizar como parte do aparato de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), em detrimento da arte, cultura, ciência e tecnologia. Os projetos de pesquisa têm sido subordinados diretamente ao setor privado, embora com mediações, cada vez mais tênues, dos órgãos de fomento (Leher; Santos, 2020).

Em 2016, enquanto as universidades federais obtiveram menos de R\$ 10 bilhões em recursos de custeio e investimentos juntas, a iniciativa privada mercantil recebeu R\$ 34,4 bilhões, o que denota um vasto mercado educacional atraente devido ao lastro do fundo público. O orçamento de custeio das 63 universidades federais efetivamente existentes em 2021 era da ordem de R\$ 5,6 bilhões e, em 2014, R\$ 9,2 bilhões; o da Capes diminuiu de R\$ 7,7 bilhões em 2015 para R\$ 2,9 bilhões em 2021; e os recursos discricionários do Fundo

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) decresceram de R\$ 6,8 bilhões para R\$ 2,7 bilhões no mesmo período (Leher, 2021).

A queda de recursos não se deve apenas aos contingenciamentos, visto que o próprio orçamento tem sido reduzido⁶³, inclusive as fontes de recursos extraorçamentárias. Em 2016, o discurso governamental apresentou novas conjunturas, ao enfatizar o “esquecimento” das verbas provenientes do Estado para buscar verbas privadas (Leher; Santos, 2020). Projetos privatizantes e de maior poder heterônomo têm sido encaminhados com frequência, a exemplo do Future-se.

Com investimento cada vez menor nas IESs públicas e aumento do repasse da verba pública para a iniciativa privada, o mercado educacional foi forjado pelo Estado, ao estruturar os meios de alavancagem para os negócios em educação e fornecer características particulares à mercantilização do setor no Brasil. O Fies chegou a representar 40% do faturamento de grupos como Kroton e Anhanguera e, mesmo com a crise dessa iniciativa, os conglomerados concentraram o fornecimento da educação superior via EaD e focalizaram materiais pedagógicos e sistemas de ensino na educação básica (Leher, 2021).

As IESs públicas têm enfrentado recorrentes bloqueios e cortes orçamentários que limitam as condições para a continuidade do desenvolvimento das suas atividades-fim. Há uma evidente e contínua redução, em valores reais, das despesas realizadas pelo MEC desde 2014. Tal diminuição se torna maior com a aprovação da EC n. 95, que determina os limites do teto dos gastos do governo (Brasil, 2016c; Universidade Federal do Paraná, 2019).

Nesses termos, as instituições foram impossibilitadas de executar despesas essenciais, o que comprometeu severamente a saúde financeira e a manutenção das IESs ainda em 2019. A crise orçamentária instalada é a mais grave das últimas décadas, dado que o primeiro semestre desse ano, o governo federal contingenciou cerca de 30% nas verbas de custeio e 50% nas verbas de capital do orçamento das universidades e IFs, o que comprometeu as ações voltadas às áreas-fim – ensino, pesquisa, extensão e inovação –, a manutenção e o funcionamento institucional, com o envolvimento de gastos discricionários, como limpeza, segurança, energia elétrica, água etc. (Universidade Federal do Paraná, 2019).

Com a retirada do Estado da esfera pública e o desenvolvimento de legislação que permite aos atores da nova economia assumirem o espaço deixado por ele, a reprodução da força de trabalho (saúde, educação e transportes), até então objeto das políticas públicas, se voltou à valorização do capital. Ao se desobrigar do financiamento das IESs públicas e da

⁶³ Leher e Santos (2020) apresentam dados nos quais o orçamento de 2004 foi equivalente ao de 1994.

pesquisa, a universidade estatal precisa ser reorganizada com a missão de buscar o próprio financiamento e lucro.

Sendo assim, as IESs privadas e públicas se transformaram em instrumentos da produção de lucro, pela certificação em massa e produção do conhecimento matéria-prima⁶⁴, e a PG-SS (mestrado e doutorado) sofreu forte apelo à pesquisa aplicada (Silva Junior; Sguissardi, 2020). Percebe-se como a questão do financiamento está relacionada à qualidade de ensino, pesquisa e extensão e, no próximo tópico, a qualidade será discutida.

3.6 QUALIDADE

Para considerar a qualidade da PG, é preciso reaver sua finalidade. Como explicitado anteriormente, o ensino superior brasileiro prevê, de maneira sintetizada, a formação em diferentes áreas do conhecimento para a inserção em setores profissionais e a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, do entendimento do homem, do meio em que vive, dos problemas do mundo presente e da ciência, da tecnologia, da cultura e sua divulgação, em uma relação de reciprocidade com a comunidade. A PG-SS, mais especificamente, pretende formar pesquisadores para aprimorar o conhecimento científico, professores para o ensino superior e a educação básica e profissionais de alto nível. Diante disso, a qualidade da PG deveria indicar o alcance de tais finalidades.

Chauí (1999), ao explicitar o intento da reforma do Estado brasileiro em posicionar a universidade no setor de prestação de serviços, discutiu o impacto sobre a qualidade. Segundo a autora, desde o surgimento no século XIII europeu, a universidade sempre apresentou um viés social autônoma perante outras instituições, com reconhecimento público da legitimidade e atribuições, estruturada internamente por ordenamentos, regras, normas e valores. Embasava-se na ideia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, cujo conhecimento era guiado pela própria lógica e por necessidades imanentes a ele, sob o ponto de vista da descoberta e da transmissão. Com a conquista da educação e da cultura como direitos, por meio das lutas sociais e políticas dos últimos séculos, a universidade também se tornou instituição inseparável da ideia de democracia e democratização do saber.

Uma organização se define por outra prática social, referida à obtenção de um objetivo particular, cuja referência é si mesma, em um processo de competição com outras que fixaram

⁶⁴ Segundo Silva Junior (2020, p. 173-174), esse tipo de conhecimento está “pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico”.

os mesmos objetivos particulares. Não lhe compete discutir ou questionar a própria existência, a função ou o lugar na luta de classes, questões cruciais para a instituição social universitária (Chauí, 1999).

A instituição social aspira à universalidade e tem a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa, ao se inserir na divisão social e política e definir uma universalidade para responder às contradições impostas por essa divisão. Por seu turno, a organização pretende gerir o espaço e o tempo particulares ao aceitar, como dado bruto, sua inserção em um dos polos da divisão social (Chauí, 1999). Sendo assim, transformar a universidade em organização é mudar sua razão de ser, ao invés de se estruturar sobre “o que produz”, “como produz” e “para que ou para quem produz” para definir sua qualidade a partir de questões como “quanto uma universidade produz”, “em quanto tempo produz” e “qual o custo do que produz”, quando opera uma inversão ideológica da qualidade em quantidade (Chauí, 1999).

Qualidade, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2013), é produzir e socializar o saber, em um projeto científico-cultural elaborado com (e para) a sociedade, o que garante a autonomia e a democracia universitária. A carreira docente, a política de pessoal e a avaliação institucional são elementos fundamentais para essa qualidade ser socialmente referenciada.

A partir da reforma do aparelho do Estado, a qualidade passou a ser medida pela avaliação que assumiu uma característica de acreditação e prestação de contas, sem ser formativa/educativa. Na prestação de contas, embasa-se no resultado, o dado considerado um fim em si mesmo e que produz um ranqueamento ao comparar os desiguais, com outorga de garantia pública de qualidade para os diplomas de determinadas instituições. Na educativa/formativa, visa-se melhorar o processo ao cumprir as finalidades públicas e sociais da instituição (Sguissardi, 2006).

Nesse prisma, a comunidade científica considera o processo de avaliação importante para aferir a qualidade do sistema brasileiro de PG e orientar melhorias, mas o modelo da Capes tem sido bastante questionado. Vários autores (Kuenzer; Moraes, 2005; Horta; Moraes, 2005; Sguissardi, 2006; Oliveira, 2019; Silva Junior, 2020) sinalizam o caráter indutor do Estado no (re)direcionamento da PG brasileira. Como órgão executivo responsável por esse nível de formação, a Capes procura materializar as diretrizes estatais, embora em um campo de disputas, e a avaliação representa um instrumento central para conduzir tal redirecionamento.

O processo de avaliação centrado nos produtos obtidos e quantificáveis faz com que a avaliação funcione como estratégia de poder, pois se torna instrumento de punição e não de reorientação. Se a avaliação se define como diagnóstica, deve ser evitado o caráter punitivo e reforçado seu papel pedagógico (Gatti, 1999). Sendo os órgãos de avaliação também órgãos de fomento à pesquisa, suspeita-se da mensuração, já que quem avalia é quem financia (Ghiraldelli Junior, 2006).

Gatti (1999) defende a distinção entre a política de apoio e a pesquisa da política de formação de pessoas em níveis avançados, pois, na PG, se avalia um processo educacional e formativo, sem ser o produto da atividade de cientistas profissionais. Ghiraldelli Junior (2006) ressalta o debate sobre a disputa de espaço no estrato considerado de excelência (programas avaliados com notas 6 e 7), no qual se concentram financiamento e prestígio, diante de um cenário de recursos escassos para serem divididos em várias demandas.

Kuenzer e Moraes (2005) sinalizam o caráter positivo da indução via avaliação no biênio 1996-1997, cuja centralidade foi proporcionada à pesquisa na PG e a um caráter de cientificidade. Entretanto, apontam aspectos negativos como a exacerbação quantitativista, com foco no produto, e a dificuldade em mensurar a qualidade e a imperativa redução do tempo de duração dos cursos, sem considerar as condições reais de trabalho dos discentes. Na escrita do artigo, as autoras indicavam a iniciativa da Capes em classificar os veículos de divulgação como uma tentativa de qualificar a produção, mas, naquele momento, havia mínimos aspectos a serem analisados sobre ela. Horta (2002) apontou que a exigência da Capes, a partir do biênio supracitado, não incidiu igualmente sobre toda a PG, dado que programas avaliados com notas 6 e 7 (no biênio 1998-2000) apresentavam tempo médio de titulação mais alto que os demais. Ao final, o quesito que realmente influenciou na avaliação foi a produção bibliográfica.

Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003 *apud* Sguissardi, 2006) indicou a nova avaliação (1996-1997) como um instrumento central da reforma do aparelho do Estado para se tornar avaliador de fato – forte no controle do campo social, liberal em relação à economia e rígido no controle sobre os fins e os produtos. Embora o Estado atribua à avaliação o poder de definir a efetiva qualidade da PG, Sguissardi (2006) considera que as publicações não são evidências da qualidade, tampouco da pesquisa ou do ensino, pois o surto produtivista denota versões “requestradas” de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo (Kuenzer; Moraes, 2005), e a formação exige competências pedagógicas e científicas que não emanam, necessariamente, da atividade de pesquisa (Sguissardi, 2006).

É importante ressaltar que o modelo de avaliação adotado a partir de 1996 apresentou alto poder indutor de homogeneidade, ao traduzir concepções de desenvolvimento, conhecimento, ciência, tecnologia e papel da universidade (Sguissardi, 2006). Embora a Capes não avalie o desempenho individual dos professores, e sim dos PPGs, indica critérios que pressionam o professor a aumentar o próprio desempenho individual (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018).

Com a inserção em PPGs, os docentes se esforçam para cumprir as exigências impostas individual e coletivamente, mesmo ao perceberem as inconsistências referentes ao processo ora submetidos – há, de alguma forma, a naturalização da cultura da cobrança, produtividade e exiguidade de tempo e recurso (Salvá; Nascimento, 2017). Em outro ponto importante na mensuração da qualidade via produtividade, considera-se que o exercício da docência não se insere na avaliação, dado que os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo e, portanto, não fazem parte da qualidade universitária – isso, inclusive, justifica a prática dos contratos flexíveis de trabalho (Chauí, 1999).

Diante disso, as análises dos impactos do modelo de avaliação da Capes sobre a PG brasileira, diferentemente do que propaga a agência, questionam a totalidade desse modelo e o papel da regulamentação governamental. Compreende-se certo privilégio aos aspectos quantitativos e à internacionalização da produção do conhecimento, em detrimento à qualidade da produção e à realidade brasileira (Oliveira; Fonseca, 2010). O impacto na graduação, por sua vez, remete a um esvaziamento, em que a PG remedia as falhas da graduação e as disciplinas mais exigentes também passam para aquele nível – isso altera o valor do diploma do ensino superior e reduz a empregabilidade. Ademais, se a graduação não funciona, ela precisa ser “consertada” (Sguissardi, 2006).

A avaliação induz à produtividade acadêmica, tida como uma quantidade sempre crescente de produção intelectual materializada em artigos a serem divulgados em periódicos com indicação Qualis⁶⁵ em um tempo delimitado, o que compromete os processos de inovação e originalidade da atividade científica (Salvá; Nascimento, 2017). Catani e Oliveira (2007) apresentam a maximização dos pontos como um fim em si mesmo como estratégia adotada pelos pesquisadores, ao ignorarem a relevância de suas obras. Além disso, os campos do conhecimento passam a ocupar posições distintas no jogo científico, uma vez que as 49

⁶⁵ Conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos PPGs, ao disponibilizar uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos PPGs para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta: afere-se a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos (Bastos, 2011).

áreas são avaliadas com a mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no CTC-ES, mas não são igualmente contempladas nos editais de fomento à pesquisa.

Como citado, a exacerbação quantitativista produzida pela avaliação acarreta a necessária redução no tempo de duração dos cursos que se sobrepõe à qualidade da formação. O tempo médio instituído para integralização de mestrados e doutorados trabalha com um estudante idealizado, concebido com autonomia intelectual suficiente. Entretanto, as condições reais dos alunos não são consideradas, devido à inexperiência em pesquisa e fragilidade da formação teórica anterior, materializada em dissertações que tendem ao ensaísmo (Kuenzer; Moraes, 2005). Moraes (2001, 2003) sublinha um recuo da teoria nas áreas de educação e ciências humanas e sociais, nas quais o esforço teórico é associado à perda de tempo e se instala uma utopia praticista e pragmática que reduz o cognoscível à experiência sensível.

Por um lado, produzir conhecimento requer movimentos do pensamento que, por sua vez, necessita de rigor teórico e clareza epistemológica, sem os quais não se avança além das caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade (Kuenzer; Moraes, 2005). As autoras apontam que as investigações na área de educação, no período da escrita do artigo, não tinham visão teórica e sintética do fenômeno educacional, além das dificuldades em estabelecer uma identidade da educação. Esses trabalhos apresentavam sincretismo teórico e metodológico, com as opções “em moda”, em uma precária aproximação fenomênica que relata impressões fragmentadas de uma realidade superficialmente observada ou parcialmente intuída, cuja ênfase se insere aspectos particulares da educação, com acentuado presenteísmo. A verdade, por seu turno, estava circunscrita às crenças publicamente compartilhadas e, convictamente, os sincretismos citados, os empiricismos, os relativismos e a visão pragmatista comprometem a produção de conhecimento na área.

Por outro lado, vários autores (Sguissardi; Silva Junior, 2018; Catani, 2020; Silva Junior, 2020; Leher, 2022) mostram como o conhecimento interessante ao capital não requer preocupação com os elementos supracitados, dado que a matriz de novos produtos e tecnologias provém do conhecimento matéria-prima e precisa do trabalho intelectual dos cientistas, na medida em que materializam os artefatos. Percebe-se a mudança da episteme da ciência reduzida à tecnociência com investigações voltadas aos interesses da iniciativa privada e, mesmo assim, o investimento em estudos científicos no Brasil segue em redução. Portanto, Silva Junior, Catani e Fargoni (2021) consideram o heroísmo nos produtores de conhecimento que permanecem no país.

Outras duas questões chamam a atenção sobre essa situação: a escassez de recursos leva ao desenvolvimento de um perfil de professor da PG como gestor de verbas de pesquisa que, por sua vez, produz estudantes semelhantes à mão de obra subordinada, cujos projetos se ancoram no projeto “guarda-chuva” do orientador. Ao mesmo tempo, os recém-formados supertitulados que ingressam no mercado de trabalho brasileiro e permanecem em suas áreas de formação precisam ministrar aulas em várias instituições para fins de sobrevivência (Catani, 2020).

Diante dos efeitos sobre a PG, há um distanciamento no tocante a uma instituição universitária ideal, com induções para aumentar tal afastamento, em que tal prescrição permanece no passado. Nas recomendações da comissão especial encarregada de acompanhar o PNPG 2011-2020, a indução ainda conforma a PG às demandas do mercado; por isso, tal grupo recomendou à Capes a criação de programas voltados à inovação e à transferência de conhecimento, o que reforça regras do novo marco legal de CT&I de 2015, com ênfase em critérios ajustados aos parâmetros internacionais (Oliveira; Azevedo, 2020).

A internacionalização da PG – termo recorrente nas políticas públicas no âmbito da educação e que esteve presente a partir do PNPG 2011-2020, do CsF (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022) e do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (Feijó; Trindade, 2021) – produz um tipo de internacionalização de “mão única”, na qual a publicação é mais relevante que o ensino e a extensão, com base no predomínio da língua inglesa (Catani, 2020), com uma organização em detrimento de linhas de pesquisa interessantes para o país e de publicações em revistas brasileiras em português (Sguissardi, 2006). Em 2017, a internacionalização focou apenas a PG, o programa CsF (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022) foi encerrado e se lançou o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024c). Tal modelo acentua as desigualdades entre instituições e privilegia aquelas com experiências voltadas à internacionalização, cujos PPGs considerados de excelência possuem conceitos 6 e 7 nas avaliações (Feijó; Trindade, 2021).

Nesse percurso, a comissão supramencionada também recomendou mais itens qualitativos do que quantitativos, com vistas à flexibilização de parâmetros e à proposta de maior articulação com o interesse do mercado e a alteração dos fins da PG – antes se visava formar pesquisadores, docentes para o ensino superior e profissionais de alto nível intelectual; agora, para a geração de T&I e formação continuada de profissionais. A recomendação

também enfatiza a expansão de cursos via mestrado e doutorado profissionais por EaD, com redução do financiamento para a pesquisa e a manutenção (Oliveira; Azevedo, 2020).

Em carta, os colégios⁶⁶ questionaram a adoção de critérios únicos para todos, a extinção do Qualis periódicos, os resultados financeiros como indicadores de impacto, a diversificação do fomento, as métricas internacionais e os parâmetros particulares para a admissão de novos PPGs no sistema. Como visto, a avaliação é modificada e pautada por mecanismos amplos de flexibilização e (des)regulamentação, ao se direcionar a uma perspectiva de autorregulação das IES privadas. Tal processo reorganiza o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) para a flexibilização das normas na graduação e PG, de modo que o próprio mercado representado por empresários e agentes econômicos regula o ensino superior (Oliveira; Amaral, 2020).

Com diversas contradições, crescimento lento e aquém das necessidades do país (Catani, 2020), as universidades públicas conseguiram se consolidar, mas com dependência a políticas, programas, ações, avaliação e fomento via Capes e CNPq. Hoje há um robusto sistema de C&T que auxilia a PG-SS e as pesquisas, em que as universidades públicas lideram a produção do conhecimento, CT&I (Oliveira; Amaral, 2020) com certa qualidade garantida por um sistema de avaliação (Catani, 2020) e os PNPGs que institucionalizaram a pesquisa e elevaram a qualidade formativa (Oliveira; Azevedo, 2020).

Vale ressaltar que, mesmo com o avanço do sistema de PG-SS brasileiro e sua produção científica, a massa crítica acadêmica se concentra nos países centrais do capitalismo (Oliveira; Azevedo, 2020) em função do financiamento direto em seus sistemas de formação e produção de conhecimento, além da subordinação dos sistemas de outros países àqueles, como é o caso do Brasil.

Em consequência do subfinanciamento e da subordinação do sistema brasileiro, há por exemplo do fenômeno conhecido como fuga de cérebros, com a emigração dos jovens investigadores e recém-doutores que não encontram estabilidade profissional na economia de seu país de origem. São profissionais especializados, altamente qualificados, formados com o dinheiro público e que comporão a força de trabalho de outra nação. Essa é uma preocupação não apenas acadêmica, mas também política e social, uma vez que a ciência é a principal

⁶⁶ “São os agrupamentos das áreas do conhecimento por afinidade. Hoje as áreas estão organizadas em três colégios: Ciências da Vida (Grandes Áreas de Ciências Agrárias, de Ciências Biológicas e de Ciências da Saúde), Humanidades (Grandes Áreas de Ciências Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas e de Linguística, Letras e Artes) e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (Grandes Áreas de Ciência Exatas e da Terra, de Engenharias e Multidisciplinar). Cada colégio é composto por seis docentes” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014a, 2023a).

saída para as crises econômicas e sociais e contribuiria com a conquista da soberania nacional. Segundo dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos ([s.d.] *apud* Silva Junior; Catani; Fargoni, 2021), o desemprego entre mestres e doutores em 2020 alcançou 25%, enquanto a taxa para o mesmo grupo no resto do mundo está nos 2%.

Ademais, a PG não tem contribuído para a autonomia tecnológica do Brasil, visto que a maioria dos trabalhos contribui para o avanço tecnológico dos países desenvolvidos. Desde a implantação da PG brasileira, o objetivo foi publicar em revistas internacionais, com a formação de uma base científica e tecnológica nacional autônoma em segundo plano. O modelo universitário do país se mantém napoleônico⁶⁷, exceto onde se consolidou a PG, apesar de ser praticamente apenas nesse nível, sem benefícios para a graduação. Ademais, a PG é coerente com o modelo de desenvolvimento aqui adotado – dependência econômica, política e cultural e crescimento das grandes empresas em detrimento das pequenas (Sguissardi, 2006).

Constata-se, pois, que a formação e a produção de conhecimento são objetos de disputa. A qualidade desses fenômenos depende de sua finalidade, qual seja, o bem-estar da humanidade ou os interesses particulares da classe dominante por intermédio da entidade de livre mercado. Os pesquisadores da área de educação, a partir da crítica da economia política, constataam a mercadorização e a financeirização da educação, categorias a serem discutidas no próximo subtópico e conforme os impactos na PG-SS.

3.7 MERCADORIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO CONSEQUÊNCIAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

O modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil, dependente da entrada de capitais, levou à substituição da produção nacional por importações e reprimarização⁶⁸. O Estado tem se retirado das políticas sociais para garantir os direitos dos credores financeiros, a União diminuiu os gastos estatais em setores estratégicos para a sociedade, inclusive na universidade estatal, e abriu espaço para a entrada do capital nessa instituição. Constata-se a objetivação do novo ordenamento jurídico nas Parcerias Público-Privadas (PPPs), nos fundos setoriais, no PNPG 2011-2020 e no marco da CT&I (Silva Junior; Sguissardi, 2020).

⁶⁷ Concepção funcionalista de modelo universitário desenvolvido na França, em que a instituição é vista como instrumental de formação profissional e política (Marcon; Alves, 2022).

⁶⁸ “Reprimarização representa maior exportação relativa de produtos básicos em relação aos manufaturados e semimanufaturados, após o país exportador já ter alcançado situação inversa em anos anteriores” (Lamoso, 2020, p. 30).

Silva Junior (2020) avalia que a reforma do Estado necessária ao capital de predominância financeira se iniciou efetivamente com FHC. Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), a política de ajuste fiscal e a utilização do fundo público como valorização do capital permaneceram, com a respectiva consolidação do arcabouço jurídico pressuposto para as mudanças no ensino superior. Entretanto, esses governos de conciliação de classes se atentaram também a programas sociais de viés compensatório e focal. Com Lula, a economia mundial se encontrava favorável ao modelo adotado e o governante obteve os dividendos políticos, ao passo que, com Dilma Rousseff, o cenário econômico se modificou e a conciliação de classes chegou ao limite.

Na década de 1990, a educação superior no país se via em uma progressiva aceleração do processo de privatização e empresariamento, com a crescente desobrigação do Estado quanto ao financiamento da universidade pública, a definição de uma política nacional que não assegurava condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica e o autoritarismo estatal. A privatização do sistema, desde 1962, era composta por baixa qualidade nas IESs do setor privado, regressão da participação pública na oferta global de matrículas no ensino superior no país, carência de recursos e diminuição dos salários (Silva Junior; Sguissardi, 2020).

A desconstituição das universidades federais e do sistema de C&T não preocupa os capitalistas, posto que o horizonte para a classe trabalhadora compreende o trabalho simples a ser facilmente suprido pelo setor privado-mercantil de educação. Nesse caso, as universidades públicas devem ser cerceadas fortemente, pois, além de serem lugares do esclarecimento crítico e processos de ensino-aprendizagem que fortalecem o uso autônomo e crítico da razão, as federais dependem do provimento orçamentário do Estado – sem ele, tais instituições irão sucumbir ao buscarem recursos de custeio e capital no mercado, visto que, no capitalismo dependente, não demanda tal escala de serviços nas universidades brasileiras. Tais argumentos rejeitam a versão de que a redução dos recursos a partir de 2016 se insere nos problemas fiscais do Estado e seriam conjunturais; afinal, as quedas orçamentárias são estruturais e denotam outras prioridades do Estado sem equívocos (Leher; Santos, 2020).

De fato, a universidade foi submetida à lógica mercantil, expressa na sua privatização interna e no produtivismo acadêmico. A mercantilização da educação superior no Brasil apresenta uma característica particular em função da vertiginosa tendência de crescimento da modalidade EaD, da presença de fundos de investimentos no controle das IESs e da abertura de capital das empresas-líderes na bolsa de valores. No caso da educação superior brasileira,

mais de 75% dos estudantes frequentam instituições privadas, o que demonstra uma escala definidora do lugar ocupado pelo segmento, cuja maioria é cliente de grupos financeirizados e de capital aberto e nenhuma decisão educacional relevante é tomada sem a anuência dos agentes do mercado autorregulados. Os cortes nos gastos com pessoal são sempre de grande escala e, geralmente, acompanhados da introdução de plataformas tecnológicas, com proliferação da oferta de cursos de baixo custo, devido ao alto retorno econômico. Isso altera em profundidade a formação da maioria dos estudantes brasileiros que cursa algum tipo de graduação (Leher, 2021), cuja massificação tem como horizonte a formação de trabalhadores ajustados ao trabalho simples (Leher; Santos, 2020).

No ensino superior, intenta-se à desobrigação do Estado para custear o desenvolvimento institucional de universidades e IFs, o que altera o papel, a estrutura e a cultura de tais entidades. As disciplinas dos cursos primam pela formação técnica em detrimento aos fundamentos teóricos e o modelo de PG não pode ser pesadamente teórico e acadêmico, com uma compressão do tempo de permanência. As universidades são levadas para um sistema de avaliação e classificação com *rankings* e diferenciação institucional intensificada: no topo estão as instituições de excelência, que aliam ensino e pesquisa e possuem PPGs à frente com cursos padrão internacional, mas são a minoria no Brasil; as demais são universidades de ensino para a formação de pós-graduandos voltados a atividades extra-acadêmicas, como os mestrados profissionais, ainda incipientes no atual sistema. Além disso, há fragmentação e estratificação entre institutos e departamentos, em função da distribuição das verbas que ocorre, prioritariamente, para as pesquisas consideradas mais interessantes sob o ponto de vista financeiro (Silva Junior, 2020).

Segundo Oliveira e Azevedo (2020), a PG passou por um novo processo de reestruturação, com diminuição e modelação do financiamento para assumir novos papéis e finalidades. Havia indução no que concerne à reestruturação de currículos, duração de cursos e oferta de vagas, novos modos de valorar e aferir a formação discente e a questão do impacto das pesquisas na produção. Ao mesmo tempo, ajustaram-se os conceitos de universidade de classe mundial e de internacionalização que direcionavam a produção do conhecimento e a definição de áreas consideradas estratégicas para a nova economia via novos mecanismos de avaliação institucional, com vistas ao estabelecimento de *rankings*.

A estruturação e a consolidação da PG no Brasil foram possíveis quando se tornaram política de Estado alicerçada na avaliação articulada com as comunidades científicas e o financiamento permanente. Agora, sua governança tende a se modificar para *rankings* e

indicadores próximos do Future-se, em que a política de financiamento, avaliação, gestão universitária, pesquisa, PG e regulação do trabalho acadêmico evidenciam maior subordinação formal e real da produção do conhecimento aos interesses econômicos de empresas, organizações e agentes nacionais e transnacionais (Oliveira; Azevedo, 2020).

Nesse entremeio, a reforma prevista pelo Future-se transformaria a universidade pública brasileira na instituição necessária às novas formas de relação entre capital e trabalho condizentes com a financeirização do capitalismo no século XXI. Esse projeto pode ser entendido como um grande regulador das novas relações essenciais ao novo momento de desenvolvimento das forças produtivas no campo da formação de nível superior e da produção do conhecimento (Del Pino, 2020).

O Future-se fomentaria a competitividade, a captação de recursos próprios e o empreendedorismo individual, ao desvirtuar o sentido democrático e social da universidade pública, transformar professores em empreendedores e desmontar as carreiras do magistério superior, a dedicação exclusiva e o tripé constitucional de ensino, pesquisa e extensão. A contratação de docentes por meio de OSs colocará fim ao concurso público e romperá o vínculo com a instituição e sua dedicação voltada à construção da própria universidade (Del Pino, 2020).

Seria instituído o sistema meritocrático na universidade, em que pesquisadores se desafiam uns aos outros em busca de verbas provenientes de empresas privadas. Além disso, haveria a concorrência entre as instituições para se ranquearem de modo adequado e conquistarem PPPs que representarão o fundo predominante de financiamento, dado que pouco recurso será provido pelo Tesouro Nacional (Silva Junior; Fargoni, 2020).

A predominância da racionalidade econômica na cultura das universidades e faculdades é um alerta sinalizado há anos: produzir conhecimento sob a demanda do mercado produtivo passará, por meio do Future-se, a ser normalizado, ou seja, a ciência terá seu tempo comprimido e se tornará tecnociência. Sabe-se que o processo de produção de conhecimento não atende o tempo cronológico e, ao impor metas de atingimento a ela, se retira o período de reflexão e criação, e o conhecimento produzido tampouco será público (Silva Junior; Fargoni, 2020). O desmonte não se destina apenas às universidades, mas a todo o sistema de C&T do Brasil, que, além das universidades, contém as agências públicas de fomento, responsáveis pelo financiamento de quase 90% da produção científica do país, o que aprofundaria a dependência científica e tecnológica (Leher, 2018).

De modo geral, as universidades federais sinalizam que o Future-se não indica nenhuma solução para os problemas das IFESs. Por meio desse movimento, nota-se a radical redução da autonomia universitária a um *status* financeiro, ao invés da gestão financeira, patrimonial, didática e científica. As OSs foram concebidas como instituições do mercado financeiro para coordenar as políticas educativas, organizar práticas, contratar pessoas e comandar pesquisas científicas, ao controlarem as IESs como um todo. Convém salientar que o Future-se compreende uma reforma capitalista, mas sem futuro algum à universidade pública (DEL PINO, 2020).

Resultado das garantias da CFRB (Brasil, 1988), a universidade pública e democrática se construiu na defesa do pluralismo e da liberdade acadêmica, cujo pressuposto é a produção de um conhecimento independente, livre e crítico, em que pesem todas as contradições da construção histórica. Todavia, no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo financeiro, esse modelo de formação profissional e de produção científica em um país dependente e periférico afronta as elites retrógradas e os interesses de valorização permanente do capital (Del Pino, 2020), como a síntese do desprezo com a educação superior pública brasileira, que passará de um polo de potencial progresso e prosperidade intelectual à sociedade brasileira para servir como produção de valor privado. O Future-se se caracteriza pelo poder imperativo sobre a sociabilidade dos sujeitos envolvidos com a pesquisa no âmbito acadêmico nacional, a sua força imperativa na mudança do trabalho do professor universitário e pesquisador, o domínio do senso de produção de conhecimento para o mercado produtivo e a pujança na eliminação da autonomia do trabalho científico nas universidades (Silva Junior; Fargoni, 2020).

Com o avanço das Condições Gerais de Produção, a ciência, a tecnologia e a educação se tornaram áreas estratégicas. O conhecimento matéria-prima é o novo tipo exigido das universidades estatais de ponta; por isso, passa a ser importante investir na formação de pesquisadores em áreas do conhecimento com alta aplicabilidade à produção. No que tange à ciência aplicada, essa esfera é desenvolvida nas melhores universidades estatais que paulatinamente se moldam de acordo com o CNPq, a Capes e a gestão do fundo público. Segundo Silva Junior (2020), o primeiro é responsável por editais e convênios indutores de pesquisa aplicada, e a segunda regula a PG adequada ao modelo de servidão do Brasil ao capital financeiro. Nesse contexto, a ciência não visa melhorar a vida da humanidade, mas incrementar a produção e gerar valor realizado o mais rápido possível – o objetivo dos editais

e dos convênios é privilegiar certas áreas do conhecimento com resultados comercializáveis de modo ágil.

Orientada à produção de tecnologia, a ciência produz formas estreitas de conhecimento, em que determinadas áreas são privilegiadas em relação às demais, por terem resultados prontamente comercializáveis. O Estado produz marcos regulatórios importantes que caracterizam a atual política de C&T com essa finalidade, ao determinar a pauta de pesquisa das universidades. Como agência governamental, o CNPq se transformou em um forte indutor de pesquisas aplicadas, em que conhecimento e sua socialização se tornaram peças mercadológicas. Nota-se uma diminuição no fomento de investimentos para a formação básica e uma orientação do fomento ao encontro dos pesquisadores experimentados. Há competição por bons alunos, pesquisadores e parcerias, e as corporações multinacionais, mais do que as de capital nacional, têm se aproveitado de universidades brasileiras, o que demonstra a divisão acadêmica mundial cujo centro parece se encontrar nos países anglo-saxões. As corporações desenvolvem parcerias com a produção científica das instituições estatais, ao levarem consigo os resultados de estudos realizados pelos pesquisadores brasileiros e financiadas pelo fundo público do país (Silva Junior, 2020).

Produzida pelos próprios intelectuais, a nova universidade induz à mudança da natureza do trabalho do professor-pesquisador, em direção à comercialização de resultados. O modelo Capes de Avaliação, implantado em 1996-1997, força os professores pesquisadores a buscarem pós-doutoramentos, publicações, bolsas de produtividade, participação em congressos classificados academicamente, o que contribui para a consolidação da nova universidade, sem saberem para onde ela caminha de fato (Sguissardi; Silva Junior, 2018). Não existe uma reflexão sobre seu relacionamento com a instituição onde trabalha, tampouco a consciência de que o produtivismo acadêmico é uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional, com a tendência de gestão estatal de um lado e, de outro, dos representantes do capital, predominantemente pela mediação do CNPq e da Capes. Embora a produção de conhecimento seja de natureza intelectual, seu financiamento, tempos e controles para a efetiva realização são impostos pelo setor produtivo, e o produto da pesquisa aplicada será incorporado de modo imediato à instituição privada, o que torna comercializável o resultado do seu trabalho (Silva Junior, 2020).

O Brasil viveu com mais intensidade o questionamento da ciência e a redução do papel regulador e financiador do Estado de 2019 a 2022, além da proposição de um *habitus*⁶⁹ individualista com a responsabilização pela empregabilidade e o cerceamento do conhecimento. A desconstrução rápida acontece de um Estado de pendor social para um de ortodoxia econômica, com menos democracia, criticidade e liberdade de imprensa, mas com forte Estado penal para os pobres, negros os trabalhadores precarizados (Oliveira; Azevedo, 2020). Para um sistema de educação cada vez mais autorregulado pelo mercado, a perspectiva era controlar ideologicamente a educação básica, com o autoritarismo associado à lei do mais forte (darwinismo social), para privatizar escolas e instituições, implantar a educação domiciliar e as escolas cívico-militares. Fazia-se necessário também controlar os fins da educação, adotar o modelo meritocrático e do empreendedorismo, alinhar tal área às necessidades produtivas, como serviço ou mercadoria, ampliar a concorrência para promover a qualidade das escolas e favorecer a expansão privada e o empresariamento da esfera educacional (Oliveira; Amaral, 2020).

Bolsonaro assumiu a agenda neoliberal extremada, com objetivos econômicos e ideológicos e a ideia de tornar o mercado o provedor dos direitos sociais. Para tanto, era preciso impedir a cultura do bem público e do direito, ao extingui-los juntamente com as políticas distributivas, a proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente, as atividades culturais, a educação, a saúde e a C&T. A guerra cultural pretendia atacar a igualdade formal e estruturar a sociedade baseada na cultura cristã, contra a secularização e a laicidade, além de deixar os servidores públicos vulneráveis e silenciar as críticas (Leher, 2021).

O núcleo do bolsonarismo visava extinguir as atividades de ensino, pesquisa e extensão balizadas pela liberdade de cátedra e comprometidas eticamente com os problemas dos povos; e converter as instituições em organizações referenciadas pelo *ethos*⁷⁰ do empreendedorismo temperado pelo capitalismo dependente. A transformação das universidades em *loci* de inovação tecnológica – uma agenda que inexiste estruturalmente nas cadeias produtivas do país – e de empreendedorismo objetivava ao silenciamento das interpelações críticas da ciência e ao sufocamento da cultura e da arte (Leher, 2021).

Ao desvalorizar a ciência e disseminar o negacionismo, se apaga a distinção entre fatos e versões, verdade e mentira, ciência e ficção, o que inclui questões importantes como as mudanças climáticas, a pandemia de Covid-19, o uso descontrolado e não regulamentado de

⁶⁹ Formulado por Bourdieu (1998), tal conceito compreende que os modelos de comportamento são interiorizados pela educação e participam da reprodução social.

⁷⁰ Conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de determinada coletividade, época ou região.

agrotóxicos, além de ataques a povos indígenas e seus territórios. Tais aspectos, em qualquer domínio, se sujeitam a imperativos governamentais negacionistas, não como um fenômeno difuso, mas como parte da guerra cultural, em que o sucesso desse esforço determinaria o futuro do bolsonarismo⁷¹ (Leher, 2021).

Notoriamente, a universidade pode ser um espaço de liberdade de cátedra apenas se seus servidores possuírem estabilidade e contratos por tempo indeterminado, o que permite a coexistência de gerações e o regime de dedicação exclusiva. Assim, os que refutam o uso de cloroquina como fármaco eficaz para prevenir e curar a Covid-19 e denunciam o desmatamento da Amazônia, o genocídio de indígenas e o aumento do desemprego poderão continuar com a ciência econômica e politicamente desinteressada, sem serem facilmente demitidos por estarem em desacordo com a “verdade oficial” (Leher, 2021). Nesse caso, a autonomia universitária se tornaria um desejo com a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores totalmente comprometidas, e tal ideia, apesar de ser recebida com resistência, tem sido amplamente aceita pela geração de novos doutores que paulatinamente assumem as atividades de pesquisa e esvaziam o lugar da crítica (Silva Junior; Spears, 2012).

Diante do exposto, constata-se que o projeto para a educação no Brasil possui quatro objetivos: formar força de trabalho com menor custo e de forma diferenciada, valorizar diretamente o capital portador de juros, otimizar os meios de produção via conhecimento matéria-prima transformado em tecnologia (ciência aplicada à produção) e elaborar justificativas que mantenham o sistema capitalista como única alternativa possível com políticas de fundo particularista vistas como indispensáveis.

A força de trabalho de maior competência técnica é constituída nos cursos superiores de maior prestígio social, com exigências acadêmicas e disponíveis em turnos integrais que não permitem ao estudante estudar e trabalhar simultaneamente, ofertados em universidades públicas. Essa força de trabalho é composta pelos melhores alunos que acessarão os programas de mobilidade interinstitucional e internacional e, mesmo com as estratégias implantadas nos governos Lula e Dilma Rousseff, obtiveram baixos índices de expansão. Parte de tal força laboral comporá a PG do país como pesquisadores e formadores da mesma qualidade, e a outra é formada por técnicos altamente especializados e necessários aos poucos empregos disponíveis na nova configuração do mercado (Silva Junior, 2020).

⁷¹ Denominou-se bolsonarismo o fenômeno político que transcende a figura de Jair Bolsonaro, com um sintoma da fragilização democrática e do esgotamento de um modelo político (Pinheiro-Machado; Freixo, 2019). O antipetismo é um dos principais campos discursivos que une a heterogeneidade da sua composição (Messenberg, 2019).

A maior parte da força de trabalho será certificada em massa e receberá um ensino barato com qualidade razoável em cursos de menor exigência técnica e ofertados, principalmente, pelas IESs privadas, na modalidade EaD, ou em cursos noturnos, tecnológicos ou licenciaturas. É composta dos segmentos mais empobrecidos e está destinada ao mercado precarizado, em que apresenta dificuldades com a língua materna, leitura, escrita e compreensão de texto, se origina do sistema público de ensino básico e possui baixo grau de cultura sistematizada. Essas características impedem tais indivíduos de ascenderem social e culturalmente às carreiras de ponta e aos PG-SS e, como mercadoria/serviço, tal educação é oferecida diretamente pela iniciativa privada, como espaço de valorização do capital portador de juros. Cumpre afirmar que os grandes grupos educacionais atuantes no Brasil obtiveram 45% de seus lucros financiados por programas que usam o fundo público, como Fies e Prouni (Silva Junior, 2020).

No contexto de subfinanciamento das IESs públicas se deterioram as condições de trabalho, o que facilita imputar a inoperância das universidades à incompetência da coisa pública para defender o setor privado no que tange à prestação de serviços educacionais. O sucateamento decorrente do subfinanciamento conduz à terceirização e à privatização e atinge a universidade em um dos seus pilares, o que a impede de produzir conhecimento crítico, independente e livre (Del Pino, 2020). Isso intensifica a trabalho do professor universitário que atua na PG e na pesquisa devido às novas exigências colocadas, como redução do tempo de pesquisa, obrigatoriedade de publicação em periódicos com determinada qualidade estabelecida pela Capes, aulas na PG, assessorias e consultorias, patentes e licenciamentos, além da internacionalização do próprio trabalho (Silva Junior, 2020).

A próxima seção discutirá mais detalhadamente a atividade docente na PG-SS e seu processo de intensificação, mas antes de passar a ela, vale relembrar que é difícil conchamar a população para a defesa da universidade pública, já que o diálogo população-universidade é rarefeito e a universidade não alcançou seu desejo de se integrar à população (Catani, 2020). Esta tem acesso precário à educação básica e à compreensão do trabalho científico, a mobilidade social via educação superior é lenta e uma questão geracional. Talvez o grupo da classe trabalhadora que chegou à universidade faça a melhor defesa dela. Os professores têm a tarefa de divulgar o pensamento científico, mas, segundo os referidos autores, sempre correndo atrás e em condições de trabalho cada vez mais difíceis.

4 TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COM A REGULAÇÃO DA CAPES

O objetivo desta seção é analisar o trabalho do docente-pesquisador na PG-SS, diante da reestruturação produtiva, da reforma do Estado e das consequentes mudanças nas políticas educacionais, com ênfase ao período após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em observância aos atos administrativos da Capes, busca-se demonstrar como influenciaram a configuração e as condições do trabalho docente nesse nível de educação e se implicou a intensificação.

Em seu desenvolvimento, cada sociedade constitui os sujeitos necessários à reprodução do modo de produção em curso. Dadas as necessidades de reprodução das classes sociais, forma, inclusive, os profissionais a serem responsáveis pela sua educação, a partir das demandas do modo de produção historicamente materializado em regimes de acumulação (Kuenze, 2022); logo, os processos educacionais tendem a se alinhar às demandas do sistema produtivo pelo princípio educativo do trabalho (Gramsci, 1979).

No regime de acumulação flexível que substitui o rígido (taylorismo/fordismo), a flexibilização de processos, mercados, produtos e padrões de consumo se torna uma categoria central e requer o consumo precarizado da força de trabalho, ao acentuar o desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas. A passagem da rigidez (base eletromecânica) à flexibilidade (base microeletrônica) possibilitou a organização do trabalho determinado pela demanda, ao produzir instabilidade no emprego onde antes havia estabilidade e propiciar um descolamento entre qualificação e ocupação em detrimento à identidade. Nessa nova organização, as empresas mantêm um núcleo duro de trabalhadores qualificados, experientes e bem remunerados, em que aloca no mercado os trabalhadores com o perfil necessário de competências para atender às encomendas. Reduziu-se o custo final do produto pela compressão dos custos da força de trabalho, e os trabalhadores perderam direitos trabalhistas e o vínculo orgânico com os sindicatos devido à desprofissionalização (Kuenzer, 2022).

O requerimento por produtos em qualidade e quantidade previamente determinadas pelos demandantes (denominado “mercado puxado” ou “processo *just-in-time*”) define os processos produtivos, as competências e o quantitativo de trabalhadores necessários. Essa flexibilização impactou os processos de formação, em que a formação técnica e tecnológica foi substituída, nas políticas educacionais, por uma formação geral para facilitar o trânsito por diferentes ocupações ao longo da vida. Diante da baixa densidade tecnológica, a experiência

se sobrepunha à escolaridade; hoje, devido à integração produtiva e à tecnologia intensiva, o acesso à escolarização se ampliou e foi estimulado, mas com escolarização desigual e diferenciada (Kuenzer, 2022).

A necessidade do regime de acumulação flexível indica a disponibilidade para consumo, nas cadeias produtivas, de força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, em que importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade a múltiplas tarefas, simplificadas pela implantação de novas tecnologias. Portanto, a formação especializada precisa ser substituída por outra generalista, com o desenvolvimento de competências cognitivas demandadas pelo trabalho abstrato, além de requerer novos processos de formação de subjetividades, para os sujeitos da sociabilidade aceitarem e naturalizarem as condições de exploração. Aqui se nota o caráter genérico da formação somado ao desenvolvimento das competências comportamentais voltadas à submissão à exploração, à justificativa via meritocracia e à introjeção da responsabilização pessoal por não conseguir ser bem-sucedido (Kuenzer, 2022).

No Brasil, o aprofundamento da polarização das formações decorre de tal demanda, com formação científico-tecnológica para poucos e educação geral reduzida à genérica, simplificada e de baixa qualidade para a maioria dos trabalhadores. A educação para o trabalho e científico-tecnológica se destina aos dirigentes, enquanto a geral, antes privilégio da burguesia, se volta aos trabalhadores em uma versão empobrecida. A cadeia de preparação destes últimos é definida pela sua qualidade que, por sua vez, se fundamenta nas condições materiais de trabalho nas unidades escolares. Os jovens filhos dos trabalhadores frequentam o ensino médio público e, a baixos custos, podem cursar EaD em praticamente todas as áreas, o que perpetua a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento. Com isso, não há mais dificuldade de acesso, e sim a qualidade do ensino disponível aos trabalhadores, seja nos cursos diurnos, noturnos ou para jovens e adultos que não obtiveram escolarização na idade adequada (Kuenzer, 2022).

Por seu turno, os filhos da (pequena) burguesia, que desempenharão as atribuições dirigentes na gestão e na implementação de inovações ou no desenvolvimento de C&T, realizam os cursos de melhor qualidade, geralmente privados na educação básica e públicos ou privados no ensino superior de graduação, mestrado e doutorado. A formação mais precarizada se destina aos filhos das classes trabalhadoras, cujas exceções são usadas para justificar a meritocracia (Kuenzer, 2022). Nesse contexto, a formação de professores segue a mesma lógica e requiere maior ou menor qualificação dos docentes de acordo com o perfil de

trabalhador a ser formado – filhos da classe trabalhadora ou dos burgueses e da pequena burguesia.

Sob o ponto de vista do trabalho, a flexibilização significa a exclusão da força laboral dos postos (re)estruturados para incluí-la de modo precarizado em outros pontos da cadeia produtiva. Na educação, aumenta-se a inclusão em todas as esferas formativas, mas com a precarização dos processos educativos, os quais não asseguram inclusão e, tampouco, permanência no mercado de trabalho. As cadeias de produção combinam competências desiguais e diferenciadas para utilizar apenas a força de trabalho qualitativa e quantitativamente necessária à compressão do custo do produto (Kuenzer, 2022).

O desenvolvimento do processo de trabalho e das forças produtivas produz a divisão laboral e cria o trabalhador coletivo – a busca pelo controle desse processo também alcança o docente que atua como servidor público. A educação intrínseca ao referido processo segue com o objetivo de formar os seres humanos para a sociedade, mas, na conjuntura capitalista é produzida, principalmente, sua deformação.

Assim sendo, a atividade de ensino assume especificidades de acordo com o aprendiz ao qual se destina e tomado apenas como força de trabalho. Como o interesse desta tese é a função do docente-pesquisador no setor público, após a definição da atividade comum a qualquer professor, especificar-se-ão o magistério superior público e sua normatização, visto que a definição laboral desse profissional é imprescindível para entender a complexidade do trabalho educativo e verificar a respectiva intensificação.

4.1 O TRABALHO EDUCATIVO COMUM A QUALQUER PROFESSOR E SUAS CONDIÇÕES LABORAIS

A sociedade moderna definiu a escola⁷² como a instituição responsável pelo processo educativo, ou seja, pela formação sistematizada e intencional dos seres humanos, ainda que seus objetivos estejam em constante disputa, e o professor se tornou o profissional responsável por essa atividade. Embora tenha surgido, enquanto instituição, com a possibilidade de emancipação política e econômica, avançou no século XXI como formação geral em uma versão simplista para a maioria da população, qual seja, a preparação para a adaptabilidade a um trabalho abstrato em constante mudança (Kuenzer, 2022).

⁷² Nesta pesquisa, compreende todas as instituições responsáveis pela educação formal: creches, escolas, colégios, instituições de ensino profissionalizante e IESs públicas ou privadas.

A palavra “docente” aparece como sinônimo de professor na LDBEN (Brasil, 1996a) e se refere aos demais trabalhadores dos ambientes escolares como profissionais da educação. Oliveira (2010), no “Dicionário de verbetes sobre Trabalho, profissão e condição docente”⁷³, define o docente como o sujeito que atua no processo educativo e extrapola a regência de classe, ao compreender a atenção e o cuidado, em que podem ser professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros. Para a autora, o trabalho docente se realiza com a intenção de educar (ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender) ou contribuir para a educação (atenção e cuidado). Os professores são os mais lembrados nessa atividade, por serem numerosos no processo educacional e vistos como os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola/universidade e do sistema educacional.

O trabalho docente se estruturou com base na atividade de ensino, ou seja, a prática pedagógica que envolve a formação de pessoas, e os limites que caracterizam e distinguem a ação do professor foram dados pela instituição escolar/universitária e o tipo de trabalho a ser realizado (Lancillotti, 2008; Silva; Almeida; Gatti, 2016). Uma atividade pode ser definida como ensino ou sem depender dos seus objetivos, como o pressuposto de produzir aprendizagens de forma intencional (Hirst, 1973 *apud* Silva *et al.*, 2016). Contudo, o mero acúmulo de aprendizagens se difere da formação, pois, segundo Masschelein e Simons (2013 *apud* Silva *et al.*, 2016), a aprendizagem é o fortalecimento ou a ampliação do eu existente, enquanto a formação implica sair constantemente de si mesmo, transcender a si, indo além do mundo particular por meio da prática e do estudo.

Nesse ínterim, a prática pedagógica requer a tríade de quem ensina, o que e de que forma ensina e a quem ensina e ocorre em um contexto sob determinadas condições. A qualidade dessa prática depende de sua finalidade, isto é, a inserção das pessoas no gênero humano de forma direta e intencional (Saviani, 2011), uma vez que nascem *Homo sapiens*, mas não humanizados, e se tornam seres humanos na relação com outros que o são de fato, em cultura e tempo histórico determinados (Ferracioli; Silva, 2021). Vale frisar que, em uma

⁷³ O dicionário apresenta os termos utilizados nas pesquisas sobre a temática, com definição de seus significados e sentidos, para contribuir com as análises sobre as mudanças no trabalho docente na sociedade contemporânea. Foi produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação (GESTRADO) da UFMG, com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. É uma obra coletiva que agrega 380 autores determinados por sua competência acadêmica e excelência no estudo do conceito em questão.

sociedade de classes, os elementos a serem assimilados pelos indivíduos e os melhores caminhos para tal estão postos de maneira desigual.

O sujeito docente precisa ser formado para ter alcançado o nível de síntese em relação ao conhecimento do conteúdo específico ministrado e sua relação com a totalidade, pois conduzirá o aprendiz da síncrese à síntese. Este último, destinatário do processo, um ser vivo, não um objeto ou matéria inerte, sinaliza continuamente a compreensão ou não do conteúdo em questão, ou seja, as atividades de ensinar e aprender são simultâneas e se alimentam de fato. É possível que o aprendiz, por sua vez, aprenda sem alguma mediação explícita do outro, mas o conteúdo necessário (conceitos científicos, por exemplo), a forma adequada e o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores podem não ser obtidos na atividade individual autorregulada.

Nesse exercício, precisa-se verificar se o ensino foi bem-sucedido ou exitoso e descobrir as formas de ensinar que levam ao objetivo pretendido. Entretanto, esse trabalho é cercado de uma ilusão metodológica, na qual haveria uma forma de ensino “infalível”, cuja atividade poderia ser orientada por regras cuja estrita observação e cumprimento “garantiriam” êxito ou sucesso em sua execução. Ademais, a definição do ensino bem-sucedido ou exitoso quando considera a eficiência por si, em uma dimensão estritamente técnica, pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos educacionais valiosos (Silva *et al.*, 2016).

Diante do exposto, o ensino não pode ser aleatório e requer intencionalidade e sistematização; por isso, a escola apresenta o objetivo primordial de exercer a atividade eminentemente formativa, em que o agente principal também recebe formação inicial e continuada para aprender a ser professor e entender o sentido e os meandros da profissão. Para executar a função docente, precisa-se de um conjunto de conhecimentos e habilidades que também não são aprendidos de modo espontâneo e se baseiam na reflexão acerca dos elementos constituintes do ato de ensinar. Portanto, na modernidade, o ensino acontece como atividade profissional em âmbito institucional, no qual os educadores são o grupo social responsável por esse papel com um viés precípua, e não algo contingente ou circunstancial. O professor é o agente fundamental no processo, mas não pode garantir, de modo linear e causal, que o ensino produz necessariamente a aprendizagem. Nesses termos, o ser ensinado é uma pessoa real, cuja atividade ocorre em um contexto sob determinadas condições materiais concretas (Silva *et al.*, 2016).

Por seu turno, as condições de trabalho designam um conjunto de recursos que possibilitam sua realização, ao envolverem as instalações físicas, os materiais e os insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, a depender do trabalho (Oliveira; Assunção, 2010). Elas não se restringem ao local ou à realização do processo laboral, mas dizem respeito também às relações de emprego, ou seja, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (Oliveira; Assunção, 2010). Vale lembrar que o docente, como trabalhador, foi privado dos meios de produção e objetos de trabalho; então, para realizar sua atividade, precisa do fornecimento de tais itens durante a jornada, além da condição de se manter como força de trabalho, o que demanda uma relação de emprego.

Condições de trabalho do docente variam bastante, a depender da natureza da instituição com a qual possui contrato de trabalho e do nível de atuação. A valorização dos profissionais da educação está determinada na CRFB (Brasil, 1988), ao estabelecer planos de carreira, piso salarial e ingresso por concurso público nas redes públicas de ensino. Essa é uma reivindicação antiga de parte da sociedade que compreende a importância da profissão expressa em condições adequadas de formação, trabalho, carreira e salário. Apesar de prevista na Carta Magna, na educação básica, por exemplo, menos da metade dos municípios brasileiros (45% dos 5.570) cumpre tal determinação (Gotti, 2019 *apud* Previtali; Fagiani, 2022).

Essas condições de trabalho, na educação básica, têm se caracterizado pela sobrecarga de trabalho, subremuneração, segmentação da atividade que impacta na profissionalização e no reconhecimento de uma identidade docente, instabilidade, sucateamento da escola e do trabalho públicos, com grande número de alunos por docente, carga horária extensa de sala de aula, atuação em mais de um turno e rede⁷⁴ (Arroyo, 2015). Com a desvalorização desse trabalho, tem sido mantida a feminização dos docentes da educação básica, além da racialização (Gatti; Barreto, 2009).

Com isso, os docentes vivenciam redução do tempo para descanso, atualização e requalificação, sensação constante de sobrecarga que diminui as áreas de decisão pessoal e inibe o envolvimento e o controle sobre planejamento de longo prazo, e minimização da qualidade do tempo, pois se realiza somente o essencial, com impactos na interação e reflexão

⁷⁴ Redes públicas de educação municipal (mantida pela prefeitura), estadual (pelo ente da federação) ou federal (mantida pela União); e particular (por poucos proprietários ou sociedades anônimas de capital aberto na bolsa de valores).

conjunta necessária ao comportamento crítico; portanto, as habilidades coletivas são perdidas (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009).

No que diz respeito ao ensino superior, os docentes das IESs privadas apresentam vínculos variados: alguns deles, mais antigos na instituição, estão por tempo indeterminado, enquanto os novos enfrentam a instabilidade laboral com contratos temporários, como horistas, tutores para EaD ou produtores de material. Os professores das IESs públicas ainda são majoritariamente concursados, possuem estabilidade laboral e estão vinculados a apenas uma instituição, onde se encontram no regime de dedicação integral ou exclusiva.

Apesar da conquista em relação ao regime de trabalho, a reforma do Estado, nos anos 1990, impetrada a partir do governo FHC e discutida na primeira seção, cortou gastos públicos e enxugou a máquina administrativa, o que denota um arrocho salarial para a categoria docente e acréscimos concedidos por meio de gratificações. Além disso, a expansão do ensino superior ocorreu com um aumento proporcionalmente insignificante na quantidade de professores; logo, as tendências anunciadas para o trabalho em geral – precarização e desemprego – modelaram igualmente o trabalho desses profissionais nas IESs públicas (Cirilo, 2021).

No mercado de trabalho brasileiro, o docente possui o ensino como atividade principal. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Brasil, 2002), documento organizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), busca retratar a realidade das profissões, ao expor as atividades profissionais existentes no país sem diferenciar as regulamentadas ou de livre exercício. Ao fazer uma busca neste sítio eletrônico, encontram-se 272 títulos sinônimos para “professor”⁷⁵. Os títulos diferenciam o trabalho docente em relação ao conteúdo a ser ensinado (docente de língua portuguesa, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, antropologia, economia internacional, marketing, dança, desenho, informática etc.)⁷⁶, em relação ao nível de instrução (professor de educação infantil ou ensinos fundamental, médio ou superior⁷⁷) e a partir de características do aprendiz (professor de aluno com deficiência auditiva, modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, escola maternal⁷⁸), mas mantêm um núcleo comum: planejar e preparar as atividades de ensino do conteúdo específico de acordo com o destinatário (ações pedagógicas que propiciam construção do conhecimento), executar as atividades (ensinar) e verificar se a aprendizagem

⁷⁵ A descrição completa de “professor” está disponível no sítio eletrônico da CBO (Brasil, 2002).

⁷⁶ Exemplos retirados da listagem de títulos disponíveis na página da CBO (Brasil, 2002).

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ *Idem.*

ocorreu de fato (avaliar o desempenho dos discentes, avaliar o método de ensino utilizado, repetir/modificar o processo de ensino).

Com essa breve apresentação do trabalho docente, percebe-se que a atividade de ensino é complexa e não pode ser desempenhada efetivamente por alguém que não tenha formação adequada para exercê-la. Havia uma tendência crescente desse profissional em ocupar outros papéis nos ambientes educacionais e desenvolver tarefas subsidiárias ao ensino, cujo foco da análise seria a educação básica (Oliveira, 2010). No que diz respeito ao professor universitário, a CBO (Brasil, 2002) acrescenta atividades de produção de trabalhos científicos, extensão e gestão da instituição, enquanto a legislação que rege o magistério superior prevê outras funções, como pesquisa, extensão e gestão.

A seguir serão apresentadas a legislação do trabalho docente no magistério superior público e as outras funções a serem desempenhadas por esse profissional.

4.2 REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR PÚBLICO E OUTRAS FUNÇÕES PREVISTAS

O Estatuto do Magistério Superior (Brasil, 1965) foi a primeira lei que definiu as atividades docentes nesse nível educacional, embora o Estatuto das Universidades Brasileiras⁷⁹ (Brasil, 1931) tenha organizado o sistema universitário e estabelecido suas finalidades. O primeiro instituiu ensino, pesquisa e administração escolar/universitária como ações do magistério superior, ao demonstrar também que as IESs especificariam as atribuições do corpo docente em seus regimentos.

Na CRFB (Brasil, 1988) ficou estipulada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia das universidades brasileiras, ao passo que a LDBEN (Brasil, 1996), por sua vez, contemplou o ensino superior com 14 artigos (43 ao 57) e definiu que a finalidade do trabalho do docente nessa esfera é, em reciprocidade com a comunidade, formar profissionais e pesquisadores que contribuam com o desenvolvimento nacional, que compreendam o homem, o meio onde vivem e os problemas do mundo presente, divulgar o conhecimento científico, cultural e técnico patrimônio da humanidade, além de aprimorar a educação básica⁸⁰. Designou também a carga horária mínima de aulas para os professores nas instituições pública, com oito horas/aula semanais.

⁷⁹ Vigorou até 1991, quando foi revogado (Brasil, 1991).

⁸⁰ Incluído pela Lei n. 13.174 (Brasil, 2015c).

Por sua vez, o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (Brasil, 2012b, Art. 2º) descreve as atividades do magistério federal de maneira ampla, “relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica”.

Anteriormente, foi abordado o trabalho de ensino; todavia, notou-se que as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão compõem o papel da universidade. Nas atividades laborais dos professores que atuam nas IESs, o ensino é a condição para permanecer na carreira com carga horária mínima definida em lei, mas foram acrescentadas outras a essa atividade principal.

Em se tratando de pesquisa, a maior parte da pesquisa brasileira é desenvolvida nos cursos/programas de PG-SS das universidades públicas (Oliveira; Azevedo, 2020). Essa não é atividade obrigatória e requer candidatura do docente interessado, aprovação e manutenção de determinada produção⁸¹, ou seja, nem todos os professores universitários atuam na PG-SS, embora possam se envolver com atividades que apresentam tal característica. Porém, para o docente atingir o topo da carreira, deverá realizar pesquisa ou extensão em algum momento (Brasil, 2013b).

A atividade de pesquisa focaliza a produção do conhecimento sobre a realidade, mas, em virtude da complexidade do ser social, o estudo do conhecimento se dividiu em áreas e disciplinas. O trabalho de cada pesquisador ocorre, portanto, em um campo específico, cuja descrição sumária⁸² dessa função na CBO (Brasil, 2002) contempla a definição de um objeto de estudo, a utilização de um método de investigação e análise do objeto e a exposição dos resultados encontrados. Algumas ocupações vinculadas realizam apenas parte de tal função, como os entrevistadores/recenseadores que executam etapas da investigação.

Ontologicamente, pesquisar é conhecer a realidade natural e social na aparência e essência, ao capturar os elementos necessários para atingir o objetivo almejado (conhecer o quê e para quê). Em uma sociedade de classes, a realidade é atravessada por interesses antagônicos, o que afeta diretamente a problemática do conhecimento: o que é conhecimento, como se conhece, qual a relação entre sujeito e objeto e sua finalidade. Ao assumir que o conhecimento medeia a intervenção na realidade, mesmo que de modo não imediato, não

⁸¹ A produção do programa de PG-SS é regulada pela Capes e prescreve conforme o período estabelecido por ela. Atualmente, a avaliação é feita quadrienalmente (Brasil, 2021c). Tal órgão avalia o programa, não o docente; entretanto, a pontuação obtida pelo PPG depende da contribuição de todos os docentes credenciados, com ênfase na produção deles.

⁸² A descrição completa de “pesquisador” está disponível no sítio eletrônico da CBO (Brasil, 2002).

direto e não intencional, com o escopo de configurá-la de determinada maneira, julgada a mais adequada – o interesse de classe determinará o quanto de verdade é necessário para essa intervenção. Obstáculos opostos ao conhecimento efetivo da realidade social são maiores do que os que surgem na investigação da realidade natural, visto que o objeto do conhecimento contempla o próprio sujeito e o ser social. A superação das dificuldades implicará não apenas em esforço rigoroso e vigilância epistemológica, mas também, e sobretudo, a intervenção de pontos de vista oriundos das classes sociais (Tonet, 2013).

A cientificidade moderna rejeita inteiramente a perspectiva de classe, ao defender a neutralidade, mas, na ontologia marxista, o posicionamento se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico, pois a transformação radical da realidade social requer conhecimento, apesar de este não ser igualmente demandado pelas classes sociais fundamentais. Por isso, de modo consciente ou não, todo pesquisador opera a partir de determinado ponto de vista, cujos pressupostos e categorias utilizados implicam *per se* a vinculação entre conhecimento e perspectiva de classe. Por conseguinte, não se pretende evitar tal ligação, mas compreender a qual classe interessa conhecer a realidade de fato é e em que nível se encontra (Tonet, 2013).

Embora a PG-SS brasileira tenha se constituído como o principal local da pesquisa, Kuenzer e Moraes (2005) discutem que a atividade prioritária do nível superior é formar pessoas, sejam profissionais, professores ou pesquisadores, e não exatamente produzir conhecimento, mas o elaborar para qualificar os futuros pesquisadores. A autonomização desse tipo de produção no tocante à formação possibilita a mensuração por meio de produtos, ao deteriorar os processos formativo e de produção do conhecimento.

Além das atividades de ensinar e pesquisar, há a atividade de gestão viu-se nas atribuições docentes, “inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica” (Brasil, 2012b, Art. 2º). Logo, em algum momento, os professores do magistério público superior exercerão alguma dessas atividades, cuja função também não é compulsória, mas, novamente, está prevista para alcançar o topo da carreira, caso apresentem o memorial em seu pedido de promoção para titular (Brasil, 2013b).

Uma busca na CBO (Brasil, 2002) sobre o cargo de gestor no serviço público direciona a pesquisa para o título “administrador”; neste, a descrição sumária⁸³ contempla as ações de planejar, organizar e controlar as organizações/instituições, ao garantir determinado

⁸³ A descrição completa de “administrador” está disponível no sítio eletrônico da CBO (Brasil, 2002).

desempenho delas. Em uma análise da descrição detalhada das tarefas, a CBO (Brasil, 2002) divide a atividade principal em seis grandes áreas (administrar organizações, elaborar planejamento organizacional, implementar programas e projetos, promover estudos de racionalização, realizar controle do desempenho organizacional e prestar consultoria às organizações e pessoas). Ademais, há outras sete subatividades, em média, para cada uma, com a possibilidade de localizar tarefas realizadas pelos diretores da universidade, tais como administrar recursos financeiros e orçamentários no setor público⁸⁴, recursos humanos, patrimônio e informações. Também se localizam tarefas realizadas pelas comissões e colegiados, a exemplo de arbitrar em decisões administrativas e organizacionais, preparar relatórios e pareceres para tais decisões.

Em virtude da redução do número de técnicos-administrativos nas universidades e a incorporação de algumas tarefas antes realizadas por tais profissionais pelos docentes (Sguissardi; Silva Junior, 2018), também foi feita uma busca na CBO (Brasil, 2002) da função “assistente administrativo”⁸⁵. A descrição sumária elenca a execução de serviços de apoio, atendimento às pessoas relacionadas à atividade, fornecimento de informações e tratamento de documentos variados, ao cumprir o procedimento necessário referente a eles. Diante de nove grandes áreas de atividades e análise das subatividades, foram localizadas algumas tarefas que migram aos docentes, à medida que as tecnologias digitais de processamento de dados são implantadas, como preencher documentos; preparar relatórios, formulários e planilhas; acompanhar processos administrativos; conferir documentos para avaliar pessoal; requisitar materiais; organização de eventos internos.

Ao mesmo tempo, os professores do magistério superior não estarão encarregados da gestão universitária, apesar de tais cargos⁸⁶ serem assumidos por professores. Além disso, todos regularmente exercem alguma atividade administrativa em comissões e colegiados que requerem análise e emissão de parecer (presidente ou membro), além da incorporação de tarefas administrativas. Assim como a atividade de ensino, as de pesquisa e gestão são igualmente complexas. Para a discussão neste texto, a extensão não será analisada, pois, embora oficialmente declarada como importante atividade universitária, ocorreu, em comparação às outras atividades, de maneira diminuta (Paz, 2016).

Para apresentar um desempenho satisfatório exigido pelas organizações e instituições, o sujeito precisa ser formado de acordo com a complexidade da atividade, estar motivado e

⁸⁴ Ressalta-se também o papel de gestor de verbas de pesquisa desempenhado pelo docente da PG-SS.

⁸⁵ A descrição completa de “assistente administrativo” está disponível no sítio eletrônico da CBO (Brasil, 2002).

⁸⁶ Reitor, pró-reitor, diretor de curso, coordenador de curso ou de outros órgãos/departamentos específicos de cada unidade ou da universidade.

receber as condições adequadas de trabalho (Mager; Pipe, 1979). Elas foram esclarecidas anteriormente, a questão sobre a qualificação será discutida abaixo e o querer fazer, da esfera da motivação, não será considerado nesta tese⁸⁷. Destacar-se-á a formação para o desempenho da atividade docente universitária que corrobora também a evidência de sua complexidade.

4.3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE

A formação de professores segue a mesma lógica de flexibilização do sistema produtivo, ao requerer força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas (maiores ou menores), de acordo com o perfil de trabalhador a ser formado.

Embora o interesse desta pesquisa focalize o trabalho do professor que atua na PG-SS, convém reiterar as características da formação da maior parte do professorado brasileiro para perceber a heterogeneidade e a qualidade da formação docente. Segundo Gatti (2010), a partir da LDB (Brasil, 1996), esse tipo formativo em nível superior passou a ser exigida para a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais), com prazo de dez anos para o ajuste. As diretrizes curriculares foram promulgadas para a formação de professores e cursos de licenciatura, ao proporem orientações integradoras quanto à relação entre formação disciplinar e para a docência, mas, na prática, ainda há a prevalência do modelo consagrado no início do século XX, ao formar bacharéis em vez de professores.

Para o curso de Pedagogia, as diretrizes propuseram atribuições amplas, o que criou impasses para o desenvolvimento curricular, ainda não equacionadas de modo apropriado, principalmente quando a maioria dos alunos desse curso se encontra em classes noturnas (Gatti, 2010). Gatti *et al.* (2008 *apud* Gatti, 2010) e Gatti e Nunes (2009 *apud* Gatti, 2010), em pesquisas sobre a formação de professores para o ensino fundamental, analisaram a formação em Pedagogia e licenciaturas e constataram uma insuficiência formativa evidente. Segundo Gatti (2010), os cursos de Pedagogia analisados apresentam um currículo com característica fragmentária; as disciplinas de formação específica possuem caráter descritivo e não relacionam adequadamente as teorias às práticas; as de formação profissional específica registram o que e o como ensinar de modo incipiente; os referenciais teóricos predominam nas de formação profissional; e os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação

⁸⁷ O elemento “motivação” é importante para o desempenho, mas o discurso neoliberal se apropriou dele e inflacionou sua importância em detrimento dos outros elementos, ao afirmar a possibilidade de o indivíduo superar condições materiais insuficientes apenas com a própria vontade. A discussão é extremamente relevante, pois responsabiliza apenas o trabalhador pelo sucesso ou fracasso; por isso, não poderá ser apresentada nesta pesquisa com a devida atenção.

básica aparecem de forma esporádica, e quando aparecem, são abordados de forma genérica ou superficial, o que sugere uma frágil associação com as práticas docentes.

Os cursos de licenciatura analisados (Ciências Biológicas, Letras e Matemática) apresentam grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, além de possuírem carga horária em torno de 10% (Ciências Biológicas) e 11% (Letras) para a formação docente. Os de Matemática apresentaram maior equilíbrio na relação entre formação docente e nos conhecimentos disciplinares da área, embora a maioria das IESs públicas ofertantes mantenham carga horária maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos. De forma geral, são raras as instituições que especificaram os estágios; as práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos se mostraram problemáticas; a pesquisa não observou uma articulação entre as disciplinas de formação específicas; houve um grupo considerável de matrizes curriculares com disciplinas pouco específicas quanto a nomes e ementas vagas; e se notam redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas. Ademais, os saberes relacionados a tecnologias no ensino estiveram praticamente ausentes; apareceram horas dedicadas a atividades complementares que não especificaram as referências nos currículos; o conhecimento relativo aos sistemas educacionais registrou percentual inexpressivo; e uma parte dessas licenciaturas promoveu especialização precoce, com vistas à formação de outro profissional sem ser o professor. Diante das características apontadas, do vasto rol de disciplinas e da ausência de um eixo formativo claro para a docência, presumiu-se a pulverização na formação dos licenciados, com frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (Gatti, 2010).

Em se tratando do docente que atuará no magistério superior público, a formação exigida é o doutorado (Brasil, 2013a) em área específica, conforme a demanda da unidade universitária alinhada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC)/programa em questão. No Brasil, a formação docente se fundamentou em dois modelos: um focado em preparar os professores nos conteúdos culturais-cognitivos, de cultura geral e domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento; e outro relacionado ao processo de ensino. Esse tipo formativo apresenta um quadro de descontinuidade, sem rupturas, e a questão pedagógica, ausente no início da formação dos professores, se insere lentamente e até ocupa posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório, dado que as sucessivas mudanças nas políticas formativas não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente (Saviani, 2009).

Apesar de o modelo pedagógico-didático possuir lacunas no tocante ao nível de organização dos currículos formativos e se tornou, pela via legal, um componente obrigatório, foi apenas uma formalidade. No ensino superior, consagrou-se uma estrutura que abarca duas unidades universitárias distintas e justapostas na tarefa de formar novos professores (Saviani, 2009). Induzidas pelo Estado, as universidades tenderam a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum com os mesmos currículos formativos centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, com certa depreciação do aspecto pedagógico. Ao priorizar um ou outro modelo de formação, dissocia-se o conteúdo e a forma, aspectos unificados no ato docente. Para os conteúdos se tornarem assimiláveis pelos estudantes no trabalho de ensino-aprendizagem, o professor precisa dominar os processos didático-pedagógicos envolvidos (Saviani, 2009).

Diante disso, o docente recebe uma formação profissional na área escolhida quando cursa a graduação e pode agregar a licenciatura a ela, ao cursar mais um período de disciplinas sobre processos didático-pedagógicos para atuar na educação básica. No ingresso à PG-SS (mestrado e doutorado), é direcionado para a atividade de pesquisa; logo, não se prepara efetivamente para o trabalho educativo no ensino superior, tampouco recebe formação para exercer a atividade de gestão, exceto se tiver se graduado em Administração ou equivalente. Ou seja, mesmo com o domínio dos conteúdos da própria área, não consegue exercer o processo de ensino, sua atividade principal, ao passo que, na atividade de gestão, aprenderá na prática.

Possuir quatro funções complexas (três aqui discutidas) descritas na legislação sinaliza a intensificação do trabalho, se cada docente atuar em dois ou mais papéis, tendo em vista a complexidade de cada um e a formação específica necessária. Ademais, há a ampliação de tarefas administrativas realizadas por técnicos-administrativos que, nos dias atuais, são feitas por docentes (Sguissardi; Silva Junior, 2018).

Outrossim, a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira, com equacionamento das questões atinentes ao salário e à jornada de trabalho, por funcionarem como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Mesmo se os professores fossem formados de modo adequado, as condições precárias de trabalho neutralizariam sua ação (Saviani, 2009). Para garantir uma formação consistente e assegurar condições apropriadas laborais, é preciso prover os recursos financeiros correspondentes. Entretanto, as virtudes formalmente proclamadas da educação não se sustentam com as políticas predominantes de redução de

custos e cortes de investimentos, dado que as tendências brasileiras caminham contrariamente à educação como prioridade (Saviani, 2009).

Com a intenção de se aproximar da situação do trabalho docente, retomar-se-á a discussão da necessidade de flexibilização do trabalho.

4.4 O TRABALHO DOCENTE ALINHADO À FLEXIBILIDADE

A compreensão das mudanças no trabalho docente universitário requer o entendimento sobre o trabalho em geral sob a perspectiva do capital. Nas relações sociais de produção capitalistas, qualquer atividade produtiva passou a ser realizada por um trabalhador possuidor apenas da própria força laboral. Em determinado momento da História, a luta de classes o forjou com garantia de condições adequadas de trabalho⁸⁸ oferecidas pelo empregador e Estado, as quais não foram igualmente conquistadas por todos os indivíduos do mundo. Entretanto, a reestruturação produtiva do capital sob o neoliberalismo tem retirado as garantias conquistadas, quando existiram, ou precarizado ainda mais o trabalho realizado em condições insalubres anteriormente, para tornar as pessoas possuidoras de força de trabalho que precisam arcar com os custos da reprodução e venda das próprias mercadorias.

O capital encontra as melhores condições para incrementar a produção do excedente quando o trabalhador perde o controle do processo laboral (Paulo Netto; Braz, 2011). Por isso, intenta tornar cada indivíduo um acessório, o que inclui o professor. Em alguns processos de trabalho, esse objetivo foi alcançado; em outros, ainda não totalmente, mas a racionalidade produtiva se espalhou por todas as atividades humanas. No Brasil, os professores ainda não se constituíram exatamente como profissão no sentido estrito (Oliveira, 2010), embora tenham se organizado, lutado por isso e conseguido alguns direitos. Porém, há a intensificação da perda de controle sobre o próprio trabalho, com a tendência da organização do ensino à padronização, para os sistemas escolares ampliarem suas coberturas.

A atividade docente, cuja noção profissional deriva de uma forma específica de organização do Estado, especificamente racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, apresenta a instituição de um corpo funcional. Na primeira grande luta pela profissionalização do magistério houve o entrave do estatuto funcional, dado que os

⁸⁸ O Estado de Bem-Estar Social propiciou as garantias em alguns países centrais do capitalismo. No Brasil, não houve esse modelo, cuja configuração resulta das lutas sociais entre trabalho e capital como esfera político-jurídica que regula e garante a reprodução da lógica capitalista-burguesa (Previtali; Fagiani; Morais, 2023).

professores foram convertidos em servidores públicos, ou seja, funcionários do Estado, o que lhes retirou autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício (Oliveira, 2010).

Oliveira (2010) questiona sobre as condições de se definir como tal, ao tomar o conceito genérico de profissão como a ocupação em atividades especializadas que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo, com códigos e normas próprias, para convencer o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis e se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho. A profissionalização docente compreende a tentativa de transformar em profissional um aspecto feito de maneira amadora, tal e qual o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um grupo que comporta distinções e complexidades, mas esse processo não permite identificar a categoria como profissão no sentido estrito.

Nas décadas de 1970 e 1980, o movimento docente lutava pela profissionalização do magistério quando os países centrais do capitalismo discutiam a proletarianização docente com a perda do controle sobre o processo de trabalho. A tese relativa à tendência da desprofissionalização se fortalece, pelo fato de a profissionalização em si não ter sido resolvida no cenário brasileiro (Oliveira, 2010).

O processo de profissionalização do magistério é uma construção histórica que varia com o contexto socioeconômico e que define tipos de formação, especialização, carreira e remuneração para determinado grupo social que apresenta crescimento e consolidação. Sistemas escolares modernos emergem da organização do aparato estatal e se organizam como parte dependente dele e, quando precisaram se adequar para expandir a cobertura escolar, o ensino perpassou a padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas e as avaliações externas (Oliveira, 2010).

De qualquer forma, o movimento sindical ganhou proeminência e o magistério surgiu como sujeito importante, com referência na orientação classista e baseado na organização horizontal dos trabalhadores por ramos e categorias econômicas, sem ser estatuto profissional (de acordo com a definição da profissão em si) (Oliveira, 2010) e com a luta pelo avanço nos direitos às condições adequadas de trabalho.

Entretanto, as reformas iniciadas nos anos 1990 contribuíram para refluir essa luta, ao responsabilizarem integralmente os docentes pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, seja pelo êxito ou fracasso dos programas. Além disso, a exigência da participação dos professores na gestão democrática se tornou uma certa ameaça a esses profissionais, dada alguma dificuldade do grupo em pautar discussões sobre conteúdos pedagógicos e suas

práticas nos conselhos escolares, como um “atentado” à própria condição profissional. Ademais, os meios de comunicação de massa veiculam a ideia de que as ações realizadas na escola não são assuntos de especialistas, tampouco exigem um conhecimento específico e, portanto, podem ser discutidas por leigos e praticadas por voluntários (Oliveira, 2010).

Tais reformas representam uma forte retórica, na qual a coletividade, a autonomia e a participação são fortemente evocadas nos documentos das reformas educativas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2005 *apud* Oliveira, 2010), mas em um contexto de flexibilidade dos padrões de organização do ensino, das estruturas curriculares e dos processos de avaliação, ao forjar um novo perfil de trabalhadores que incide sobre o movimento de profissionalização do magistério (Oliveira, 2010).

Com a regulação social fundada no trabalho flexível, as profissões tendem a perder força, os trabalhadores passam a buscar novas formas de ocupação e, conseqüentemente, de formação, para se adaptarem às novas exigências. Esse caráter flexível das ocupações se insere na escola de duas formas: no objeto dos docentes, que precisam adequar o trabalho às exigências atuais, por formarem a força laboral para um mundo instável; e na organização do próprio labor, que também visa ao caráter de maior flexibilidade e aparente autonomia assumida pelo trabalho em geral (Oliveira, 2010).

Ao longo do século XX, houve um esforço para controlar o trabalho docente pela aplicação da ciência e da técnica, cuja padronização do ensino permitiu ao professor trabalhar com um agrupamento de estudantes de forma simultânea, com base no aluno médio, com partes dosadas de determinado conteúdo. A organização graduada e sequencial do ensino produziu a divisão do trabalho e os docentes foram diferenciados com hierarquização consoante à especificidade e à complexidade do conteúdo a ser ensinado – isso impactou a formação e a remuneração, bem como criou hierarquias formativas e salariais (Lancillotti, 2008). Sob o capital, o trabalho tende à simplificação, e a distinção entre simples e complexo⁸⁹ é importante para o patronato pagar salários diferentes⁹⁰, com pressão pelo salário

⁸⁹ “O trabalho simples é o dispêndio de energia física e psíquica realizado pelo trabalhador comum e médio”. “O trabalho complexo é trabalho simples potenciado, ou seja, uma determinada quantidade (tempo) de trabalho complexo corresponde a uma quantidade maior de trabalho simples” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 116).

⁹⁰ Salama e Valier (1975 *apud* Paulo Netto; Braz, 2011) sinalizam que, além da redução de trabalho complexo ao trabalho simples e realizado cotidianamente no mercado de trabalho, os capitalistas utilizam as hierarquias salariais de modo político, ao diferenciar trabalhadores, apesar do valor da força de trabalho ser o mesmo ou exacerbar a diferença, em que dobra a remuneração de um trabalhador, quando o valor de sua força de trabalho é 20% maior que a de outro (engenheiro vs. mecânico, por exemplo). Essas medidas visam dividir os trabalhadores entre si ou tentam integrar uma parcela deles (Salama; Valier, 1975 *apud* Paulo Netto; Braz, 2011) ao *status quo*. Os autores abordam a diferenciação por gênero e acrescentam que ela pode ser ainda por sexo, raça, etnia,

com o menor preço possível. Ao mesmo tempo, vários ensaios foram elaborados para tentar superar o ensino simultâneo⁹¹ (Lancillotti, 2008).

Em alguma medida, o controle total do processo é alcançado e o ensino, particularizado com a EaD⁹², na qual a produção e o consumo do ensino⁹³ são cindidos. Cada docente se torna particularmente supérfluo, dado que a entidade individual, do professor especializado, passa a ser substituída pela entidade coletiva – autor, editor, *designer* instrucional, artista gráfico e organizador do processo (Lancillotti, 2008).

A atividade docente destinada aos jovens possibilita o controle externo diante do domínio do público-alvo em relação às ferramentas utilizadas na EaD. Apesar do esforço em objetivar totalmente o trabalho docente, sua importância apresenta relação inversa com a idade do aprendiz (Lancillotti, 2008). O período da pandemia de Covid-19, no momento mais crítico, de 2020 a 2021, foi um excelente laboratório para testar o intento do capital em avançar com o ensino remoto e a autodidaxia (Saviani; Galvão, 2021). Simultaneamente, a formação de qualidade em nível superior indica especificidades, tendo em vista que o resultado é a formação para o trabalho complexo, o que requereria o amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na EaD, o protagonismo docente na tríade é alterado com a ruptura da interação entre professor e estudante, a qual é substituída pela interação do aluno com o conteúdo em um espaço virtual e a qualquer tempo. O aprendiz busca auxílio docente se (e quando) quiser e arca com as condições materiais necessárias à recepção do conteúdo (equipamento e acesso à internet). Diante da possibilidade da interação entre educando e conteúdo, as IESs questionam a exclusividade, por serem instâncias predominantes na preparação da força de trabalho com maior qualificação (Lancillotti, 2008).

nacionalidade, alguma deficiência, identidade de gênero, orientação sexual, ou seja, qualquer característica que fuja do modelo de homem branco heterossexual. Previtali, Fagiani e Moraes (2023) também sinalizam como o imigrante é utilizado como elemento de controle sobre o trabalho, promovendo a concorrência intraclasse trabalhadora pelas melhores ocupações e regulando o preço do trabalho.

⁹¹ Muitos alunos sob a responsabilidade do mesmo professor, ao mesmo tempo, em que aprende o mesmo conteúdo, sob a mesma forma de ensino (Lancillotti, 2008).

⁹² Aretio (1987 *apud* Tavares, 2010, [n.p.]) define a EaD como “um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal na sala de aula de professor e estudante como meio preferente de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e de apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes”. Por coerência com as atuais transformações sociais e econômicas no mundo, Belloni (1999 *apud* Tavares, 2010) afirma que a Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), concepção de EaD centrada menos nos meios tecnológicos para o ensino e mais no estudante e na aprendizagem, representa a terminologia apropriada às novas exigências dos mercados capitalistas na fase atual.

⁹³ Vale ressaltar que consumir conteúdo não significa aprender, desenvolver ao máximo as funções psíquicas superiores e, tampouco, se apropriar da cultura elevada e concebida pela totalidade do gênero humano.

Como visto, o avanço da tecnologia e da técnica e a respectiva apropriação privada permitem a subsunção real do trabalho. Conjuntamente, a legislação brasileira autoriza que as condições de trabalho⁹⁴ não estejam sob responsabilidade do empregador, o que forja o trabalhador flexível e “uberizado”, na qual ele não recebe dos recursos necessários para realizar o próprio trabalho e, tampouco, possui relação de emprego.

Esse movimento de transferência da responsabilidade pelas condições de trabalho do empregador/Estado para o trabalhador é denominado “precarização” que, para Antunes e Druck (2015), compreende o centro da dinâmica do capitalismo flexível na ampliação de mecanismos de extração de trabalho excedente em tempo cada vez menor. Os autores asseveram que essa tendência se insere em escala global, se não houver forte contraposição da classe trabalhadora. Com isso, há a flexibilização da relação de emprego (existência ou não do vínculo entre trabalhador e empregador) e das condições de trabalho (garantia ou não de meios adequados para a respectiva execução).

Além da corrosão do trabalho contratado e regulamentado (Antunes; Druck, 2015), Dal Rosso e Cardoso (2015) asseguram que a intensificação é um componente estruturante sob a hegemonia neoliberal, em que há uma demanda para o trabalhador individual ou coletivo dispendir mais energia para atender aos constrangimentos da organização laboral durante determinado intervalo de tempo. Todavia, há dificuldade para medir esse fenômeno e, conseqüentemente, negociá-lo e legislá-lo (Cardoso, 2013), embora existam resultados importantes de sua constatação, o que possibilita uma percepção consensual sobre a característica estruturante do trabalho (Dal Rosso; Cardoso, 2015).

A partir da discussão sobre o impacto do capital no trabalho em geral e docente, alguns autores constataram que a intensificação e a precarização acontecem de forma acentuada no caso dos professores da educação básica (Gatti; Barreto, 2009) e de IESs privadas (Sguissardi, 2017), mas essa tendência atinge também o docente das universidades públicas (Bosi; Souza, 2017; Guimarães; Chaves, 2017; Paz, 2016; Sguissardi, 2017; Sguissardi; Silva Junior; 2018; Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019; Silva Junior, 2020; Cirilo, 2021; Schlesener; Lima, 2021), cujo polo irradiador é a PG-SS (Sguissardi; Silva Junior; 2018).

⁹⁴ A CLT (Brasil, 1943) passou por diversas reformas. A alteração promovida pela Lei n. 13.467 (Brasil, 2017b) regulamentou o trabalho intermitente, as terceirizações de atividades-fim e a “livre” negociação entre patrões e empregados (Previtali; Fagiani, 2022).

Entretanto, o trabalho universitário em instituições públicas apresenta algumas particularidades. Para entendê-las, recapitular-se-á a configuração do ensino superior brasileiro que contribuiu com a hierarquização do trabalho educativo.

4.5 COMO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONFIGURA O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Para compreender como aquela tendência atinge os docentes universitários, faz-se necessário retomar sucintamente a discussão da segunda seção sobre o ensino superior brasileiro para que se perceba como diferenciou, diversificou e hierarquizou o trabalho educativo.

Leher (2022) afirma que o setor de ensino superior está dominado pelas finanças, ao subordinar a educação e a pesquisa aos requisitos de lucratividade do capital como propriedades. A gratuidade segue como princípio constitucional no caso das IESs públicas e não houve transferência jurídica para o setor privado, mas as empresas públicas de direito privado⁹⁵ têm aumentado sua quantidade nesse contexto. No âmbito particular, a financeirização⁹⁶ é mais visível, dado que a maior parte da oferta está sob o comando de grupos educacionais de capital aberto que negociam ações na bolsa de valores⁹⁷. Simultaneamente, mantém-se a redução permanente do orçamento para as IESs públicas, repassa-se o fundo público para a iniciativa privada (Leher; Santos, 2020) e se vinculam as verbas das IESs públicas a condicionalidades (Paz, 2016). Dentre estas últimas estão a reforma do Estado, abordada na primeira seção, e a devida contextualização da educação brasileira à macroagenda no cenário mundial (Dourado, 2011). Portanto, a análise das políticas para o ensino superior se faz compreensível a partir da sua relação orgânica com a reforma do Estado.

Políticas públicas são reguladas pelas prescrições hegemônicas dos organismos multilaterais e fortemente assimiladas e naturalizadas (Dourado, 2011), ao compreenderem a forma como as regras são produzidas e aplicadas e como os atores se apropriam delas e as transformam de fato (Barroso, 2006). As políticas educativas contemporâneas se estruturam

⁹⁵ Um exemplo disso é a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) (Leher, 2022).

⁹⁶ Os objetivos da educação são substituídos pela lucratividade. Para isso, ocorrem apropriação privada do conhecimento, limitação da liberdade de ensino e pesquisa, quase comodificação do trabalho mental como insumo, mercantilização de materiais de ensino, oferta de bolsas de estudo como serviço, circulação virtual de aulas digitalizadas sem reconhecimento de direitos autorais, embora haja cobrança dos consumidores pelo acesso, IESs como locais de investimento, dentre outros processos (Leher, 2022).

⁹⁷ Bahema, Cogna/Vasta, Arco Educação, Grupo Global de Educação, Yducs, Ser, Ânima (Leher, 2022).

sobre a premissa da transformação da educação em serviço, e não mais como direito, do descompromisso do Estado com seu financiamento e da organização do serviço educacional centrada na avaliação, com ênfase no produto em detrimento ao processo (Dourado, 2011).

A reforma do Estado na década de 1990 consolidou a lógica privatista, naturalizou processos de diversificação e diferenciação institucional e forjou a expansão via setor privado, ao mesmo tempo em que contribuiu para a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas das IESs públicas, principalmente as federais (Dourado, 2011). Embora tenha sido pensada como modelo preferencial para a expansão do ensino superior, a universidade brasileira não se consolidou, visto que o sistema se materializou em uma diversidade de modelos com as instituições públicas calcadas predominantemente no binômio de ensino e pesquisa exercido separadamente na graduação (foco no ensino) e na PG (foco na pesquisa), desarticulado da extensão. Além dessa debilidade, a expansão do ensino superior com a contenção de despesas tem transferido várias atividades administrativas aos docentes das instituições públicas (Paz, 2016).

Isso provocou impactos significativos na cultura institucional das IESs, além da hierarquização e competição entre elas, com a respectiva divisão entre IESs privadas responsáveis pelo ensino (Dourado, 2011), com a oferta dos cursos mais baratos que demandam menos estrutura física (Silva Junior, 2020; Leher, 2022); e IESs públicas encarregadas das demais atividades, o que inclui os cursos de graduação mais caros (Silva Junior, 2020). Nestas últimas, separaram-se ensino e pesquisa, em que a graduação se responsabilizou apenas pelo ensino e a PG-SS, pela pesquisa aplicada (Sguissardi; Silva Junior, 2018), com valorização primordial dos estudos com resultados imediatamente comercializáveis (Silva Junior, 2020).

Sguissardi e Silva Junior (2018) verificaram uma hierarquia entre as atividades universitárias com a pesquisa em primeiro lugar, desde que disponibilize recursos para a universidade, seguidas da orientação na PG-SS ou iniciação científica na graduação e, por fim, da atividade de extensão. A aula é desvalorizada em qualquer nível e, apesar da tendência de o processo de trabalho ser controlado por um ente externo (heteronomia), os autores apontaram que a atuação do professor servidor público na graduação apresenta certa autonomia.

4.6 A REGULAÇÃO DA CAPES E O TRABALHO DO DOCENTE-PESQUISADOR

Pela avaliação, a Capes promove ajustes e cumpre o papel de pressionar o trabalho docente à objetivação, por estabelecer a quantidade de publicações e o prazo para findar as orientações. Os documentos das agências de fomento abarcam elementos do mercado competitivo, do Estado avaliador e do produtivismo acelerado, ao passo que os processos oficiais de regulação, controle e avaliação valorizam excessivamente a quantidade em detrimento da qualidade, fenômeno denominado como produtivismo acadêmico (Sguissardi, 2010).

Resultados das avaliações são medidos quase exclusivamente por meio da produção científica, ou seja, pelo número de publicações de um PPG. Assim, os recursos estão atrelados ao processo avaliativo dos programas, pois, quanto maior a nota, maiores as chances de obter recursos financeiros. Aqui parece haver inversão de valores, devido à ideia geral de que o investimento precisa ser destinado a quem possui menos condições, seja de infraestrutura física ou pessoal qualificado, para melhorar sua qualidade. No entanto, no caso dos investimentos dos recursos da Capes, assim como de outras agências de fomento, ocorre o contrário: quanto melhor a nota e, por consequência, a qualidade, maiores as chances de obtenção de recursos (Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018).

Cirilo (2021) defende que o trabalho docente na PG tem se intensificado, sobretudo o dos PPGs considerados de excelência, com as cobranças para apresentar produtividade, ou seja, a entrega de resultados na mesma jornada de trabalho formal. Diante desse quadro, a PG-SS foi moldada a uma racionalidade predominante no setor privado que pressionou a natureza do trabalho docente para a produtividade e as metas de produção. Apesar dos recursos financeiros insuficientes e da compressão do tempo para a integralização dos cursos de mestrado e doutorado, os professores têm se aprofundado na racionalidade, ao continuarem com o funcionamento de programas e critérios para aferição da qualidade baseados na quantidade (Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018).

Tarefas docentes proliferaram diante do imperativo da inovação, em que o professor-pesquisador deve ser inovador e empreendedor para produzir o conhecimento matéria-prima. Essa racionalidade exige aligeiramento e quantidade de produtos e representa um contrassenso ao tempo para a reflexão, a assimilação e a produção de um trabalho qualificado. Nessa conjuntura, a avaliação da PG tem responsabilidade na imposição de uma rotina extenuante, relacionada à ideia de produtividade e produção rápida, principalmente pela

pressão para finalizar produtos em tempos exíguos. Ademais, há comprometimento da qualidade do ensino e da pesquisa, além da diminuição do tempo na formação discente (Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018).

De maneira gradativa, os novos doutores credenciados aos programas se inserem, predominantemente, com a mentalidade de quem alcançou o grau de mestre e doutor nessa nova ambiência, na qual está naturalizada a cultura da pressa, da produtividade e do “turismo de eventos” (Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018). Tal fato afeta diretamente o trabalho dos docentes e suas condições de produção nos PPGs, os quais, na tentativa de alcançarem os melhores resultados nas avaliações, necessitam atender às exigências impostas nos critérios avaliativos, independentemente de suas condições laborais.

Sendo assim, a regulação da Capes sobre a PG-SS ocasiona a sociabilidade produtiva na universidade pública, ao atingir os professores que atuam neste nível, mas com a proliferação da cultura de produtividade na instituição, meritocracia e busca pelas condições de trabalho conforme o estabelecimento de tais nuances no trabalho. A sociabilidade produtiva é definida como uma nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão que, diante das formas atualizadas de exploração da mais-valia relativa e absoluta, o leva à exaustão por vontade própria. Ou seja, a subjetividade é construída pela prática social em que estão disponíveis determinados valores e alternativas para a atividade humana, com predomínio da alienação como estado e da utilidade como valor. Tais elementos fundamentam a heterogestão do docente, a intensificação, a precarização e o adoecimento (Sguissardi; Silva Junior, 2018).

A atividade de pesquisa é induzida pela Capes e pelo CNPq com possibilidades de recursos extraorçamentários para a pesquisa e o docente, além de incrementar o valor do professor-pesquisador como força de trabalho que permanece apta a se vender, o que o torna atraente para o mercado e provoca, inclusive, o fenômeno da auto/in/extensificação⁹⁸ laboral (Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019). Como força de trabalho, o docente também se torna uma mercadoria que precisa permanecer vendável no mercado e, embora os professores-pesquisadores sejam ainda, em grande parte, servidores públicos e tenham estabilidade no emprego, a lógica do modo de produção invade a organização desse labor e imprime a racionalidade competitiva e meritocrática. Tais profissionais precisam manter os currículos repletos de produção (publicar ou perecer), ainda que sejam produções esvaziadas ou

⁹⁸ Com as mediações tecnológicas, o trabalho torna-se onipresente para o docente e o docente onipresente para o trabalho, produzindo a intensificação por agentes externos e pelo próprio docente (autointensificação), durante e além da jornada de trabalho (extensificação) (Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019).

repetitivas em termos de ampliação e aprofundamento do conhecimento, para poderem concorrer a bolsas ou verbas relacionadas a projetos. As bolsas são oferecidas pelo CNPq, de acordo com a produtividade do docente, e funcionam como incremento salarial, ao passo que os recursos para a realização da pesquisa são obtidos via submissão de projetos a editais abertos pela Capes (ou outras instâncias financiadoras), nos quais apenas alguns deles são selecionados; por isso, há bastante concorrência entre os pesquisadores. Tal investimento funciona como algum provimento de condição de trabalho, por não haver orçamento previsto e garantido para essa atividade no repasse do MEC às universidades.

Contudo, há a valorização de determinadas áreas do conhecimento, enquanto outras são consideradas desnecessárias, isto é, o docente perceberá um imbricamento diferente entre docência e pesquisa, de acordo com sua atuação em ciências da vida, humanidades ou ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar⁹⁹. A pesquisa aplicada assumiu predominância sobre a desinteressada (Sguissardi; Silva Junior, 2018) e apenas alguns temas são considerados estratégicos nos editais de fomento às investigações científicas.

No caso das áreas das engenharias e algumas frentes das ciências exatas e ciências da saúde, os docentes-pesquisadores recebem patrocínio direto das empresas privadas para realizarem pesquisa de acordo com as próprias demandas. O produto obtido nessa condição é patenteado pela empresa e se torna propriedade privada, ainda que tenha feito uso do dinheiro público. O recebimento de bolsas ou verbas via editais com a concorrência entre pesquisadores atribui certo *status* em ser professor da PG, quando comparado a ser docente “apenas” da graduação, e direciona o trabalho desse profissional à atividade de pesquisa em detrimento da atividade de ensino.

Embora não haja obrigatoriedade para o docente atuar na PG-SS, existe indução e os professores obtêm recursos para projetos ou para si, segundo o mesmo critério de produtividade produzido pela avaliação da Capes sobre a PG-SS. A distribuição orçamentária feita internamente pelas universidades também induz a produtividade, a qual possui chances de ser alcançada se o professorado estiver vinculado à PG-SS, dado que a unidade recebe verbas conforme o desempenho docente focado em produtos.

Segundo Frigotto (2019), a pressão por metas e produtividade afeta a qualidade e o avanço do conhecimento. Sob a lógica de produção do conhecimento como mercadoria e ênfase na quantidade de teses e artigos, o conhecimento produzido é pouco potente por ser repetitivo. A universidade enfrenta a lógica da mercadoria na produção do conhecimento, de

⁹⁹ Conforme definição da Capes sobre os colégios (grandes áreas de avaliação) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014a, 2023a).

teses e artigos sob a perspectiva quantitativa há algum tempo, o que inibe a qualidade e o avanço do conhecimento, impede os questionamentos sobre o destinatário do serviço ou quem o produz de fato. Além disso, tais conhecimentos não estão disponíveis a toda a sociedade e, mesmo assim, representam um perigo para as oligarquias que dominam o país. Assim, o sucateamento das universidades é um projeto da burguesia brasileira associada ao grande capital, que vende o Brasil e obtêm lucro (Frigotto, 2019).

Desde o primeiro e o segundo mandatos de Lula, a oligarquia tem se organizado para conduzir o projeto de educação do país por meio de dois movimentos: o “Escola sem Partido” em 2004 e o “Todos pela Educação” em 2005. O segundo se tornou membro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto de grupos empresariais que pretendem vender a educação. Na avaliação desse grupo, o professor possui demasiada teoria e é gerido de maneira inadequada; portanto, torna-se necessário abarcar o conteúdo e a interpretação realizada por ele (Frigotto, 2019).

Quanto ao ensino superior, o Future-se coroaria a precarização do trabalho do docente-pesquisador sob o capitalismo financeiro, pois fornece forma e legalidade para um novo tipo de trabalho. Com a possível terceirização dos serviços de educação, surge a perspectiva de colocar, sob controle das organizações sociais, parte significativa dos trabalhadores da educação das IFESs, com a instabilidade e precariedade derivadas dessa modalidade de prestação de serviço (Del Pino, 2020).

Em número maior, o produto da tecnologia decorre sob demanda externa da universidade, e o trabalho intelectual superqualificado dos pesquisadores se transforma em produtivo. O pesquisador começa a estranhar o objeto produzido por ele, porque a pauta de pesquisa é posta externamente à universidade e estranha os tempos e a racionalidade do processo do trabalho, dado que a racionalidade agora se volta para a economia e os tempos são impetrados pelas corporações mundiais, sempre articuladas com o capital financeiro (Del Pino, 2020).

A racionalidade produtivista predomina no trabalho em geral e, pelo fato de o mercado de trabalho se precarizar como norma, é preciso convencer o trabalhador de que esse cenário é inevitável e cabe a ele realizar as devidas adaptações. Kuenzer (2017) ressalta que as características demandadas para o novo trabalhador flexível envolvem o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como: análise, síntese, criatividade, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo e de liderar, gerenciar

processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes e buscar aprendizado de modo permanente.

O novo trabalhador deve ser escolarizado, e a nova educação se orienta pelo conceito de multifuncionalidade e flexibilidade para garantir empregabilidade, cuja consequência individualiza a formação do trabalhador, na qual cada um é responsável por buscar as próprias competências a serem alcançadas segundo o ideário neoliberal, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão (Maciel; Previtali, 2011; Previtali; Fagiani, 2015).

Cada vez mais é possível observar a demanda para o professor do serviço público incorporar as demandas presentes no ideário dos profissionais da iniciativa privada, pois, segundo Gaulejac (2007), estes devem desenvolver as capacidades ao máximo e um “espírito” empreendedor como gestores de si mesmos, das carreiras e do sucesso. Como este estudo se interessa pela regulação da Capes sobre o trabalho docente, isso restringe o público a ser considerado, a saber: docentes do ensino superior que atuam na PG-SS. Além disso, como a maior parte desses programas se encontra em instituições públicas, o trabalhador considerado é predominantemente um servidor público; cujo trabalho se legisla e é remunerado pela União, por estados ou municípios. No contexto das contrarreformas, a figura do servidor público também precisa desaparecer e, no caso do docente da PG-SS, ele convive com ataques à universidade e à própria existência enquanto servidor público, o que afeta sua condição de realizar um trabalho condizente com a razão de ser da educação.

Apesar da redução orçamentária para as IFESs, os servidores públicos do ensino superior ainda possuem condições laborais minimamente adequadas, em comparação a outros trabalhadores que atuam nos demais níveis de educação e no ensino superior privado. Diante da precarização do mercado como regra, o servidor público do referido nível educacional aparece como um trabalhador “cheio de regalias” e improdutivo diante de outras relações de emprego, justificativa utilizada para fazer a reforma administrativa e intensificar a produção.

Ao mesmo tempo, o docente que atua em tal segmento percebe o próprio salário como insuficiente, pois foi melhor no passado (Bosi; Souza, 2017) e não acompanha a exigência de formação, a complexidade do trabalho (Paz, 2016) e as demandas intensificadoras (Sguissardi, 2017). Nesses termos, a sociabilidade produtiva motiva a conformação à redução orçamentária permanente, à intensificação do labor e à busca individual por recursos extras para otimizar as condições de trabalho.

Além disso, o desmantelamento da coisa pública não é recente, mas a ascensão da extrema direita com a eleição de Bolsonaro permitiu a instauração de um contexto

antiuniversidade e anticonhecimento, com a criminalização do ensino livre (Escola sem Partido) e a denominação da universidade, das escolas e dos professores como inimigos de uma suposta moralidade pública. As IESs ainda não se vincularam suficientemente à realidade e não possibilitaram aos sujeitos dela ascenderem ao conhecimento complexo – nesse caso, os intelectuais precisariam estar vinculados a lutas, movimentos, organizações e instituições que amplificam a democracia, os direitos à vida, à cultura etc., para o povo adquirir instrumentos para fazer a revolução necessária o quanto antes (Frigotto, 2019).

Paralelamente, o mundo viveu a pandemia de Covid-19, cenário ideal à agudização das reformas pautadas no permanente ajuste fiscal. O total de recursos destinados para a enfrentar até junho de 2020 era de R\$ 349,16 bilhões, destinado aos vulneráveis e às empresas de pequeno e médio porte, ao passo que o governo decidiu injetar recursos no sistema financeiro para os bancos e elevou o valor para R\$ 1,216 trilhão. Além da insuficiência das ações emergenciais para socorrer os mais pobres e desprotegidos, o Congresso Nacional pautou e votou MPs e PLs que penalizavam gravemente os trabalhadores, minimizavam direitos sociais e trabalhistas, com a redução de salários e jornada, permitiam a demissão em massa, impuseram a negociação individual, neutralizavam os sindicatos, congelavam salários, carreira e concursos públicos, ampliavam as formas precárias e temporárias de contratação no serviço público e iniciavam uma reforma administrativa do Estado justificada pelo caráter emergencial da crise sanitária (Druck, 2021).

Del Pino (2020, p. 5) argumenta sobre o grande volume de alterações e regulamentações de leis do ordenamento jurídico brasileiro que poderão atingir importantes conquistas resultantes da luta e resistência da classe trabalhadora desde o final do século XX:

Ao todo, são dezessete leis, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, a Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica, a Lei da Carreira do Magistério Federal, a Lei da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), a Lei do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), a Lei do Programa de Incentivo à Implementação de Projetos de Interesse Social (PIPS), a lei que regulamenta os Fundos Constitucionais de Financiamento do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste, a Lei das Organizações Sociais, além de outras legislações de impacto tributário, a exemplo da lei do Imposto de Importação e do Imposto sobre Produtos Industrializados e a do Imposto de Renda. São alterações de profundo e amplo impacto que, em sendo feitas, atingirão a Constituição Federal, derrubarão preceitos como a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a gestão democrática.

Houve diversos ataques aos servidores públicos no governo Bolsonaro, pois, de acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2022), os gastos

com pessoal foram reduzidos em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) e tal situação deverá continuar nos próximos anos, de acordo com as diretrizes orçamentárias de 2023 – Lei n. 14.791, de 29 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023c). Em 2021, os gastos com servidores corresponderam a 3,8% do PIB, a menor marca da série histórica iniciada em 1997, cuja redução se deve, em parte, à defasagem salarial. O último reajuste conquistado no governo Temer não foi aplicado em 2019 e seria concedido de forma escalonada em 2020; entretanto, ao utilizar a pandemia como justificativa, o governo aprovou uma medida que proibiu aumentos durante a crise sanitária, e a inflação literalmente corroeu o valor real dos salários. Outro fator que impactou a diminuição de gastos com pessoal foi ocasionado pela “reforma administrativa invisível” citada pelo ministro da economia da época, Paulo Guedes: sem mudanças na lei, o governo minimizou a taxa de reposição de servidores aposentados e, a cada 100 cargos vagos, apenas 37 foram reocupados (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2022).

Traços do neoliberalismo se radicalizaram e assumiram uma nuance fundamentalista na imposição de seus valores e das políticas de austeridade, algo possível devido a uma crise de hegemonia diante do agigantamento dos problemas sociais e da incapacidade do sistema em disponibilizar soluções. Esse momento exacerbou a racionalidade da concorrência de todos contra todos, do empreendedorismo e da ditadura do sucesso, ao constituir um modo de vida (Druck, 2021). Com isso, a racionalidade se espalhou e os indivíduos internalizaram o mantra que decorre do modo de produção reorganizado para restaurar as taxas de lucro. (Des)Empregados, trabalhadores (in)formais, da iniciativa privada ou do serviço público incorporaram a demanda por *performance* no ambiente de trabalho e fora dele.

Até aqui foram discutidas as tendências de precarização do trabalho em geral e o ajuste da educação. Verificaram-se as especificidades do trabalho educativo e as particularidades do docente que atua na PG-SS em termos de complexidade do resultado e das condições de trabalho, pois, ao mesmo tempo, esse profissional introjeta fortemente a sociabilidade produtiva e apresenta comportamento alinhado à lógica do capital induzido pela Capes. Na próxima seção, discutir-se-á a análise dos atos administrativos da Capes para constatar se a indução é perpassada por inflexões, com a assunção de Michel Temer, dado que a troca de presidentes via *impeachment* foi considerada uma estratégia política para acentuar as contrarreformas. Imagina-se, assim, que tal contexto intensifica o trabalho docente na PG-SS.

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA E PARA A CAPES

A hipótese deste trabalho indicava que, a partir do governo de Michel Temer (2016 a 2018), a regulação da PG-SS seria incisiva em conformá-la à reestruturação produtiva e ao neoliberalismo. Nesse sentido, a EC n. 95 (Brasil, 2016c) indica o ajuste às políticas sociais como um todo, ao congelar recursos e liberar o pagamento da dívida externa. Logo, questiona-se: na PG-SS, especificamente, é possível verificar alguma inflexão expressa nos atos administrativos da (e para) a Capes e, por conseguinte, a intensificação do trabalho do docente-pesquisador?

Retoma-se Mascaro (2013) para asseverar que as atribuições do Estado se dividem em governamentais, na qual há o núcleo poderoso e dirigente com maior grau decisório; e administrativas, conhecidas como burocracia e nas quais são executadas as ações contingentes às decisões limitadas à legalidade. Nesta última se materializa um corpo político distinto dos agentes privados, ao assumir funções de poder sobre eles. Vale ressaltar que as medidas tomadas por Michel Temer como presidente estão na esfera governamental, e as ações da Capes apresentam viés burocrático.

Dada a complexidade do fenômeno estatal, suas materialidades (decisões, ações contingentes) podem não se assemelhar aos fins declarados ou competências estabelecidas, com relativa autonomia, na qual decisões e ações podem atender os interesses de uma classe em detrimento a outra. A burguesia se apropria dos meios estatais, mas, em determinados governos, os explorados podem ter algumas demandas atendidas, ainda que não seja rompida a estrutura econômica (Mascaro, 2013).

Com o intuito de verificar algumas materialidades, analisou-se o Catálogo de Normas e Atos Administrativos da Capes (CAD/CAPES) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]), lançado por tal órgão em agosto de 2019 com informações sobre as decisões e ações relacionadas à PG. Nele constam os atos e instrumentos normativos do órgão e de outros relacionados que podem ser encontrados via mecanismo de busca por campos: tipo de ato, número e ano do ato normativo, origem, situação (vigente, revogado, alterado) e finalidade, em que o sistema substituiu a página de legislação do portal (2019 a 2022).

As buscas foram realizadas por tipo de ato/instrumento normativo e por ano, em que se selecionaram, inicialmente, os tipos “leis, decretos, medidas provisórias, resoluções e instruções/portarias normativas” para cada ano (1995 a 2 de junho de 2023), em que o

primeiro deles foi escolhido pelo fato de o período FHC ser tomado como a incisão mais contundente das reformas do aparelho do Estado (Silva Junior, 2020). Os itens encontrados foram organizados na Tabela 3, que agrega os atos/instrumentos por mandato presidencial e lista listados apenas aqueles efetivados pela Capes ou com impacto sobre ela:

Tabela 3. Atos/instrumentos normativos registrados no CAD/Capes realizados por mandato presidencial (1995-2023)

		ATOS/INSTRUMENTOS				
		Leis	Decretos	Medidas provisórias	Resoluções	Instruções/portarias normativas
Anos pesquisados agrupados por mandato presidencial	FHC ¹ : 1995 a 2002	1	4	-	8	-
	Lula ² : 2003 a 2010	4	6	-	7	7
	Dilma ³ : 2011 a 31 de agosto de 2016	3	7	2	21	1
	Temer ⁴ : 1º de setembro de 2016 a 2018	1	2	-	3	5
	Bolsonaro ⁵ : 2019 a 2022	-	3	-	4	6
	Lula ² : a partir de 2023	-	-	-	1	1

¹ Fernando Henrique Cardoso; ² Luiz Inácio Lula da Silva; ³ Dilma Vana Rousseff; ⁴ Michel Miguel Elias Temer Lulia; ⁵ Jair Messias Bolsonaro. Fonte: Elaboração da autora (2023).

Em função da quantidade e complexidade dos documentos encontrados, restringiu-se a busca aos mandatos de Dilma Rousseff e Michel Temer (2011 a 2018). Fez-se, então, o levantamento de todos os atos/instrumentos administrativos por ano, em uma tentativa de localizar diferenças quantitativas significativas entre os governantes para determinar o início da investigação. Foram registrados 85 itens em 2011, 120 em 2012, 93 em 2013, 75 em 2014, 86 em 2015, 110 em 2016, 227 em 2017 e 206 em 2018. Curiosamente, continuou-se a busca até a data presente¹⁰⁰, em que se obtiveram estes dados: em 2019 foram 500 itens, em 2020, 358, em 2021, 450, em 2022, 484 e, até 2 de junho de 2023, 262 – a maior parte contemplava portarias¹⁰¹.

Utilizou-se um *software* que analisa textos (Iramuteq¹⁰²) para a primeira aproximação das ementas dos atos do período selecionado, mas as categorias apresentadas pelo programa não auxiliaram a investigação. Então, restringiram-se os anos de 2015, 2016 e 2017 para analisar manualmente as ementas e, *a posteriori*, os documentos na íntegra. O recorte temporal se referiu à manutenção de um ano inteiro para cada governante e 2016 com

¹⁰⁰ A data-limite para a busca dos dados foi 2 de junho de 2023.

¹⁰¹ Documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012).

¹⁰² *Software* gratuito e com fonte aberta utilizado para análise de textos e tabela de dados. Oferece um conjunto de tratamentos e ferramentas de análise estatística, com o objetivo de apontar o posicionamento, a estruturação e as relações de palavras no texto, sempre auxiliado por imagens.

aproximadamente metade do ano para cada presidente, visto que Dilma Rousseff foi afastada do cargo em 12 de maio daquele ano.

Após a leitura das ementas disponíveis em cada ato/instrumento, os documentos mostram que a Capes, por intermédio de seus departamentos, determina pessoas para estabelecerem, modificarem ou acompanharem determinados processos. Elas pertencem ao quadro desse órgão (servidores efetivos e em funções de confiança) ou fazem parte de parcerias e são designadas para comporem grupos de trabalho, comissões, coordenações e representações, bem como apresentarem determinados produtos, como relatórios, regulamentos, recomendações, normatizações, avaliações etc. Durante os governos petistas (primeiro e segundo mandatos de Lula e Dilma Rousseff), os professores e estudantes de PG-SS se tornaram importantes parceiros da Capes (Faria Filho, 2016a).

Com a canalização da luta de classes pelos caminhos institucionais, os indivíduos lutam para as próprias demandas serem atendidas conforme as regras ou para exercerem influência/domínio nas instituições estatais. Cada arranjo do Estado e as peculiaridades de instituições políticas, pesos e poderes das classes sociais resultam das situações variáveis do antagonismo das classes em cada território. Dificilmente, o Estado é capturado de maneira absoluta por uma classe ou grupo, mas as classes burguesas se apropriam dos meios estatais, o que permite a prevalência de tal esfera na exploração econômica e no domínio político (Mascaro, 2013). Portanto, aproxima-se dos atos administrativos da Capes ao entender a existência de duas classes sociais fundamentais organizadas em entidades representativas dos próprios interesses ou não que compõem múltiplos atores e influenciam tais atos com maior ou menor poder – é possível, inclusive, um descolamento entre o proposto e o executado, em função da autonomia relativa do Estado e de suas instituições.

As ementas disponíveis no CAD/Capes ([Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, s.d.]) indicam a determinação de pessoas para executarem processos e apresentarem produtos (relatórios, regulamentos, recomendações, normatizações, avaliações etc.). Há um alinhamento aos objetivos do órgão que subsidia o MEC na formulação de políticas de PG, coordena o SNPG, regula os cursos desse nível e estimula a formação de pessoal de alto nível. Os processos compreendem a atividade-fim¹⁰³ do órgão (Quadro 1) ou a atividade-meio¹⁰⁴ (Quadro 2):

¹⁰³ Atividade essencial do órgão que incide em tarefas centrais voltadas diretamente ao cumprimento de sua finalidade institucional. No caso da Capes, tenciona-se regular a formação de pessoal de alto nível.

¹⁰⁴ A atividade-meio compreende as funções de suporte e apoio que possibilitam o funcionamento adequado da atividade-fim.

Quadro 1. Exemplo de portaria emitida pela presidência da Capes, que trata de uma atividade-fim

Portaria GAB/Capes n. 91, de 29 de julho de 2015, emitida pelo Gabinete da Presidência (GAB) da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015a). Ementa: fixa normas e procedimentos para submissão, avaliação, divulgação e envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação, e início de funcionamento dos programas novos de PG, em níveis de mestrado e doutorado.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 2. Exemplo de portaria emitida pela presidência da Capes, que trata de uma atividade-meio

Portaria DGES/Capes n. 127, de 23 de junho de 2017, emitida pela Diretoria de Gestão (DGES) da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017f). Ementa: designa gestores e fiscais de contrato de tecnologia da informação, de acordo com os incisos V a VIII, art. 2º, inciso 4/2014, para representar esta Fundação na contratação realizada junto à empresa Algar TI Consultoria S/A.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Após a leitura dos itens constantes no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]) de 2015, 2016 e 2017, foram criadas cinco categorias para agrupar as informações: “rotina”, “informação para decisão”, “novidade”, “já registrado” e “contrato”. O recorte temporal foi dividido em quatro elementos: 2015, a primeira parte do ano de 2016 (até 12 de maio), o restante de 2016 e 2017 – nas duas primeiras, Dilma Rousseff era presidenta do Brasil e, nas duas últimas, Michel Temer. Na Tabela 4 estão disponíveis os atos encontrados, categorizados e separados conforme as partes do recorte temporal e, na sequência, as categorias serão explicadas:

Tabela 4. Quantidade de itens por categoria e conforme os períodos analisados

CATEGORIAS	2015		2016		2017
	período Dilma		período Temer		
Rotina	56	27	51	96	
Informação para decisão	15	1	4	8	
Já registrado	7	7	3	16	
Contrato	0	3	3	99	
Novidade	9	7	4	8	
Quantidade total de itens por período	-	45	65	-	
Quantidade total de itens por ano	86		110		227

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Os itens classificados como “rotina” se relacionavam às finalidades da Capes, tais como reconhecer os cursos; realizar mudanças; avaliar a PG; designar membros para cargos ou funções com prazo e produto determinados; outorgar os prêmios; julgar artigos para a Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG); acompanhar o PNPG; avaliar produtos e serviços para o portal de periódicos; e validar diplomas estrangeiros. As atividades de apoio contemplaram finalidades diversas, a exemplo de executar atos de gestão orçamentária e financeira previstos; divulgar a dotação orçamentária; classificar, guardar ou descartar documentos; rever o plano de tecnologia e informação; ceder pessoas; acompanhar estágio probatório de servidores; instituir código de ética; criar departamentos (ouvidoria, corregedoria); definir regulamentos, normas, procedimentos, instrumentos e mecanismos;

apurar irregularidades na utilização de recursos da Capes; inventariar patrimônio; instituir a simplificação administrativa; acompanhar o plano de desenvolvimento de pessoal interno; divulgar informações ao público externo; realizar sindicância; analisar a prestação de contas; reestruturar espaço físico; padronizar nomenclaturas de bolsas e auxílios concedidos; e definir valores de bolsas.

Alguns itens foram classificados como “informação para decisão” e entendidos como uma etapa de produção informacional para alterar ou excluir algum processo existente ou implantar um novo processo. Os elementos ora agrupados diziam respeito à instituição de grupos de trabalho para fazer recomendações sobre Qualis periódicos, Qualis livros, Qualis produção técnica e tecnológica, Qualis eventos, sistema de informação para a PG, avaliação de impacto e dos riscos de programas, avaliação de alguma iniciativa específica – por exemplo, CsF (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) –, articulação da PG com a educação básica, situação dos pós-graduandos, avaliação da qualidade da PG e dos critérios de distribuição de bolsas e recursos, proposição de programas e acompanhamento de egressos.

Outros itens foram classificados como “já registrado”: por exemplo, uma portaria indicava uma comissão para tratar de um assunto; depois, outra incluía um novo membro na mesma comissão. Em casos semelhantes, o assunto foi classificado nas demais categorias na primeira ocorrência e, da segunda portaria em diante, foi incluída como “já registrada”.

Na categoria “contrato”, se agruparam os itens referentes aos contratos realizados entre a Capes e fornecedores ou prestadores de serviços. Embora esse processo fosse incluído na categoria “rotina”, criou-se outra classificação em virtude da quantidade de contratos observados em 2017. O registro das portarias indica a inexistência de contratos em 2015, seis contratos em 2016 (três no período Dilma e outros três no governo Temer) e 99 itens em 2017. Neste último, tais documentações foram elaboradas com 68 empresas diferentes e 14 aparecem mais de uma vez, a exemplo de Oxford University Press, Instituto Ciência Hoje, Servix Informática LTDA. e SOS Controle de Pragas e Vetores LTDA. E a categoria “novidade” agrupou os itens entendidos como algo proposto naquele ano ou durante o mandato do mesmo presidente.

A seguir, os Quadros 3, 4, 5 e 6 ilustram os temas tratados nos referidos itens por ano e período:

Quadro 3. Temas que constam no CAD/Capes em 2015 e que surgiram naquele ano ou durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff

Comitê de gênero, de caráter consultivo, no âmbito do MEC	Proposta de diretrizes e apresentação de subsídios técnicos e políticos para formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas de promoção de direitos sobre questões de gênero, e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (Brasil, 2015b).
Prêmio Vale-Capes	Outorga do Prêmio Vale-Capes de Ciência e Sustentabilidade (Edital Conjunto n. 60 – Brasil, 2014c) aos autores das melhores teses e dissertações defendidas em 2013 (áreas temáticas: processos eficientes para redução do consumo de água e de energia; aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem de resíduos e/ou rejeitos; redução de gases do efeito estufa; tecnologias socioambientais, com ênfase no combate à pobreza) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]). O último edital na página da Capes é de 2017.
Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (PARES)	Formulação e implementação de medidas para melhorar a eficiência e a efetividade das atividades de regulação e supervisão de cursos e IESs, de forma a assegurar uma educação superior de qualidade (Brasil, 2012c).
Fórum do Programa de Engenharia a distância em Rede Nacional pelo Sistema UAB (UABEng)	Instituir o Fórum do Programa de Engenharia a Distância em Rede Nacional (UABEng) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de subsidiar a Diretoria de Educação a Distância da Capes na formulação de diretrizes e definição de critérios técnicos e pedagógicos para a produção e execução de cursos de graduação de Engenharia na modalidade EaD (revogado tacitamente) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]).
Programa Internacional de Descoberta do Oceano (International Ocean Discovery Program – IODP)	Programa internacional de pesquisas marinhas que visa investigar a história e a estrutura da Terra, a partir do registro em sedimentos e rochas do fundo do mar e monitorar ambientes de subsuperfície. O programa reuniu a comunidade científica de 26 países atuante nas ciências do mar em águas profundas. A Capes financiou a participação do Brasil no consórcio de 2013 a 2019 (Brasil, 2019f; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019c; Passow; Pereira; Peart, 2013).
CAPEs WebTV	Difusão de informações sobre pesquisas e PG no Brasil, promoção do acesso e uso do Portal de Periódicos por meio de veiculação de vídeos de treinamentos e funcionamento como um canal de comunicação interna. Mídia exclusiva criada pela Capes para a divulgação de conteúdo noticioso nos <i>campi</i> universitários (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022a).
CsF	Programa para promover a consolidação, expansão e internacionalização da CT&I e da competitividade brasileira com intercâmbio e mobilidade internacional (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022). Foi criado em 2011 e encerrado em 2017.
Mecanismos para inclusão	Proposição de mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) em programas de mestrado, doutorado e em programas de mobilidade internacional (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]).
Universidade em rede do BRICS	Comitê coordenador para a proposição de formas de viabilizar acadêmica e administrativamente a universidade em rede do grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (<i>Brazil, Russia, India, China and South Africa</i> – BRICS) no território brasileiro (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]). Lançado em 2015, é um consórcio de instituições de tais países que visa à realização conjunta de pesquisa e ensino em nível de PG (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022b).

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 4. Temas constantes no CAD/Capes em 2016 (até 12 de maio) e que surgiram naquele período ou durante o mandato de Dilma Rousseff

Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)	Promoção de ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, ao valorizar a formação especializada de professores de línguas estrangeiras (Brasil, 2017f). Proposto inicialmente como Inglês sem Fronteiras (Portaria MEC n. 1.466 – Brasil, 2012d), ampliado para Idiomas sem Fronteiras em 2014 (Portaria MEC n. 973 – Brasil, 2014b).
Lei de Acesso à Informação (LAI)	Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que regula o acesso a informações previsto na CRFB (Brasil, 1988), altera e revoga leis e dispositivos anteriores e assegura o direito fundamental de acesso à informação de acordo com as seguintes diretrizes: observar a publicidade como preceito geral e o sigilo como exceção; divulgar informações de interesse público, independentemente de solicitações; utilizar meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; e fomentar o desenvolvimento da cultura de transparência e o controle social na/da administração pública.
Sistema Eletrônico de Informações (SEI)	Instituição do SEI como sistema oficial de gestão de processos e documentos eletrônicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]). É um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) e cedido gratuitamente à administração pública (Brasil, 2018c).
Capes/Harvard	Concedimento a estudantes (a partir da graduação) e pesquisadores de alto nível (estágio pós-doutoral) do Brasil de oportunidades de estudos nos diversos campos das ciências da vida, das ciências físicas e exatas e das áreas das engenharias e tecnológicas em Harvard (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023d). O único edital disponível na página da Capes é de 2016.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 5. Temas constantes no CAD/Capes em 2016 (após 12 de maio) e que surgiram naquele período ou durante o período Michel Temer

Capes-IIASA	Estágio em pesquisa para doutores brasileiros ou estrangeiros permanentes no Brasil (até oito anos de obtenção do título) sob a supervisão dos pesquisadores do Instituto Internacional para Análise de Sistemas Aplicados (<i>International Institute for Applied Systems Analysis</i> – IIASA). O instituto realiza pesquisas em áreas de C&T, agricultura, meio ambiente, ciências naturais e análise de energia e recursos de sistemas (sem estar restrito a elas), com sede na cidade de Laxenburg, Áustria (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021a). O primeiro edital disponível no sítio eletrônico é do final de maio de 2016.
Portal EduCAPES	Portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e PG que busquem aprimorar seus conhecimentos. Foi lançado em setembro de 2016 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020b).
Instituto da Novação	Substituição das obrigações assumidas <i>a priori</i> pelo bolsista por novas, financeiramente mensuráveis e que correspondam ao investimento feito pelo país em sua formação. Na impossibilidade de o bolsista/ex-bolsista cumprir as obrigações, a novação oportuniza contribuições dele para o desenvolvimento do Brasil, apesar de permanecer no exterior – aparece na Portaria Capes n. 176, de 17 de outubro de 2016, mas foi instituído pela Portaria Capes n. 291, de 28 de dezembro de 2018 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016f, 2018c, 2019b).
Programa Demandas Espontâneas ou Induzidas Fluxo Contínuo (PDES)	Financiamento de projetos de pesquisa, bolsas individuais e auxílio para participação em eventos no exterior, de acordo com as linhas de ação descritas no documento: (re)inserção internacional de pesquisadores,

	demanda estratégica, ajuda emergencial e demanda induzida. A Portaria Capes n. 204, de 17 de novembro de 2016, criou e regulamentou o programa, mas foi revogada pela Portaria Capes n. 116, de 21 de maio de 2018. Enquanto isso, a Portaria Capes n. 251, de 9 de novembro do mesmo ano, reestruturou o programa; porém, foi revogada pela Portaria Capes n. 59, de 2019 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016h, 2018a, 2018b, 2019a).
--	---

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 6. Temas constantes no CAD/Capes em 2017 e que surgiram naquele ano ou durante o período Michel Temer

Doutorado profissional	Portaria Capes n. 389, de 24 de março de 2017, que institui a modalidade de doutorado profissional e modifica as regulamentações do mestrado profissional (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017o; Brasil, 2017e).
Fórum Nacional de Coordenadores de Polo sistema UAB	Instituição do fórum com o objetivo de apoiar e subsidiar a Capes na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB. Podem se candidatar ao colegiado os coordenadores de polos efetivos com vínculo ativo ao programa UAB (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017).
Regulamentação da EaD	Decreto n. 9.057, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Define EaD e polo de EaD, determina que pode ocorrer na educação básica e no ensino superior e em que condições, quais normas devem ser obedecidas e as competências do MEC (Brasil, 2017d, 1996a).
Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC)	Aprova o regulamento do Prosuc (Portaria Capes n. 149, de 1º de agosto de 2017), que visa apoiar discentes de mestrado e doutorado oferecidos por Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), por meio da concessão de bolsas de estudo e taxas escolares (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017i, 2024b).
CAPEs-PrInt	Institui o Programa Institucional de Internacionalização da Capes (PrInt) e dispõe sobre as diretrizes gerais do programa (Portaria Capes n. 220, de 3 de novembro de 2017). Objetiva fomentar planos estratégicos de internacionalização das instituições nas áreas do conhecimento priorizadas por elas, ao estimular a criação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à PG; e promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e vice-versa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017n, 2024c).
Prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo nos casos de maternidade e adoção	Lei n. 13.536, que dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção (Brasil, 2017c).

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Segundo Leher e Santos (2020) o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi um ajuste político necessário para mudanças importantes ocorrerem em favor do capital na luta contra o trabalho. Diante disso, o presente trabalho buscou identificar se a mudança na presidência da república impactaria diretamente nas políticas da PG-SS, conforme a análise dos atos administrativos disponíveis no Cad/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]); e verificar se programas, projetos e processos seriam criados, permaneceriam intactos ou com alterações ou se descontinuariam, com a respectiva intensificação do trabalho do docente-pesquisador.

Para tanto, optou-se por agregar as categorias “rotina” e “contrato”, pois, como supracitado, firmar contrato com fornecedores e prestadores de serviços é atividade de apoio às finalidades da instituição. A maior parte dos itens nos três anos considerados se refere a esse agregado (“rotina” e “contrato”), com 64% em 2015, 66% na primeira metade de 2016, 83% na segunda metade de 2016 e 85% em 2017.

Atenta-se aqui à discrepância na quantidade de contratos entre os anos, com nenhum em 2015, seis em 2016 e 99 em 2017. Não é possível acessar tais documentos no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]), visto que as portarias apenas designam servidores do órgão para representá-los e, diante dos nomes das empresas destacadas nas portarias, há fornecedoras e prestadoras de serviço. O motivo da diferença não foi localizado, mas, talvez, a Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) – e a implantação do CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]) tenham impulsionado a divulgação de portarias sobre a contratação de serviços que não acontecia anteriormente, dado que essa prática é permitida e regulamentada na administração pública brasileira. Inclusive, há um sítio eletrônico oficial destinado à divulgação centralizada e obrigatória dos atos exigidos pela Lei de Licitações e Contratos Administrativos – Lei n. 14.133, de 1º de abril de 2021 (Brasil, 2021d, 2021e)¹⁰⁵ – referentes às contratações públicas. A maior parte dos atos administrativos coaduna processos que contemplam as atividades-fim e atividades-meio da Capes. Se houvesse alguma mudança, a razão de existir do órgão estaria em questão, o que parece não ter ocorrido de fato; portanto, as atribuições consideradas administrativas (Mascaro, 2013) foram mantidas.

Vale ressaltar que a manutenção de processos não garante modificações, pois, ao mudar as pessoas que ocupam cargos decisórios e a composição dos grupos de trabalho e colegiados, por exemplo, um processo pode se direcionar de maneira oposta. Negreiros, Ferreira Neto e Santos (2022) mostraram como funcionários permanecem em funções de decisão e influência, mesmo com a mudança de presidentes de partidos declarados de oposição, seja em cargos, órgãos da administração pública e/ou organizações parceiras com influência propositiva. Os autores analisaram 30 sujeitos da equipe dirigente do MEC no governo de FHC e seus vínculos institucionais; com isso, puderam indicar a circularidade

¹⁰⁵ Em 2017 havia outras leis, decretos e instruções normativas para regular os contratos – essa legislação pode ser encontrada no portal citado.

deles¹⁰⁶ e concluíram que estiveram presentes nas políticas educacionais após o término daquele governo, ainda que em instâncias periféricas, o que assinala a sobrevivência e certa manutenção da cultura político-educacional constituída a partir de 1995 (Negreiros; Ferreira Neto; Santos, 2022), a exemplo de Abilio Afonso Baeta Neves, presidente da Capes de 1995 a 2003 e de 2016 a 2019.

Inicialmente, considerou-se a categoria “informação para decisão” com grande potencial para sinalizar permanências e rupturas, pois as ementas dos atos determinavam pessoas para produzirem informação com vistas à tomada de decisão sobre um programa, um projeto ou um processo. Por exemplo, a Portaria Capes n. 132 criou um Grupo de Trabalho (GT) com a atribuição de diagnosticar a situação dos pós-graduandos no país e propor recomendações e, dois anos depois, foi elaborada a Portaria Capes n. 166 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015c, 2017k) para disponibilizar um GT com a mesma atribuição da de 2015. Não foi possível constatar o resultado desses trabalhos apenas com a análise dos atos do CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]) e, tampouco, se evidenciou o motivo de uma nova portaria sobre o mesmo assunto – continuidade das ações iniciadas em 2015 ou um “refazimento”. Para efeito da análise do que permanece ou é alterado, o “já registrado” foi excluído, pois o assunto referido nos itens desse grupo tinha sido considerado em alguma categoria.

A categoria “novidade” agrupou os itens entendidos como algo proposto naquele ano ou durante o mandato do mesmo presidente, como ilustram os Quadros 3, 4, 5 e 6. Eles não são radicalmente diferentes, por haver programas atinentes ao estágio pós-doutoral, tanto no período Dilma Rousseff como em Michel Temer, mas em instituições diferentes – Harvard e IIASA, respectivamente. Mantiveram-se e se incrementaram atividades relativas à EaD e ao Sistema UAB, o que demonstra sua continuidade: no período Dilma, instituiu-se o fórum do UABEng, ao passo que, no governo Temer, foi implementado o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo do Sistema UAB se regulamentou o artigo 80 da Lei n. 9.394, que dispõe sobre EaD – Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017d, 1996a). Este último revogou o Decreto n. 5.622 (Brasil, 2005), com alterações significativas como a

¹⁰⁶ Por exemplo, Maria Helena Guimarães de Castro, uma dos 30 sujeitos analisados, exerceu os seguintes cargos: presidente do INEP de 1997 a 2002; secretária de educação superior (2001); secretária executiva do MEC em 2002; membro do CNE de 2001 a 2002; secretária estadual de assistência e desenvolvimento social do estado de São Paulo de 2003 a 2006; secretária de estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE/SP) em 2006; secretária de estado da educação do Distrito Federal (SEE/DF) em 2007; secretária de estado da educação de São Paulo (SEE/SP) de 2007 a 2009 e compôs o Conselho Estadual de Educação de SP de 2009 a 2016 e foi diretora da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE/SP), secretária executiva do MEC de 2016 a 2018 e presidente do CNE de 2020 a 2022.

possibilidade de parceria entre IESs e empresas para a realização de parte do curso ou o desenvolvimento de cursos no próprio ambiente de trabalho, a criação de polos de apoio presencial dentro e fora do Brasil e a permissão para a existência de IESs exclusivamente para a oferta de EaD com os cursos de PG *lato sensu* e graduação (Silva, 2018). Considera-se, portanto, que o Decreto n. 9.057 (Brasil, 2017d) apresenta uma abertura maior para a EaD em um contexto de retração das políticas de financiamento da educação, o que estreitou as ações do Sistema UAB. Silva (2018) questionou os mecanismos e a velocidade das manobras (Portarias MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, e n. 11, de 20 de junho de 2017 – Brasil, 2016a, 2017h¹⁰⁷). com possível ampliação da EAD no cenário da iniciativa privada e o recuo da oferta no âmbito das IESs públicas. Considera-se, portanto, que a medida de Michel Temer agudizou a precarização.

Há processos que abarcam as necessidades específicas de grupos oprimidos sob os dois governantes. No período Dilma Rousseff, um comitê visou propor o aperfeiçoamento de políticas de promoção dos direitos relacionados às questões de gênero e o GT recomendou mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, TGDs e AH/SD, em programas de mestrado, doutorado e de mobilidade internacional, ao passo que, no governo Temer, adotou-se a Lei n. 13.536 (Brasil, 2017c), que dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa, nos casos de maternidade e adoção.

Alguns aspectos que pretendem melhorar a divulgação de informações e a gestão de documentos também foram observados em ambos os períodos. Sob Dilma Rousseff, criou-se a Capes WebTV (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022a), foi aprovada a LAI (Brasil, 2011) e se instituiu o SEI na Capes, e, sob Temer, foi lançado o EduCAPES, mas, provavelmente, essa proposta deve ter sido alavancada no período anterior. Outros processos parecem ter a intenção de otimizar as ações internas da Capes para efetivar a missão do órgão, como o PARES proposto no período Dilma, o PDES e o Prosuc de Temer.

Verificaram-se também elementos atinentes à internacionalização do ensino superior nos dois períodos. Sob o primeiro, houve o CsF e o IsF e, sob o segundo, se instituiu o Capes PrInt (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022; Brasil, 2012d; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024c). Aqui, entretanto, há uma diferença sobre a abrangência de tais iniciativas, visto que as duas primeiras permitiam a participação de estudantes da graduação e, no caso do IsF, da comunidade acadêmica; e o

¹⁰⁷ Curiosamente, as duas portarias citadas pelo autor não foram listadas no CAD/Capes ([s.d.]) durante as buscas.

Capes PrInt enfatizou a participação de doutorandos e pós-doutorandos, o que, segundo Feijó e Trindade (2021), acentuou as desigualdades entre instituições e privilegiou aquelas com experiências voltadas à internacionalização com PPGs considerados de excelência (conceitos 6 e 7 nas avaliações). Diante da escassez de recursos, salienta-se o apoio aos PPGs não consolidados ou o privilégio aos posicionados de maneira adequada. Por sua vez, Cirilo (2021), ao analisar um PPG de excelência, aponta a intensificação do trabalho docente.

Dentre as demais propostas explanadas nos quadros, constam ainda a tentativa de participar da universidade em rede do BRICS, apresentada no governo Dilma; e a instituição da modalidade de doutorado profissional no governo Temer (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022b, 2017e; Brasil, 2017e). O Prêmio Vale-Capes e o IODP parecem ter sido encerrados, visto que o último edital do Vale-Capes é de 2017 e do IODP de 2019, e a novação foi instituída em 2018, embora o processo tivesse aparecido no CAD/Capes na segunda metade de 2016 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.], 2019b, 2019c).

A descrição desses programas/projetos/processos parece se alinhar aos objetivos da Capes; entretanto, a definição de determinados programas em detrimento a outros, o formato, as exigências, as parcerias e a condição para o fomento produzem determinadas ideias, valores e comportamentos que podem representar maneiras antagônicas de alcançar as finalidades do órgão. Por exemplo, consta em 2017, no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]), a abertura da 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil – Portaria MEC n. 598 (Brasil, 2017i). Tal premiação foi instituída em 2005 como iniciativa do MEC, por intermédio da SEB, juntamente com as instituições parceiras para reconhecer as experiências pedagógicas bem-sucedidas e inovadoras. Sob o ponto de vista da finalidade da Capes, os docentes do Brasil são importantes e precisam ser valorizados, o que demonstra uma estratégia relevante, mas será uma forma apropriada de fazer esse reconhecimento?

Traversini e Fabris (2017) categorizaram o prêmio como uma tecnologia usada pelo Estado para influenciar a escola, a docência e os sujeitos, ao produzir determinadas ideias, valores e comportamentos. Elas investigaram as estratégias de regulação da vida escolar no 8º Prêmio Professores do Brasil de 2014 e concluíram que as premiações e os heroísmos são valorizados, pois, sob o neoliberalismo, o Estado se articula com a sociedade sob a forma de concorrência, não de responsabilização.

Quatro táticas foram qualificadas por elas: parceria, atribuição do prêmio conforme o alinhamento às diretrizes propostas, replicabilidade da experiência pedagógica premiada e visibilidade do laureado. O professor deveria se inscrever para obter a avaliação da atividade (reconhecida ou não) e divulgada se tiver sido reconhecida; para tanto, precisava atender a duas condições: a experiência pedagógica alinhada às diretrizes propostas¹⁰⁸, com a comprovação de seu êxito por meio de documentação; e a possibilidade de replicabilidade de tal experiência em outros locais. O laureado recebia visibilidade nos meios de comunicação, em que a escola recebia uma placa comemorativa e o prêmio era pago pela iniciativa privada¹⁰⁹, denominada parceira, o que obscurecia a relação público-privada e a determinação das diretrizes (Traversini; Fabris, 2017).

No que diz respeito às estratégias, perceberam o deslocamento do conteúdo fundamental da escola, que passava dos conhecimentos gerais produzidos pela humanidade para outros denominados úteis e urgentes, destinados a diminuir os riscos sociais individuais ou das famílias e comunidades. Também detectaram uma permanente preocupação com a valorização de comportamentos adequados para o aluno, ao produzir uma responsabilização precoce, na qual o estudante deveria intervir sobre si e o social. Segundo as autoras, ambas as técnicas confluem para uma atribuição da missão salvacionista e heroica ao educando e ao docente (Traversini; Fabris, 2017).

Ao se elevarem as qualidades de professores que desenvolvem práticas modelares em diversas situações de vulnerabilidade, pode-se disseminar a ideia de que não é preciso garantir melhores condições de trabalho aos professores; afinal, a educação é um compromisso de todos e, se os docentes, nas situações premiadas, foram capazes de criar práticas inovadoras, isso pode ser utilizado e/ou desenvolvido pelos demais. Dessa maneira, o Estado pode se desviar da própria responsabilidade na garantia das condições adequadas de trabalho ao professor e de um salário condizente com suas funções, em que os papéis básicos da escola assumem a marginalidade diante de uma valorização retórica do professor (Traversini; Fabris, 2017).

Essa premiação dos professores começou no governo Lula, em 2005, e permaneceu nos governos Dilma Rousseff e Michel Temer, o que demonstra continuidade do processo, embora não se tenham buscado análises de outras edições para verificar os incentivos aos protótipos de professor e estudante. A Capes opera sob a lógica da premiação e, no período

¹⁰⁸ Devem ser atendidas as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a; Traversini; Fabris, 2017).

¹⁰⁹ No texto as autoras, apresentam a Fundação SM, a Fundação Volkswagen, a Abrelivros e o Instituto Votorantim como parceiros do MEC (Traversini; Fabris, 2017).

analisado, constataram-se os seguintes prêmios nos atos administrativos: Prêmio Capes de Tese, Grande Prêmio Capes de Tese, Prêmio Vale-Capes, Prêmio Capes-Natura, Prêmio Capes-Interfarma, Prêmio Professores do Brasil e Prêmio de Incentivo em Ciência e Tecnologia para o SUS.

Sobre o Prêmio Vale-Capes de Ciências e Sustentabilidade, parece ter havido uma descontinuidade, visto que o último edital encontrado na página da Capes é de 2017, como dito anteriormente. Em fevereiro de 2016, o GT de Educação Ambiental (GT 22) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) escreveu um manifesto de indignação e repúdio ao edital da premiação, ao criticar a manutenção da parceria da Capes com a empresa Vale, mesmo perante a enorme tragédia ambiental registrada em novembro de 2015¹¹⁰, ocasionada pela empresa Samarco, sua subsidiária. Ele apresentou uma lista de desastres ecológicos e injustiças ambientais e sociais advindas da Vale no Brasil, o que configurou um enorme passivo socioambiental. Na ocasião, conclamou que os demais grupos, programas e pesquisadores boicotassem a premiação e endossassem o manifesto; entretanto, a Portaria Capes n. 98, de 1º de julho de 2016, outorgou a edição do prêmio criticado pelo GT 22 da ANPEd (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016d).

Quando instituída pela Capes, a modalidade de doutorado profissional provocou reações de parte da comunidade acadêmica. A ANPEd enviou uma carta ao referido órgão com questionamentos atinentes aos objetivos, às indefinições sobre a modalidade e, principalmente, à unilateralidade da decisão, sem o diálogo com a parte interessada da sociedade (Veiga, 2017) – apesar de ter sido instituída, a comunidade acadêmica parece, em alguma medida, modelar sua caracterização. Nesses termos, o relatório da avaliação quadrienal (2017-2020) da área de educação da Capes apontou a existência de três doutorados profissionais na área – o mais antigo iniciou as atividades em 2019 – e sugeriu que a próxima coordenação da área, no quadriênio 2021-2024, clarifique a natureza do programa profissional e sua identidade em relação aos programas acadêmicos (Brasil, 2021c; Verhine; Souza; Werle, 2021). Ou seja, algumas iniciativas parecem decorrer de decisões unilaterais, mas a

¹¹⁰ Rompimento da barragem do Fundão, situada no Complexo Industrial de Germano, no município de Mariana (MG), em 5 de novembro de 2015, em que matou 19 pessoas, afetou 41 cidades em MG e Espírito Santo (ES), degradou 240,88 hectares de mata atlântica, atingiu três reservas indígenas, deixou mais de 50 milhões de m³ de rejeitos de mineração em terrenos e rios e matou 14 toneladas de peixes (Brasil, 2015d). Em janeiro de 2019 ocorreu o rompimento de outra barragem sob responsabilidade da Vale S.A. e que representou uma tragédia ainda maior que a de 2015.

implantação delas acontece com os atores inicialmente excluídos, mas que passam a participar da construção da proposta.

Em síntese, o objetivo desta tese era verificar se o *impeachment* de Dilma Rousseff, entendido como um ajuste político para recrudescer a distribuição da riqueza social a favor do capital, modificaria as políticas públicas para a PG-SS e, conseqüentemente, intensificaria o trabalho do docente-pesquisador. *A priori*, supôs-se que a ruptura impactaria os programas, projetos e processos da Capes, mas, *a posteriori*, foi constatada a permanência de grande parte das atribuições administrativas do órgão, como visto com a análise agregada das categorias “rotina”/“contrato” e com a categoria “novidade”, cujos tópicos não foram radicalmente diferentes na comparação dos períodos de ambos os governantes. Houve manutenção dos processos relacionados à EaD e à internacionalização da PG-SS, acrescidos de precarização, no primeiro caso, e de restrição de participantes, no segundo, quando Michel Temer foi presidente. Também se mantiveram as premiações, com descontinuidade do Prêmio Vale-Capes, e a modalidade profissional de doutorado foi instituída, mesmo com o questionamento da ANPEd – ao mesmo tempo, a configuração da modalidade tem sido construída com a participação da comunidade acadêmica, segundo o relatório da última avaliação quadrienal da área de educação (Brasil, 2021c).

Os programas/projetos/processos parecem *a priori* alinhados às finalidades da Capes, mas, ao aprofundar as discussões sobre alguns deles, certas contradições foram percebidas *a posteriori* e representaram maneiras antagônicas de alcançá-las. Além das iniciativas discutidas, outras duas chamaram a atenção em virtude da movimentação dos atos administrativos relacionados a elas: o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) e o Pibid.

Aqui se destaca a movimentação sobre o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a). Em 10 de maio de 2016, durante o período em que Dilma Rousseff ainda era presidenta, ela assinou o Decreto n. 8.752 (Brasil, 2016b), cujo ato consta no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]). Em 2017, durante o governo de Michel Temer, três portarias da Capes abordaram o referido programa – n. 82, 138 e 159 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017e, 2017g, 2017j): a primeira aprova seu regulamento, a segunda fixa o percentual mínimo de contrapartida financeira em convênios e demais instrumentos de repasse firmados pela Capes no âmbito do programa e a terceira acrescenta artigos e altera incisos da Portaria Capes

n. 82, de 17 de abril de 2017 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017e).

De fato, a formação satisfatória de professores para atuarem na educação básica é uma reivindicação antiga de parte da sociedade que compreende a importância de tal aspecto vinculado às adequadas condições de trabalho, carreira e salário. O debate sobre a formação dos educadores no Brasil se intensificou com a abertura democrática do país e a atuação de entidades sindicais, estudantes e associações científicas, bem como sobre a qualidade da educação (Melo Ferreira; Brzezinski, 2020).

A Capes passou a atuar na formação de professores da educação básica quando Lula assinou o primeiro aparato legislativo – Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009) –, que instituiu um plano de caráter emergencial para a formação dos professores do magistério da educação básica que estavam em exercício e não possuíam nível superior, com destaque entre as políticas recentes sobre o tema. No governo Dilma Rousseff, houve a substituição daquele dispositivo pelo Decreto n. 8.752 (Brasil, 2016b) – em ambos, o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) é considerado uma política nacional, ao passo que, no regulamento produzido pela Capes, ele é denominado como programa.

No primeiro decreto, a Capes estaria à frente da implementação do Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a), ao articular as IES e as redes de educação básica, além de fomentar as ofertas, os projetos, a pesquisa e os demais ações referentes ao plano; no segundo, houve uma considerável redução das atribuições da Capes, quando se repassou ao MEC a função de desenvolver o Planejamento Estratégico Nacional, o qual deveria ser aprovado por um Comitê Gestor Nacional (Santos; Souza, 2022). Elas asseveram ainda outra diferença sobre a questão financeira, claramente expressa no primeiro com o apoio financeiro do MEC e a concessão de bolsas e auxílios aos professores e projetos e, no segundo, não havia previsão de bolsas. Somente na Portaria Capes n. 220 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021n), o fomento seria organizado como responsabilidade da CAPES, mas com a ressalva de concedê-lo conforme a disponibilidade orçamentária e financeira (Santos; Souza, 2022). Observa-se aqui, portanto, uma diferença significativa em relação ao programa sob governantes diferentes filiados ao mesmo partido político.

Em 2015, a proposta do novo decreto ficou disponível na página do MEC em forma de minuta submetida à consulta pública. Naquela conjuntura, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e

Administração da Educação (ANPAE), a ANPEd, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) enviaram suas considerações (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *et al.*, 2015), por entenderem que o novo documento se orientava, em grande medida, pela estrutura e parte do conteúdo do documento anterior, com o intuito de sintonizar a Política Nacional de Formação com as demandas do PNE (Brasil, 2014a).

As entidades constataram algumas mudanças importantes, como a retirada de parte da formulação apresentada no primeiro documento sobre a jornada única, a dedicação exclusiva ao magistério e a desarticulação entre formação inicial/continuada e condições de trabalho, remuneração e carreira. Elas compreenderam que a profissionalização do magistério requeria condições adequadas de trabalho e a realidade profissional era de dupla jornada, atuação em várias redes e escolas, número excessivo de alunos por professores, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Também assimilaram que a referência da minuta quanto ao aprendizado dos estudantes na idade certa e ao processo de ensino-aprendizagem adequados ao ano cursado pelos alunos, atribuía aos docentes e à política de formação a responsabilidade quase exclusiva sobre o aprendizado dos alunos, o que não procedia. Além disso, tal proposta abandonava a concepção de ciclo de formação que oferece tempos diferentes adequados às condições reais dos educandos (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *et al.*, 2015).

Ainda observaram a alteração significativa da concepção de política pública de formação, ao ampliar a possibilidade de apoio financeiro a IESs privadas; por isso, solicitaram que o novo decreto especificasse o financiamento público a IESs públicas mantidas pelos entes federados, com parâmetros claros para o apoio de IESs comunitárias, de caráter não lucrativo, dado que o PNE (Brasil, 2014a) definia a formação em instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, DF e municípios. Para finalizar, indagaram sobre a ausência do papel da Capes diante da indefinição sobre a responsabilidade pela gestão da Política Nacional de Formação, sobrelevaram a fragmentação das políticas de 2015 divididas entre Capes, MEC e secretarias do MEC e tonificaram a importância da atribuição de responsabilidades entre os órgãos antes da elaboração de um decreto (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *et al.*, 2015). Apesar dos apontamentos feitos pelas entidades, o decreto foi sancionado sem as sugestões.

Outrossim, Souza (2016) investigou essa lacuna na definição de papéis dos entes federativos e de órgãos do MEC, além da relação público-privada e do impacto sobre a Política de Formação de Professores. Ela analisou as atas aprovadas nas 25 primeiras reuniões do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), entre fevereiro de 2008 e abril de 2013, e afirmou que a atuação da Capes no âmbito da educação básica não foi a mesma, comparativamente à formação de professores para a educação superior e de outros profissionais de alto nível. A instalação do CTC-EB no referido órgão iniciou as proposições que tentavam elaborar um ordenamento legal para amparar as ações do MEC no tocante à formação de professores da educação básica. Em uma das atas analisadas consta a fala do então ministro da educação¹¹¹ sobre a necessidade de realizar uma combinação virtuosa de algumas ações do MEC absolutamente fragmentadas e que a construção de um Sistema Nacional de Educação começava com a elaboração de um Sistema Nacional de Formação, no qual a União apoiaria as redes mais fragilizadas e equalizaria oportunidades. Essa proposição sistêmica repercutiu na discussão primordial sobre as atribuições, pois surgiram ponderações sobre a concorrência entre possíveis ações avaliativas da Capes com as do Sinaes, as disputas entre IESs públicas e privadas e a sobreposição entre Capes, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em síntese, prevaleceram os interesses da burocracia em si, uma vez que, ao definir os papéis de cada ente, havia o risco da extinção ou esvaziamento de alguns órgãos. Ambiguamente, a proposta do Sistema Nacional de Formação foi o início de sua dissolução pelo tensionamento das atribuições entre os agentes públicos.

Aqui aparece uma diferença no termo “burocracia” para Souza (2016) e Mascaro (2013), pois, enquanto a primeira contempla os decisores das políticas, o segundo informa que a burocracia compreende os executores das decisões tomadas em outra esfera. Independentemente, observa-se como a atribuição do órgão na formação dos professores para a educação básica ficou prejudicada em função dos interesses particulares dos decisores e em detrimento do objetivo prescrito da Capes. Nesse contexto, a perspectiva tradicional de atuação da Capes se enfraqueceu no que diz respeito à regulação de cursos sob a própria responsabilidade: no lugar de um sistema, foi aprovada uma política e a perspectiva de separação de competência entre Capes e Inep levou a primeira a agir autofagicamente em relação ao CTC-EB, posto que não havia espaço político para o conselho realizar as próprias funções – possibilidade de ações em prol da implementação efetiva de uma política de

¹¹¹ Segundo Souza (2016), as informações foram retiradas da ata da 2ª Reunião Ordinária do CTC-EB em 11 de março de 2008, quando Fernando Haddad era o ministro da educação.

qualidade para a formação de professores –, com a respectiva substituição pela “não ação” (Souza, 2016).

Por um lado, a Capes enfatizou a formação emergencial dos professores da educação básica, e a inconsistência entre a proposta ampla e a respectiva caracterização imediata não pareceu gerar consequências em um contexto no qual havia demanda reprimida pela formação inicial dos atuais professores. Questionou-se a omissão em definir papéis e articular as demandas de curto e longo prazo, pois tal posicionamento poderia promover a perpetuação de programas pulverizados, a duplicação de esforços, a estagnação da possibilidade de inovação de uma política ainda recente e a adoção pela burocracia de uma visão míope na disputa por orçamento e prestígio (Souza, 2016).

Por outro lado, ao analisar o impacto do Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a), Souza (2021) confirmou que mais da metade das matrículas ocorreram nas licenciaturas, o que ratificou o propósito de contribuir com a formação em nível superior para todos os docentes. Segundo a autora, quando a política foi criada, cerca de 30% dos docentes não possuíam formação superior (aproximadamente 637 mil profissionais), com 52% da educação infantil e 38% dos anos iniciais do ensino fundamental – o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) atuou justamente nos níveis escolares com maior deficiência de docentes com formação adequada.

Todavia, ao realizar o cruzamento entre a base do PARFOR (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) e o Censo Escolar 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015), Souza (2021) encontrou grande percentual de participantes do programa que não constava no censo¹¹², o que sinalizou a necessidade de maior controle sobre a seleção destes, pois a formação se destinava a professores de escolas públicas. Em outro trabalho (Souza, 2017 *apud* Souza, 2021), citou a ausência de um modelo formativo para caracterizar o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) presencial como uma unidade, no que concerne à oferta específica dos cursos de Pedagogia, ao afirmar que diferentes concepções de formação docente coexistiam na execução do plano sem articulações de fundamentos basilares, e os cursos oferecidos pelo Parfor (*idem*) fizeram uso tanto de projetos pedagógicos

¹¹² Segundo Souza (2021), 68% dos alunos formados ou cursando licenciatura em Pedagogia pelo Parfor na modalidade EaD e 33% presencialmente não haviam sido registrados no Censo Escolar 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015).

desenhados para o público atendido quanto outros regulares e destinados ao público que nunca exerceu a profissão (Souza, 2017 *apud* Souza, 2021).

No que concerne às diretrizes pedagógicas, o segundo decreto fez o alinhamento ao CNE. Conforme a BNCC e a meta 15 do PNE (Brasil, 2018a, 2014a), visava-se garantir, até 2024, que todos os professores da educação básica possuíssem ensino superior obtido em curso de licenciatura na área atuante (Santos; Souza, 2022). Na apresentação do texto da versão preliminar da base em 2015, o ministro da educação da época, Renato Janine Ribeiro, sinalizou as modificações propostas a partir desse documento para a formação docente, ao citar a sua “mudança de figura” nas formas de conceber os processos formativos e outros relativos ao trabalho do professor na educação básica, além da valorização profissional (Brasil, 2015b *apud* Thesing; Costas, 2017). As autoras analisaram o Decreto n. 8.752 e o documento-base com orientações para os cursos de formação de professores nas áreas de didática, metodologias e práticas de ensino, associado às Diretrizes Curriculares (Brasil, 2016a, 2016b *apud* Thesing; Costas, 2017), tendo concluído que a proposta de formação supervalorizou os conhecimentos didático-metodológicos, em detrimento aos teórico-políticos, e responsabilizou o educador pela aprendizagem dos estudantes na idade certa. Por meio da BNCC (Brasil, 2018a), o conhecimento seria acessado em iguais condições, e a formação instrumental docente e seu comprometimento proporcionariam o sucesso dos alunos na escola e na sociedade. Os professores perderiam direitos na carreira, haveria esvaziamento teórico dos percursos formativos em razão do saber fazer e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, teriam aumento do campo de trabalho e seriam super-responsabilizados como instrumento para a resolução dos problemas educacionais e sociais (Thesing; Costas, 2017).

Melo Ferreira e Brzezinski (2020) analisaram 11 teses e um relatório de pesquisa (Brzezinski, 2012 *apud* Melo Ferreira; Brzezinski, 2020), em que constataram a distribuição desigual de cursos do Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) no país, com concentração maior em estados do Norte e Nordeste, principalmente Pará e Bahia; e a filiação político-partidária interferiu na instalação e no desenvolvimento das atividades do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD) local. Os autores entenderam que o Parfor (*idem*) inova ao propor os FEPADs, por essa ser uma demanda histórica das entidades representativas; entretanto, tais encontros apresentaram dificuldades na elaboração de planos estratégicos e não dispunham de informações completas, situação agravada em função da troca de gestores, da falta de registros nas redes públicas de

ensino e de lacunas no diálogo entre as IESs, as redes e os FEPADs – nesse caso, as IESs foram afetadas pela falta de financiamento, o que levou à escassez de espaço, computadores e funcionários. A investigação também mostrou cursos sem projetos político-pedagógicos específicos para o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a), ao apenas repetirem programas dos cursos regulares ou de experiências anteriores de formação, o que acarretou a pobreza pedagógica. Em relação aos cursos, os autores verificaram contradições e a potencialidade em inovações atribuída ao protagonismo dos cursistas e das IESs quanto à responsabilidade pela qualidade da formação, para suprir falta de investimentos da União e dos entes federativos. Em relação aos cursistas, as teses demonstraram as dificuldades de permanência dos alunos nos cursos e a relação incipiente da formação com a realidade profissional dos cursistas.

Segundo Melo Ferreira e Brzezinski (2020), o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) surgiu induzido por organismos internacionais, como OCDE e Unesco, para tornar a educação um dos ambientes de inovação destinados ao sistema produtivo; entretanto, apresentou-se como potencial de práxis transformadora. Enquanto isso, Santos e Souza (2022) o avaliaram como uma política compensatória que tentou remediar uma situação histórica de descaso com a educação pública, pois ofertou formação para professores que exerciam a docência nas escolas de educação básica; ademais, a consideraram uma política produtora de formação instantânea, sem a garantia de condições adequadas de formação.

Sobre a movimentação dos atos administrativos referentes ao Pibid, o período selecionado para este estudo abarcou três dispositivos legislativos: a aprovação de um novo regulamento por meio da Portaria Capes n. 46, de 11 de abril de 2016, em substituição ao regulamento anterior (Portaria Capes n. 96, de 18 de julho de 2013); a revogação da portaria que aprovou o segundo regulamento (Portaria Capes n. 84, de 14 de junho de 2016); e a publicação da Portaria Capes n. 120, de 22 de julho de 2016, que alterou esta última e retomou os pressupostos da portaria de 2013 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2013d, 2016a, 2016b, 2016e). Em suma, o Pibid foi proposto em 2007 com normas aprovadas em 2010. Em 2013, o primeiro regulamento foi aprovado; em 2016, um segundo documento com a mesma característica se aprovou em abril e revogou em junho do mesmo ano; e em julho de 2016, uma portaria alterou a revogação e incluiu a informação de que os projetos em andamento continuavam regidos pelo regulamento de 2013.

Tal programa foi analisado a partir de sua divulgação até 2018, quando foram lançados uma chamada pública, um decreto, sete editais e nove portarias sobre o assunto (Campelo; Cruz, 2019). A iniciativa apresentou relativa estabilidade e expansão entre 2007 e 2014 e, depois de 2015, houve diminuição no número de bolsas a cada ano até 2018 (Cornelo; Schneckenberg, 2020), quando a Capes lançou um novo edital para o alterar consideravelmente (Campelo; Cruz, 2019). As principais mudanças do edital de 2018 se referem à restrição dos licenciandos elegíveis para a participação, a redução do tempo de permanência, a possibilidade de participação sem bolsa, o aumento do número de licenciandos por supervisor, a não previsão de verbas para manutenção e custeio e a determinação das escolas parceiras. Além disso, vinculou-se o Pibid a outros projetos, como o NEM, a BNCC (Brasil, 2017a, 2018a), o ensino integral (Campelo; Cruz, 2019), a inserção de estudantes da UAB e a possibilidade de as IESs privadas com fins lucrativos, concederem as bolsas remanescentes a discentes não integrantes do Prouni (Cornelo; Schneckenberg, 2020).

Cornelo e Schneckenberg (2020) explicam que, nesse interstício, mais especificamente em 2015, surgiram rumores de que o Pibid sofreria um corte orçamentário e, apesar de a Capes não ter emitido comunicado oficial, entidades, parlamentares e sociedade civil iniciaram um movimento em defesa do programa. Em junho daquele ano, o referido órgão esclareceu que não haveria interrupção no pagamento aos bolsistas, tampouco dos programas em funcionamento, e sim adequações ao limite orçamentário. No início de 2016, lançou um ofício circular para informar que as bolsas com 24 meses seriam encerradas, sem ser substituídas por novos bolsistas, o que levou à retomada de manifestações pela continuidade do programa – em audiência pública no Senado Federal, o secretário de educação superior do MEC assegurou que os efeitos do ofício seriam desconsiderados. Em abril, a Portaria n. 46 foi publicada e contrariou as solicitações pela continuidade e ampliação do Pibid (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016a), pois unia tal iniciativa a outros projetos – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio –, com o objetivo de melhorar índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização. Também o reorganizava em três eixos estruturantes (alfabetização e numeramento; letramento; áreas de conhecimento do ensino médio) e excluía a educação infantil; logo, ocorreram outras manifestações de repúdio à nova portaria até a Capes revogá-la para vigorar o regimento de 2013 a 2018 (Cornelo; Schneckenberg, 2020).

Em compêndio, a análise dos atos administrativos disponíveis no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]) indicou a movimentação sobre o Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a) e o Pibid durante o recorte temporal. Os atos administrativos apresentam os assuntos parecem demonstrar um alinhamento com sua finalidade; entretanto, ao buscar estudos referentes aos programas, encontraram-se modificações que desconfiguraram as propostas originais, em que a indisponibilidade orçamentária representa um determinante, e os interesses da instância governante em si, um elemento mediador importante. A análise do Parfor realizada por outras pesquisadoras mostrou uma desconfiguração da iniciativa original – Decretos n. 6.755 e 8.752 (Brasil, 2009, 2016b) – nos governos do mesmo partido político (Lula e Dilma Rousseff) e, sob o governo de Michel Temer, a Portaria Capes n. 82 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017e) regulamentou o decreto promulgado por Dilma. Sobre o Pibid, notou-se a diminuição do número de bolsas a partir de 2015, ainda com Rousseff, e mudança significativa na configuração em 2018, no período Temer.

Os autores lidos para este trabalho e os documentos produzidos por entidades relacionadas à educação e ao trabalho docente elucidaram que a principal razão para o *impeachment* foi a necessidade de acentuar o ajuste fiscal a favor do capital, com aparente legalidade e sem retirar abertamente os direitos conquistados, mas isso os asfixiou e os tornou letra morta, dado que a principal medida tomada por Temer após assumir a presidência foi a EC n. 95 (Brasil, 2016c). Buscou-se, então, verificar a questão orçamentária nos atos administrativos por meio do valor das bolsas e da respectiva concessão, com a existência de três atos administrativos em 2015, dois no segundo semestre de 2016 e sete em 2017 (Quadro 7):

Quadro 7. Atos administrativos da (ou para a) Capes que tratam dos valores de bolsas de estudo/auxílios, pagamentos e concessões de 2015 a 2017

ATO ADMINISTRATIVO	EMENTA
2015	
Portaria Capes n. 60, de 4 de maio de 2015	Regulamenta os valores de bolsas de estudo e auxílios pagos no país e no exterior, no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015b).
Resolução CD/FNDE/MEC n. 15, de 4 de dezembro de 2015	Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema UAB e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2015).
Portaria Capes n. 165, de 10 de dezembro de 2015	Revoga a Portaria Capes n. 168, de 17 de dezembro de 2014, publicada no DOU em 18 de dezembro de 2014 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014b, 2015d).

ATO ADMINISTRATIVO	EMENTA
2016, período Temer	
Portaria Capes n. 87, de 20 de junho de 2016	Aprova o Regulamento para Bolsas no Exterior, revoga a Portaria Capes n. 176, de 10 de dezembro de 2012 (doutorado pleno no exterior), a Portaria Capes n. 36, de 21 de março de 2013 (regulamento da pesquisa pós-doutoral no exterior), a Portaria Capes n. 37, de 21 de março de 2013 (regulamento do estágio sênior no exterior) e Portaria Capes n. 69, de 2 de maio de 2013 (regulamento do doutorado sanduiche no exterior) (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2016c).
Portaria Capes n. 183, de 21 de outubro de 2016	Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016g).
2017	
Portaria Capes n. 15, de 23 de janeiro de 2017	Altera o regulamento das diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017b).
Portaria Conjunta Capes e CNPq n. 1, de 15 de março de 2017	Ajusta seus normativos de forma a ampliar o escopo da Bolsa Jovens Talentos (BJT) para bolsas no país que pretendem atrair e estimular a fixação no Brasil de profissionais brasileiros ou estrangeiros, residentes no país ou no exterior, sem restrições de nível de formação, para projetos de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017c).
Portaria Capes n. 61, de 22 de março de 2017	Define critérios de concessão de bolsas de pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede (ProEB) custeados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017d).
Instrução Normativa Capes n. 2, de 19 de abril de 2017	Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria Capes n. 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria Capes n. 15, de 23 de janeiro de 2017 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016g, 2017a, 2017b).
Portaria Capes n. 139, de 13 de julho de 2017	Altera a Portaria Capes n. 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016g, 2017h).
Portaria GAB/Capes n. 186, de 29 de setembro de 2017	Aprova o Regulamento para Bolsas Internacionais no Exterior, constante como anexo dessa portaria (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017i).
Portaria Capes n. 201, de 16 de outubro de 2017	Dispõe sobre os valores de bolsas de estudo e auxílios pagos no país e no exterior, no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes, e revoga a Portaria Capes n. 60, de 4 de maio de 2015 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015b, 2017m).

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Sobre os documentos de 2015, a Portaria Capes n. 60 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, 2015b) define bolsas e auxílios, como serão concedidos e em que moeda, quem pode recebê-los e apresenta os valores máximos para cada modalidade. A Resolução CD/FNDE/MEC n. 15, elaborada conjuntamente pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) e o MEC, revogou resoluções

anteriores desse conselho – Resoluções CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009, n. 8, de 30 de abril de 2010 e n. 13, de 20 de maio do mesmo ano (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2015, 2009, 2010a, 2010b) – sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação no âmbito do Sistema UAB e participantes do Parfor (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a), dado que a responsabilidade pelo pagamento de bolsas de ambas as iniciativas foi transferida para a Capes – tal documento, inclusive, não indica a supressão das bolsas, apenas a transferência da responsabilidade sobre elas. A Portaria Capes n. 165 revoga a de n. 168 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015d, 2014b), que dispunha sobre a incorporação das bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado dos programas estratégicos da Diretoria de Programas e Bolsas da Capes aos PPGs nos quais os bolsistas estavam vinculados, após o término da vigência da bolsa, passando a compor a cota do PPG. Aqui, a revogação pode indicar a descontinuidade das cotas de bolsas dos programas ou um retorno ao funcionamento anterior; entretanto, não se evidencia tal processo apenas com a investigação dos atos no recorte temporal.

Em se tratando dos atos de 2016, a Portaria Capes n. 87 aprova o regulamento de bolsas no exterior e revoga portarias anteriores que diziam respeito a regulamentos específicos para cada programa. O regulamento une várias modalidades de bolsas, define cada uma, apresenta seus objetivos, a forma de inscrição, o processo seletivo, as ações para pedir reconsideração, a forma de divulgação do resultado, a concessão e a implementação da bolsa, os benefícios e a forma de pagamento, as obrigações do bolsista, as regras e as solicitações da Capes e a manutenção de valores e benefícios de acordo com a Portaria Capes n. 60, a qual organiza várias modalidades sob um regulamento unificado. A Portaria Capes n. 183 elenca as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, ao aprovar os critérios e as normas para seu pagamento; define os integrantes do sistema e suas atribuições; especifica valores a serem pagos conforme a função desempenhada; indica obrigações do bolsista; informa sobre o procedimento para o pagamento, a suspensão ou o cancelamento; e aborda a fiscalização e o acompanhamento (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016c, 2015b, 2016g).

No ano de 2017, a Portaria Capes n. 15 altera o regulamento supracitado (Portaria Capes n. 183 de 2016) e acrescenta a formação mínima exigida para algumas funções. A Portaria Conjunta Capes e CNPq n. 1 ajusta seus normativos para ampliar o escopo das BJT's,

com a manutenção dos valores das mensalidades, o comprometimento de continuar com os valores de bolsa para os níveis em comum e a inclusão de novos níveis que poderão ser criados com base na política das duas agências. A Portaria Capes n. 61 define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes vinculados ao ProEB, em que o primeiro artigo determina que a concessão de cotas de bolsas citadas estarão condicionadas à disponibilidade orçamentária da Capes para essa finalidade e, em seguida, são apresentadas as exigências aos candidatos, os critérios prioritariamente considerados pelas IESs na seleção e classificação para a concessão das bolsas e a referência para o pagamento do custeio – vale ressaltar que a Capes cita critérios de caráter socioeconômico e situações de vulnerabilidade social dos candidatos. A Instrução Normativa Capes n. 2 estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pelas Portarias Capes n. 183 e 15 explanadas acima, ao afirmar que o pagamento será realizado a partir das informações prestadas pelas IESs em sistemas eletrônicos de gestão designados pela Capes, e, além dos editais publicados por ela, se organizará por IESs, curso e grupos de alocação de bolsas concedidas durante os períodos letivos dos cursos, sob a forma de mensalidades proporcionais à duração do período letivo, dentre outras informações que delimitam e organizam o processo de pagamento. A Portaria Capes n. 139 altera a Portaria Capes n. 183 e incrementa o valor pago a uma função, ao passo que a Portaria GAB/Capes n. 186 aprova o regulamento para bolsas internacionais no exterior e revoga a Portaria Capes n. 87, o novo documento reorganiza a apresentação das informações e detalha as regras, ao se referir à Portaria Capes n. 60 de 2015, que definiu os valores das bolsas e auxílios. A Portaria Capes n. 201 revoga a Portaria Capes n. 60 citada, reorganiza os programas de bolsas, retira os que foram descontinuados, como a Escola de Altos Estudos, o CsF e Capes/Harvard, torna alguns programas equivalentes (estágio sênior, professor visitante no exterior e pesquisador visitante no exterior similares ao professor visitante no exterior sênior) e mantém os valores determinados na portaria revogada (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015b, 2016c, 2016g, 2017a, 2017c, 2017b, 2017d, 2017h, 2017l, 2017m, 2021b, 2023d; CNPq, 2022).

Portanto, os atos atinentes aos valores e pagamentos de bolsas e auxílios não mostram a redução orçamentária ou algum corte de bolsas, mas explicitam que a concessão de bolsas está condicionada à disponibilidade orçamentária – esse pequeno acréscimo de palavras é suficiente para inviabilizar programas, projetos e processos. Exatamente pela possibilidade de tornar os planos inoperantes em função da retirada de recursos financeiros, as entidades

acompanham e sinalizam essa preocupação por meio de cartas, manifestos e outros instrumentos. Em 21 de agosto de 2015, coordenadores de PPGs em educação enviaram uma carta ao ministro da educação e ao presidente da Capes para questionar sobre os cortes nos recursos da PG, em virtude do ajuste fiscal ocorrido naquele ano, e sua implicação na consecução das metas do PNE relacionados à PG (Brasil, 2014a; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2015).

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (FOPROP) enviou um manifesto à sociedade brasileira em defesa da ciência, educação, universidade brasileira e instituições de ensino e de pesquisa em 23 de novembro de 2017, com questionamentos acerca dos impactantes cortes e contingenciamentos aplicados pelos governos federal e estaduais no tocante aos recursos para tais áreas (Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, 2017). Vale ressaltar que a carta dos coordenadores de PPGs foi enviada durante o governo Dilma Rousseff, e o manifesto do Foprop, no governo Michel Temer; portanto, a PG-SS vivenciou cortes em ambos os períodos.

A análise dos itens no CAD/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]) indicou a manutenção das atribuições administrativas, em que se atentam a alguns deles. Por isso, recorre-se às investigações feitas por outros pesquisadores que indicaram a desconfiguração de alguns programas e a redução orçamentária. Além disso, a análise dos atos administrativos mostrou o acréscimo da condicionalidade da concessão de bolsas à disponibilidade orçamentária, o que torna os programas da Capes inoperantes. Entretanto, tais modificações aconteceram ainda no governo Dilma Rousseff.

Programas destacados pela movimentação durante a consulta dos atos administrativos diziam respeito à formação de docentes para a educação básica, como Parfor e Pibid, atribuição recente da Capes (desde 2007). Souza (2016) explana que a atuação do órgão no âmbito da educação básica não foi a mesma, quando comparada à formação de professores para o ensino superior e de outros profissionais de alto nível. Por sua vez, Faria Filho (2016a, 2016b) afirma que a PG é a etapa da educação mais assertiva no Brasil e que o sistema de pesquisa e PG possui uma inércia própria, com difíceis mudanças a curto prazo. Talvez isso explique o motivo de não terem sido encontradas grandes rupturas materializadas nos atos administrativos da Capes, como inferido inicialmente.

A implantação da PG aconteceu há quase 60 anos, e o reconhecimento de sua legitimidade se ergueu sobre um processo avaliativo constante que alimenta os planos para o

SNPG e o fomento estatal. Tal conjuntura é foco de debates na comunidade acadêmica, dado que a qualidade da formação sempre esteve atrelada a critérios e resultados quantitativos. Controversamente, o mesmo sistema foi erguido com a parceria da comunidade entremeadas nas atribuições administrativas do MEC e da Capes durante os governos petistas (Faria Filho, 2016a). A propósito, os atos administrativos da Capes mostraram professores das IESs que participam da composição dos GTs, comitês e colegiados, presentes na definição e implantação de programas, projetos e processos que afetam o SNPG e o trabalho do docente-pesquisador. Em paralelo, a investigação aponta as manifestações da comunidade e entidades acadêmicas diante dos cortes e das mudanças, o que levou a alguns recuos.

Horta e Moraes (2005)¹¹³, professores na PG-SS representantes da área de educação na Capes, discutiram a avaliação e sua repercussão sobre o referido campo do conhecimento e a grande área de ciências humanas, ao mostrarem uma disputa por hegemonia no CTC-ES que deveria ter um papel de assistência, proposição e colaboração. Apontaram as mudanças na concepção e no direcionamento das políticas de avaliação para a PG-SS introduzidas no biênio 1996-1997 e consolidadas nos triênios 1998-2000 e 2002-2004, com destaque à ingerência do CTC-ES sobre a comissão de área da educação para apreciar e questionar os resultados apresentados pela comissão, em que, inclusive, modificou conceitos atribuídos por ela. Segundo os autores, houve forte desqualificação epistemológica das ciências humanas na concorrência por espaço na área de excelência, na qual se concentravam financiamento e prestígio. Ao relatar esse ocorrido, são indicadas as questões importantes daquele momento e a presença de docentes da educação para compor a construção de forma coerente com as premissas da área.

Anos depois, os relatórios das quadrienais 2013-2016 e 2017-2020 enfatizaram que a avaliação dos PPGs da área de educação busca fornecer o grau de sucesso das políticas implementadas por ela ao longo dos anos. Tais produtos foram elaborados por professores da área de educação que compuseram a comissão de avaliação, em que 58 participaram na primeira quadrienal e 60, na segunda (Brasil, 2021c). As comissões de ambos os relatórios trabalharam, por exemplo, para induzir a qualidade da produção intelectual em detrimento da quantidade, ao limitarem a quantidade de produtos a ser apresentada pelos educadores. Novamente, constata-se a participação docente na implantação de processos que afetam diretamente o próprio trabalho.

¹¹³ José Silvério Baía Horta foi representante da área de educação de 1999 a 2001, da grande área de ciências humanas no CTC de 2000 a 2001 e membro da comissão de avaliação no triênio seguinte. Maria Célia Marcondes de Moraes foi representante adjunta da área de educação de 1999 a 2001 e representante de área no período de 2002 a 2004.

No relatório do ciclo avaliativo 2017-2020, adotou-se o limite de até quatro produções no quadriênio, com priorização dos produtos bibliográficos para PPGs acadêmicos e técnico-tecnológicos para PPGs profissionais, com o entendimento de que um produto por ano de atuação de cada docente permanente evidenciaria a qualidade. A comissão também detalhou a própria composição com os critérios para a escolha, em que se buscaram representantes de todas as regiões do Brasil, de IESs públicas (federais e estaduais), privadas (com ou sem fins lucrativos) e programas de todos os níveis na estratificação de notas (de 3 a 7) – destaca-se que os PPGs profissionais foram avaliados exclusivamente por membros atuantes nesses programas. Executaram-se outras ações, mas foram elencadas as que sinalizam a atenção dada a problemas historicamente apontados, tais como o produtivismo acadêmico, a assimetria regional, a identidade dos programas acadêmicos e profissionais e o envolvimento docente no processo diagnóstico e propositivo.

Na área de Psicologia, por exemplo, Yamamoto *et al.* (2012)¹¹⁴ apresentaram a estratégia desenvolvida pela área para avaliar a produção científica de seus PPGs, com o estabelecimento de limites quantitativos de produção bibliográfica por programa, proporcionais ao número de docentes permanentes, de forma a permitir uma avaliação prioritariamente qualitativa. Isso demonstra a participação dos professores nos processos da Capes e pode ter interferido para rebater as grandes rupturas ou, ainda, a PG-SS opera conforme os parâmetros de produtividade requeridos pelo neoliberalismo, como apontado por Sguissardi e Silva Junior (2018) e Ferreira, Ferenc e Wassem (2018), sem a necessidade de ajustes de direção na PG-SS que introjetou a sociabilidade produtiva e produz mestres e doutores formados na ambiência.

De qualquer forma, tais proposições e execuções impactam o trabalho dos professores da PG-SS, mas vale ressaltar que estes não são os únicos atores a influenciarem as decisões da Capes, além dos agentes que a representam nesse contexto. Leher (2019), ao mapear os atores na universidade pública, cita influências difusas do governo federal, agências de fomento, *think tanks*¹¹⁵, organismos internacionais, empresas *rankings*, entidades patronais, fundações corporativas, grandes organizações, sindicatos e coletivos estudantis.

Também esteve presente na definição de políticas educacionais a comunidade epistêmica (Ball, 1998), cujo agrupamento de intelectuais e técnicos, não necessariamente pesquisadores em educação, garante a circulação de ideias e supostas soluções para os

¹¹⁴ Oswaldo Hajime Yamamoto, Emmanuel Zagury Tourinho, Antônio Virgílio Bittencourt Bastos e Paulo Rogério Meira Menandro foram coordenadores ou representantes da área de Psicologia na Capes.

¹¹⁵ Instituições que influenciam na formulação e implementação de políticas públicas, além de terem a capacidade de mobilizar e articular os atores (Escola Nacional de Administração Pública, 2020).

problemas educacionais, ao escreverem livros e fornecerem consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais (Lopes, 2004), com a continuidade de rumos nas políticas curriculares para o ensino médio no primeiro mandato de Lula, as quais se desenvolveram sob a influência da mesma comunidade epistêmica do governo FHC. Negreiros, Ferreira Neto e Santos (2022), inclusive, mostraram alguma permanência das políticas educacionais em função da circularidade da equipe dirigente do MEC entre os governos FHC e Lula (primeiro e segundo mandatos), como citado alhures. Os aparelhos privados de hegemonia, abordados na primeira seção, também atuam com a tentativa de induzir ideias, valores e comportamentos sobre a educação no Brasil.

O editorial da revista *Educação e Sociedade* n. 141 (Universidade Estadual de Campinas, 2017) apresentou as reformas educacionais promovidas na ocasião do *impeachment* de Dilma Rousseff como um processo difuso e diverso, sem ser um “complô”, e afirmou a criação de um modelo de educação homogêneo de caráter mundializado, com diferentes configurações nacionais e internacionais em que os organismos como OMC, OCDE, BM, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Europeia tendem a exercer o papel de centralização política e de normalização simbólica em função do poder financeiro.

Essa influência difusa parece diminuir o impacto de ações advindas de apenas um ator e, ao mesmo tempo, produz ações fragmentadas, intempestivas e não planejadas no sentido estrito de um sistema nacional claro de antecipação, prospecção e coordenação com disponibilidade de recursos. Faria Filho (2016c) atribui essa característica de aleatoriedade ao CsF (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022), por exemplo; e aborda a fragmentação abordada em Souza (2016), ao analisar as atas do CTC-EB, e as considerações da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação *et al.* (2015) sobre a minuta do Decreto n. 8.752 (Brasil, 2016b).

Em função da presença e influência de outros atores, como a comunidade científica, por vezes, a tática utilizada pelo governo não é atacar diretamente os programas existentes, mas os tornar ineficazes por falta de financiamento ou manter os fóruns deliberativos e democráticos esvaziados ou cooptados. Segundo a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2017), a Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi prejudicada em função do referido decreto e da Portaria MEC n. 577, de 27 de abril de 2017 (Brasil, 2017g). Na ocasião, entidades, fóruns e movimentos¹¹⁶ analisaram a portaria e

¹¹⁶ Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Central Única dos Trabalhadores

concluíram que ela desrespeitava as deliberações do Fórum Nacional de Educação (FNE) com relação ao cronograma da Conae 2018 e subordinava o FNE ao MEC na condução da Conae 2018, em que o ministro determinava a composição do FNE. A indefinição do financiamento por parte do MEC inviabilizou sua realização e prorrogou os tempos para a realização das etapas municipais, estaduais e distrital da Conae 2018, o que ocasionou conflitos e indefiniu a etapa nacional da conferência. As entidades entenderam tal fato como um desmonte da estrutura do FNE, fizeram uma renúncia coletiva do fundo e propuseram fórum e conferência paralelos (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação *et al.*, 2017).

Várias cartas, moções, sugestões da ANPEd e do Andes-SN, na medida em que as mudanças ocorreram nas políticas à revelia da comunidade acadêmica, mostraram a dificuldade em “passar a boiada”¹¹⁷ quando os atores envolvidos conseguem acompanhar e compreender as políticas e seus impactos. Isso *per se* não é suficiente, mas indica que alguma compreensão da realidade é necessária para a ação dirigida a determinado objetivo.

Por exemplo, em julho de 2016, o Boletim da ANPEd ano 5, número 21 (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2016) publicou o repúdio dos pesquisadores e coordenadores de PPGs ao financiamento de programas a partir da mediana de alunos. Segundo a reportagem, a definição de prioridades entre as áreas para a distribuição de recursos diminuiria a participação dos recursos da área de ciências humanas – 15% do total em 2015 para 5% em 2016. Por isso, a associação enviou o Ofício n. 46 ao presidente da Capes com apontamentos de equívocos e perspectivas negativas acarretados pela metodologia, com impactos na estrutura e no funcionamento das universidades e das áreas de ciências humanas e sociais, o que levou à suspensão do cálculo por mediana (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2015).

(CUT), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Confederação Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Conselho Nacional dos Institutos Federais de Educação (CONIF), Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação (FITE), Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (FEJA), Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais (FEE/MG), Fórum Estadual de Educação de São Paulo (FEE/SP), Fórum Municipal de Educação de Belo Horizonte (FME/BH), Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Federação dos Professores dos Institutos Federais de Ensino Superior (PROIFES), Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

¹¹⁷ Expressão utilizada pelo ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, em maio de 2020, entendida como a oportunidade para o governo enfraquecer os mecanismos de controle ambientais existentes durante a pandemia de Covid-19, que atraía a atenção naquele momento (Oliveira, 2023).

Diante do exposto, salienta-se que a análise dos atos administrativos da Capes foi insuficiente para estabelecer a relação entre eles e a intensificação do trabalho do docente-pesquisador de modo explícito, o que requer a continuidade da pesquisa. Todavia, a escrita desse trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto por ser, sobretudo, a materialização de parte do processo de formação da pessoa que o escreve. Porém, para encaminhar outras possibilidades de investigação, recapitulam-se alguns elementos importantes.

Segundo Oliveira (2021), os governos têm adotado a redução de recursos para custeio e investimentos na PG-SS como estratégia permanente. De 2015 a 2021, o orçamento da Capes sofreu diversos cortes e, em 2020, por exemplo, houve uma redução de 18% em comparação ao ano anterior, o que comprometeu a disponibilização de bolsas de estudo e recursos de custeio para PPGs. Além disso, as universidades públicas, principais instituições de PG no país, têm enfrentado sucessivos cortes nos orçamentos, o que limita o financiamento disponível à PG-SS. Nessa conjuntura, os professores são compelidos a competir pelo escasso recurso disponível, em vez de se unirem contra as causas do subfinanciamento.

Lima (2020)¹¹⁸, que exerceu a função de coordenador de curso de sociologia e na mesma área na Capes, aponta um dilema frequentemente enfrentado e que pode ser extrapolado para o colégio de humanidades: diante dos recursos disponíveis, o SNPG deve ajudar PPGs não consolidados ou concentrar os recursos naqueles consolidados? Nesse ínterim, questiona-se a apresentação do dilema reduzido às duas opções polarizadas como as únicas possíveis, ao afirmar que ela cria a impressão de que tal fato precisa ser gerido, ou seja, reduz excessivamente uma nuance complexa e inviabiliza a busca dos determinantes.

Faria Filho (2016d), por sua vez, afirmou que a crise do sistema de fomento federal se agravou com as reformas de Michel Temer, cuja tendência seria de a concentração aumentar em benefício do Centro-Sul. Ele argumentou que o orçamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) era igual ou maior que a soma de todas as outras FAPs e, diante da crise, ela consolidou sua capacidade de disputar recursos e ampliar a presença. Por exemplo, a Fapesp protagonizou a alavancagem da internacionalização do sistema paulista de CT&I, ao assinar acordos com agências e órgãos estrangeiros que seriam, em situação normal, deliberados pelo CNPq ou pela Capes e teriam abrangência nacional. Mais uma vez, diante da escassez de financiamento, a concorrência reaparece; os docentes e PPGs aprendem a apresentar determinada *performance* para recebê-lo; e apenas algumas áreas de pesquisa são consideradas importantes.

¹¹⁸ Foi coordenador do curso de Sociologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – uma universidade periférica, segundo ele – e coordenador da área de Sociologia na Capes de 2010 a 2013.

Vale lembrar também que Dilma Rousseff e Michel Temer se candidataram à presidência e vice-presidência do Brasil em uma coligação partidária, o que sinaliza concordância no projeto político. Silva Junior (2020) avaliou que a reforma do Estado necessária ao capital de predominância financeira iniciou efetivamente com FHC, ao passo que, com Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), a política de ajuste fiscal e a utilização do fundo público como valorização do capital permaneceram, com a respectiva consolidação do arcabouço jurídico pressuposto para as mudanças no ensino superior. Entretanto, os governos petistas, de conciliação de classes, se atentaram também a programas sociais de viés compensatório e focal: com o primeiro, a economia mundial se encontrava favorável ao modelo adotado e o governante obteve os dividendos políticos, como dito anteriormente; com Rousseff, o cenário econômico se modificou e a conciliação de classes chegou ao limite, o que levou a reajustes para seguir funcional ao capital, o que favoreceu o *impeachment* (Leher; Santos, 2020). A PG-SS continuou com a execução de programas e se acomodou aos constrangimentos orçamentários, algo possível com a introjeção da sociabilidade produtiva (Sguissardi; Silva Junior, 2018). A intensificação do trabalho do docente da PG-SS segue a tendência do trabalho em geral, salvaguardadas as mediações discutidas ao longo desta tese; entretanto, a análise dos atos administrativos da Capes não foi suficiente para demonstrar tal fenômeno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo era verificar se o ajuste político com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer modificaria a PG-SS, por intermédio da Capes, com a intensificação do trabalho do docente-pesquisador. Enquanto isso, adotaram-se estes objetivos secundários: 1) compreender a relação entre Estado e educação, a partir da teoria marxista, ao vislumbrar como a política interfere na PG-SS e no trabalho docente; 2) analisar a PG-SS no Brasil e a Capes como sua instituição reguladora; 3) caracterizar o trabalho do docente-pesquisador na PG-SS e os elementos que produzem sua intensificação; e 4) investigar os documentos dirigidos para (ou produzidos pela) Capes que regulam a PG-SS e, conseqüentemente, o trabalho do docente-pesquisador. Retomemos as conclusões parciais de cada seção para vislumbrarmos o alcance do objetivo.

Na primeira seção, buscou-se compreender a relação entre Estado e educação para situar como as políticas afetam a formação em nível de PG e o trabalho do docente-pesquisador. De acordo com a teoria marxista, o capital tem sido o determinante da reprodução social e do desenvolvimento das forças produtivas. Ao entender o sujeito como uma relação social cuja base é a exploração do trabalho que se move para a acumulação e não para o bem-estar da humanidade, a compreensão da realidade requer tê-lo como finalidade da sociedade burguesa. Ao se mover para sua expansão e acumulação, o capital persegue as formas adequadas para tais intentos, mas, por ser uma relação, a dinâmica ocorre como luta de classes antagônicas.

Neste trabalho, abordou-se a compreensão marxista de sociedade, trabalho, Estado e educação, da qual se depreende que o capital, para expandir, precisa repor permanentemente os requisitos do sistema: manutenção da exploração do trabalho, dos meios de produção concentrados na mão de poucos e da força de trabalho apta a produzir no limite da reprodução capitalista. Diante disso, a educação da sociedade brasileira não necessita do acesso igualitário de todos ao conhecimento produzido pela humanidade, tampouco recebam a formação voltada ao máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Após a reorganização recente do capital para seguir a acumulação, por meio da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e da financeirização, o Estado brasileiro tem assumido a perspectiva mínima para as necessidades da classe trabalhadora e máxima às condições de acumulação e concentração de capital. Ao mesmo tempo, em virtude da reestruturação produtiva, o emprego diminuiu e a uberização cresceu, e, com menos postos

estruturados de trabalho, o capital requer uma escolarização desigual e diferenciada para a população (Kuenzer, 2022). Ademais, Druck (2021) argumenta que, diante do agigantamento dos problemas sociais e da incapacidade do sistema em oferecer soluções, cresce a radicalidade das políticas neoliberais e a racionalidade de todos contra todos, o que resta a adaptação de si para o trabalhador, por ser considerado o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso.

O Estado assume a forma burguesa devido à necessidade de aglutinar proprietários dos meios de produção e os da força de trabalho sob a ideia de nação, igualdade e comunidade. Uma de suas funções é bloquear a luta de classes aberta, ao canalizá-la às instituições; por isso, surgem formas jurídicas e políticas que forjam o indivíduo como ator principal, no lugar da classe, e informam a ele que pode resolver as contendas conforme as regras ou exercer influência sobre as instituições estatais. O Estado aparece como um terceiro elemento supostamente neutro entre proprietários, com autonomia relativa que, devido à sua complexidade como fenômeno, pode não se assemelhar aos fins declarados. Ele é organizado em atribuições divididas em governamentais, com maior grau decisório, e administrativas, constituídas de um corpo político distinto dos agentes privados, com algum poder limitado à legalidade (Mascaro, 2013).

A partir de 1990, no Brasil, a forma burguesa de Estado se adequou ao modelo neoliberal e conforme as exigências do capitalismo globalizado. Como principais mudanças promovidas, houve privatizações, minimização da intervenção estatal em diversos setores econômicos, alterações na estrutura e no funcionamento do Estado para reduzir os gastos públicos, abertura comercial e ajuste fiscal. Isso impactou os serviços públicos como saúde, educação, cultura e pesquisa científica, considerados não exclusivos no Estado e que assumiram características da iniciativa privada, o que os desconfigurou como direitos.

Assim sendo, Leher e Santos (2020) afirmaram que o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi uma oportunidade de acelerar os ajustes necessários a uma nova fase do sistema de acumulação neoliberal no Brasil e, devido à radicalidade das contrarreformas indispensáveis, evitar o uso explícito de instrumentos abertamente coercitivos para reduzir as contestações sociais. Dentre os ajustes, o da educação aconteceu para seguir de modo funcional ao sistema do capital.

Portanto, a primeira conclusão foi: o capital tem sido o sujeito da história humana recente que, ao se mover para se expandir de fato, impulsiona a produção das formas necessárias à própria reprodução, dentre elas estão o trabalho alienado, o Estado neoliberal e a

educação interessada, desigual e diferenciada. Todavia, como é relação social, esse movimento acontece por meio da luta das classes antagônicas, o que indica uma contradição, mas os trabalhadores têm sido derrotados na correlação de forças entre as classes sociais (Druck, 2021). No Brasil, os governos petistas mantiveram a política do ajuste fiscal e a utilização do fundo público como valorização do capital, como iniciado por FHC, mas também se atentaram a programas sociais de viés compensatório e focal. Durante os primeiros mandatos de Lula, a economia mundial se encontrava favorável a tal modelo, mas, no segundo mandato de Dilma, o cenário econômico se modificou e a conciliação de classes chegou ao limite (Silva Junior, 2020), o que levou a ajustes para seguir funcional ao capital e favoreceu o *impeachment* da presidenta (Leher; Santos, 2020) e as medidas governamentais com impacto sobre o trabalho e a educação subsequentes com Michel Temer.

Na segunda seção, analisaram-se a PG-SS brasileira e a Capes como sua instituição reguladora. Pelo fato de a PG-SS ser um segmento do ensino de nível superior, primeiramente, apresentou-se o ensino superior do país com as seguintes características: diversificação de IESs (universitárias e não universitárias), predominância de formados nos cursos do segmento privado, heterogeneidade na qualidade dos cursos, financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social, prerrogativa do MEC em formular políticas e instrumentos de supervisão, controle e avaliação dos cursos e um vigoroso sistema de PG-SS alçado à internacionalização (Neves; Martins, 2014). Embora o ensino superior seja majoritariamente oferecido pela iniciativa privada, o setor público (federal e estadual) é o mais importante e significativo do sistema, pois apresenta os melhores indicadores em termos de regime de trabalho e qualificação acadêmico-profissional docente e oferece os cursos de graduação com infraestrutura maior, mais cara e de qualidade (Silva Junior; Sguissardi, 2020), além de predominar na oferta de cursos de PG-SS (Oliveira; Azevedo, 2020) que abarcam todas as áreas do conhecimento.

A formação de alto nível no Brasil foi impulsionada com a associação do conhecimento ao desenvolvimento econômico (Oliveira, 2019), ao se iniciar com uma campanha para formar pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para os empreendimentos públicos e privados no país, o que, posteriormente, se tornou Capes. A PG-SS dependeu de políticas de Estado e de fomento e foi, paradoxalmente, instituída no governo civil-militar, em que os planos para a PG se tornaram responsabilidade da Capes e visaram à expansão e consolidação do SNPG com qualidade, sustentadas na regulação, avaliação e supervisão para afiançar a universalidade e a qualidade do serviço prestado, a eficiência

econômica e a padronização das ações, com estreita relação aos interesses econômicos do país, em detrimento do desenvolvimento propriamente humano e social dos indivíduos, cuja qualidade foi aferida por índices e resultados de impacto (Castro; Cabral Neto; Barbalho, 2019). A avaliação permanente da PG-SS garantiu à Capes um papel preponderante na política e nos rumos desse nível de educação no Brasil (Oliveira; Fonseca, 2010).

De fato, a PG-SS se expandiu e se consolidou, mas mantém a assimetria entre regiões, ainda é inacessível à maioria da população brasileira, está aquém das necessidades do país, não tem contribuído para a autonomia tecnológica do Brasil e forma pesquisadores acostumados com a escassez de recursos e a responsabilidade por buscar condições de trabalho de maneira individual, além de favorecer pesquisas que produzem o conhecimento matéria-prima. A maior parte da PG-SS brasileira permanece pública, mas o financiamento, os tempos e os controles para a realização do trabalho intelectual tendem a ser impostos pelo setor produtivo (Silva Junior, 2020).

Por um lado, a legitimidade do sistema se baseou no processo avaliativo constante que informa seu planejamento e o fomento estatal, e, apesar da importância reconhecida da avaliação, ela também é foco de críticas em função do viés quantitativista que reduz o conhecimento a um determinado padrão de cientificidade típico das ciências exatas e desvaloriza aquelas que não produzem resultados imediatamente comercializáveis. Por outro lado, os escassos exemplos apresentados pelos relatos de professores que atuam na PG-SS e nas comissões avaliativas também mostraram suas iniciativas em tornar a avaliação consentânea aos objetivos declarados do órgão e das especificidades das áreas de conhecimento.

Perfez-se que o cenário da PG-SS no recorte temporal analisado era de diminuição permanente do fomento, centralidade da avaliação para produzir ranqueamento e acesso ao recurso em recuo constante, condicionalidade orçamentária para a permanência dos programas da Capes e estreitamento da finalidade do conhecimento produzido, o que impactou sua qualidade. Ao mesmo tempo, tal nível educacional obteve êxito no país, com um significativo sistema de formação e pesquisa de inércia própria e difíceis mudanças em curto prazo (Faria Filho, 2016a).

Na terceira seção, caracterizaram-se o trabalho do docente-pesquisador na PG-SS e os elementos que produzem sua intensificação. Em linhas gerais, o capital demanda a objetivação do trabalho, para o conhecimento do trabalhador ser incorporado aos sistemas inteligentes tornados propriedade privada. Desse modo, o professor tende a se tornar

acessório, suas condições de trabalho são precarizadas e a formação requerida acompanha a demanda por formação desigual e diferenciada de trabalhadores. A melhor formação para promover algum conhecimento da realidade, resolver problemas e garantir a manutenção do sistema se destina aos filhos das classes dominantes e alguns da pequena burguesia, ao passo que a formação dos descendentes da classe trabalhadora é feita para o trabalho simples integrado à tecnologia, com conformação psicofísica e ética/moral para aceitarem o desemprego, desenvolvam a capacidade de se adaptar a situações de vulnerabilidade e introjetem tal funcionamento da sociedade como fato natural.

A atividade realizada pelo docente-pesquisador abarca ainda alguma complexidade e condições melhores que a daqueles atuantes em outros níveis de ensino e instituições de outra natureza jurídica. Entretanto, percebe seu salário como insuficiente, pois foi melhor no passado e, tampouco, acompanha as exigências formativas e a complexidade, além de condições de trabalho precárias e ataques à figura de servidor público. O profissional do magistério superior que atua na PG-SS é compelido, principalmente via regulação da Capes, a introjetar a sociabilidade produtiva (Sguissardi; Silva Junior, 2018) e apresentar a *performance* exigida para permanecer na concorrência por recursos e obter algum reconhecimento.

Vale frisar que a precarização compõe a estrutura do trabalho sob a hegemonia neoliberal (Dal Rosso; Cardoso, 2015), e os trabalhadores, em geral, convivem com a corrosão do trabalho contratado e regulamentado (Antunes; Druck, 2015). Essa ainda não é integralmente a realidade do servidor público que atua na PG-SS, embora alguns dos PPGs recentes tenham se vinculado à iniciativa privada desde o início (Sguissardi; Silva Junior, 2018). Contida na precarização está a intensificação do trabalho, fenômeno constatado, mas ainda de difícil mensuração, o que prejudica negociações e a legislação em si (Cardoso, 2013). Quanto à formação, Kuenzer (2022) aponta como a acumulação flexível promove um descolamento entre qualificação e ocupação, o que não é o caso dos docentes do magistério federal, mas há um desencontro, dado que o docente é fortemente preparado para a atividade de pesquisa, e não para o ensino.

No que diz respeito à gestão que compõe o rol de atividades do docente atuante no magistério superior, destaca-se a falta de formação para exercê-la. O aprendizado na prática talvez não permita ao docente realizar as reflexões pertinentes sobre a relação entre os objetivos da universidade e as formas de financiamento historicamente permitidas nos limites do ajuste fiscal permanente (Druck, 2021). Sem entender a construção das políticas

orçamentárias brasileiras, o gestor toma a escassez de recursos como um fato e se torna executor dessa política. Como a PG-SS se constituiu como o principal local da pesquisa no Brasil, a atividade formativa ficou menos valorizada nesse segmento de ensino, e a de pesquisa, a mais estimulada, o que levou ao desmembramento entre as duas e a deterioração de ambos os processos, dado que a atividade prioritária da PG-SS é formar pessoas, e não exatamente produzir conhecimento (Kuenzer; Moraes, 2005).

Na quarta seção, os documentos dirigidos para a (ou produzidos pela) Capes foram discutidos com o intuito de findar o percurso. Depois de compreender os ajustes do Estado e das políticas pressionados pelas necessidades do capital, as características da PG-SS brasileira e suas contradições e a configuração do trabalho docente que atua na PG-SS, faltava apenas verificar se a mudança na presidência da república por meio do *impeachment* de Dilma Rousseff impactou ou não nos atos administrativos da Capes e, conseqüentemente, produziu intensificação no trabalho do docente-pesquisador.

A PG-SS brasileira se ergueu em um movimento contraditório, ao receber primordialmente o financiamento do Estado, com políticas mais ou menos contínuas que a estruturaram, o que permitiu a construção de um sistema robusto de PG-SS. Notou-se que a Capes agiu de modo preponderante na política e nos rumos desse nível de educação no Brasil por meio da avaliação permanente e que os professores estiveram presentes na elaboração de programas, projetos e processos verificados nos atos administrativos do órgão. Considerou-se que a comunidade acadêmica aprendeu a influenciar na ordem, ao participar do planejamento e da execução dos processos no nível das atribuições administrativas; e os professores-pesquisadores conseguiram organizar o próprio trabalho com o objetivo de disputar o recurso disponível e atender aos requisitos da avaliação, o que produziu intensificação do trabalho e concentração na atividade de pesquisa. No entanto, não se observou a agudização desse processo com a ruptura Dilma-Temer pela análise dos atos administrativos da Capes.

Diante da constatação sobre o fazer docente e somadas a ela os questionamentos da necessidade da ciência brasileira, formação superior de qualidade como exclusividade das IESs, prerrogativa do professor como profissional apto a conduzir o ensino e a aprendizagem e importância do servidor público, a natureza do trabalho docente se modifica de fato. Há a permanência da maior parte dos processos da Capes e os temas abordados nos programas analisados não são radicalmente diferentes entre Dilma e Temer. Todavia, no período em que o último estava na presidência, observou-se que os atos atinentes à EaD agudizaram a transferência das atribuições do Estado para a iniciativa privada, e os referentes à

internacionalização mostraram o interesse em concentrar recursos apenas na PG-SS, em detrimento da iniciativa anterior que contemplava também a graduação. Os temas sobressalentes no período analisado diziam respeito à formação de professores para a educação básica, a atribuição recente da Capes em comparação àquela destinada ao ensino superior e a disputa em torno dos rumos daquela formação até nos governos do mesmo partido político.

Notoriamente, esta investigação não encontrou mudanças com impactos diretos nos programas, mas, ao cortar o orçamento, os programas, projetos e processos ficam inoperantes. Considerou-se que os professores influenciaram a ordem e participaram do planejamento e da execução dos processos no nível das atribuições administrativas – aqui, alguma parcela da comunidade acadêmica protestou diante dos cortes, mas as atribuições continuaram com a premissa da escassez e do ajuste a ela. Talvez isso explique a falta de grandes rupturas materializadas nos atos administrativos da Capes, como inferido inicialmente.

Destarte, notou-se na LDBEN que a PG-SS, como etapa do ensino superior, visa à formação de pessoas (profissionais, professores e pesquisadores) aptas a conhecerem os:

[...] problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais
[...] desenvolver(em) o entendimento do homem e do meio em que vive, [...] integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração [...] à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996a, Art. 43, itens III, V, VI e VII).

Entretanto, ao definir os problemas, o entendimento do homem e do meio e como integrar e disponibilizar os conhecimentos, contribui-se para a possibilidade de superar o modo de produção capitalista ou sua manutenção. Por isso, a formação das pessoas e a socialização do conhecimento são objetos de disputa.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Inny. Roberto Leher e o desafio de “escovar a história a contrapelo”. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54727>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54727>
- ACCIOLY, Inny; NASCIMENTO, Luciane da Silva; COSTA, Kleyton Vieira Sales da. O “estranho casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os ataques à universidade pública. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-33, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53425>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53425>
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio; SUCUPIRA, Newton; SALGADO, Clóvis; BARRETO FILHO, José; ROCHA E SILVA, Maurício; TRIGUEIRO, Durmeval; LIMA, Alceu Amoroso; TEIXEIRA, Anísio; CHAGAS, Valmir; MACIEL, Rubens. Parecer CFE n. 977, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil, 2003. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Reforma-Universitaria.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina de Pires; MOTTA, Vânia Cardoso. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54290>
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 34, p. 19-40, 2015. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=427&sid=48>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente – tensões na formação. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/movimento2015.v0i2.a20877>
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Ofício n. 46** – carta dos(as) coordenadores(as) de Programas de Pós-graduação em Educação ao ministro da educação e ao presidente da Capes sobre o PNE. Brasília: ANPEd, 2015. Disponível em:

https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/Carta_do_Forpred.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Entidades fazem renúncia coletiva do FNE e anunciam no Senado criação de fórum e conferência paralelas de caráter popular. **Boletim ANPEd**, Brasília, ano 6, n. 27, [n.p.], maio 2017. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/boletim/5190/6131>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ANPEd. **Boletim da ANPEd**, Brasília, ano 5, n. 21, [n.p.], jul. 2016. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/boletim/21/2016/07>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO; CONSELHO NACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO; FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO; FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES E CENTROS DE EDUCAÇÃO; FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO; FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; MOVIMENTO INTER FÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL; FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS; UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Carta aberta ao MEC**. Brasília: Anfope; Anpae; ANPEd; CNDE; CUT; Cedes; Contag; CNC; Confenen; CNTE; CONTEE; Conif; Fite; Forumdir; Feja; FEE/MG; FEE/SP; FME/BH; MIEIB; PROIFES; Sind-UTE/MG; Ubes; Uncme, 2017. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/Carta-Aberta-ao-MEC_18-de-Maio-de-2017.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Considerações sobre a proposta de política nacional de formação de profissionais da Educação Básica**. Brasília: Anfope; Anpae; ANPEd; Cedes; Forumdir, 2015. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Nota-entidades-sobre-Decreto-8752-Contribuicoes-a-consulta-publica-.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

BALL, Stephen. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069828225>

BANCO CENTRAL. **Estudos especiais do Banco Central**. Brasília: BC, 2023. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/conteudo/relatorioinflacao/EstudosEspeciais/EE078_O_desalento_e_as_taxas_de_desocupacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BARBOSA, Gabriela da Rocha. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG):** uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: MEC; Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BARROSO, José João. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, José João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação:** espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006, p. 9-39.

BARROS, Manuel de. Olhos Parados. In: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013, p. 55-60.

BASTOS, Vilma Costa. **Classificação de periódicos no Qualis/Capes**. Belém: Biblioteca ICS; UFPA, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

BENJAMIN, César. Karl Marx manda lembranças. **Folha de São Paulo**, São Paulo, [n.p.], 20 set. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BOSI, Antônio de Pádua; SOUZA, Aparecida Darc de. Expansão do ensino superior e trabalho docente no Brasil, 1950-2015. In: PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; PEREIRA, Osnir; SOUZA, Aparecida Darc de (orgs.). **Da educação sem sentido aos sentidos da educação:** crises e dilemas, sonhos e lutas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 45-64. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BRAGA, Lúcio; RUMMERT, Sonia. O Google Workspace for Education (GWE): mercadoria e hegemonia na educação. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53939>. Acesso em: 19 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53939>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 3.076, de 2 de junho de 2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasília: Poder Executivo, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n. 186, de 5 de novembro de 2019**. Altera o texto permanente da Constituição e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre medidas permanentes e emergenciais de controle do crescimento das despesas obrigatórias e de reequilíbrio fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, 2019b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139702>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n. 188, de 5 de novembro de 2019**. Altera arts. 6º, 18, 20, 29-A, 37, 39, 48, 62, 68, 71, 74, 84, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 184, 198, 208, 212, 213 e 239 da Constituição Federal e os arts. 35, 107, 109 e 111 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 135-A, 163-A, 164-A, 167-A, 167-B, 168-A e 245-A; acrescenta ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias os arts. 91-A, 115, 116 e 117; revoga dispositivos constitucionais e legais e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, 2019c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n. 32, de 3 de setembro de 2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Brasília: Poder Executivo, 2020a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Edital Conjunto n. 60, de 10 de outubro de 2014. Prêmio Vale-Capes de Ciência e Sustentabilidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2014c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2014/10/10>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação – 2011-2020**. Brasília: MEC; Capes, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a quadrienal**. Brasília: MEC; Capes, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Doutorado profissional**. Brasília: MEC, 2017e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/doutorado-profissional>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras**. Brasília: MEC, 2017f. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Joides resolution**. Brasília: MEC, 2019f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/joides-resolution>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20foi%20lan%C3%A7ado%20em,institui%C3%A7%C3%B5es%20p%C3%BAblicas%20de%20ensino%20superior>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.006, de 10 de agosto de 2012. Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (PARES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 ago. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13489-port1006-institui-ccpares-10-08-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2012d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1466-2012-12-18.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2017h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 577, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 2017g. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-577-2017-04-27.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 598, de 5 de maio de 2017. Institui a 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 maio 2017i. Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/regulamentos/Regulamento-PPB-2017.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 916, de 9 de setembro de 2015. Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 set. 2015b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Mec-916-2015-09-09.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2014b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-973-2014-11-14.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 982, de 3 de outubro de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 out. 2013b. Disponível em: https://apur.org.br/wp-content/uploads/2013/10/PORTARIA_982.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*?** Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Recomendações para gestão de documentos nos órgãos e entidades do Poder Executivo federal.** Brasília: MJ, 2018c. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/gestao-de-documentos/orientacao-tecnica-1/recomendacoes-tecnicas-1/ot_implantacao_sei_apf_2019_06_vf.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portal do Coronavírus Brasil.** Brasília: MS, 2023b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MTE, 2002. Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Caso Samarco: o desastre**. Brasília: MPF, 2015d. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/o-desastre>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Portal Nacional de Contratações Públicas**. Brasília: PNCP, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/pncp/pt-br>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Emendas à Constituição**. Brasília: PR; CC; Seaj, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/quadro_emc.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto de 5 de setembro de 1991. Ressalva os efeitos jurídicos de declarações de interesse social ou de utilidade pública e revoga os decretos que menciona. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 set. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/Dnn7-05-09-91.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-5.622#:~:text=%C2%BA%205.622%2C%20de%2019%20de,no%20sistema%20federal%20de%20ensino>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.](#)
Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 8.752, de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 maio 2017d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 20 jun. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20da%20Universidade,com%20o%20disposto%20do%20art.> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 1974. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de,CAPES\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de,CAPES)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.) Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Extingue%20o%20Conselho%20Nacional%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016c.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 109, de 15 de março de 2021. Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mar. 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%20109%2C%20DE,%C3%A0%20Constitu%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20os%20arts. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8028.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 1990c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n. 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei n. 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.711, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis n. 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei n. 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 set. 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112863.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.123, de 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto n. 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória n. 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 maio 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113123.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.174, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 out. 2015c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113174.htm. Acesso em: 1º jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.536, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.133, de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º abr. 2021e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.791, de 29 de dezembro de 2023. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114791.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 150, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/150.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 905, de 12 de novembro de 2019**. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Brasília: PR, 2019d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8037394&ts=1713210775439&disposition=inline>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 1.045, de 28 de abril de 2021**. Institui o Novo Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas complementares para o enfrentamento das consequências da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) no âmbito das relações de trabalho. Brasília: Poder Executivo, 2021c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2279513#:~:text=MPV%201045%2F2021&text=Institui%20o%20Novo%20Programa%20Emergencial,%C3%A2mbito%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 1.046, de 28 de abril de 2021**. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19). Brasília: PR, 2021d.

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8961302&disposition=inline#:~:text=A%20MP%20permite%20que%20feriados,para%20a%20preven%C3%A7%C3%A3o%20do%20Coronav%C3%ADrus.>
Acesso em: 20 jul. 2024.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 20 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1680>

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto. O Edital Capes n. 7/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277>. Acesso em: 20 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i33.5277>

CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 351-375, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/4Gfs5qPqFWbFn7Q7h85zFsp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922013000200009>

CASTRO, Alda Maria Araújo; CABRAL NETO, Antonio; BARBALHO, Maria Goretti. A expansão e a qualidade da pós-graduação no Brasil no contexto do PNE. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**. Brasília: Anpae, 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/PoliticaPNE-Final.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. Metamorfose do ensino superior brasileiro da “formação de elites” ao “pragmatismo desenfreado” – [Entrevista concedida a] Marcos Marques de Oliveira e Nevaldo Leocádia Júnior. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 7, v. 14, p. 256-279, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/45742/27291>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.45742>

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CIRILO, Pauliane Romano. **Excelência e trabalho docente na pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2021. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43531/1/EXCEL%c3%8aNCIA%20E%20TRABA%20LHO%20DOCENTE%20NA%20P%c3%93S-GRADUA%c3%87%c3%83O%20EM%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20DA%20UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos! **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53432>. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53432>

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília: CNPq), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 11 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Acesso à informação e perguntas frequentes sobre a Capes**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap> Acesso em: 10 ago. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de Normas e Atos Administrativos da Capes**. Brasília: Capes, [s.d.]. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo>. Acesso em: 20 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Capes n. 176, de 10 de dezembro de 2012**. Aprova o regulamento do doutorado pleno no exterior. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-176-2012-12-10.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Capes n. 36, de 21 de março de 2013**. Aprova o regulamento de pesquisa pós-doutoral no exterior. Brasília: Capes, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-n-36-de-21032013-pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Capes n. 37, de 21 de março de 2013**. Aprova o regulamento do estágio sênior no Exterior. Brasília: Capes, 2013b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Capes-037-2013-03-21.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Capes n. 69, de 2 de maio de 2013**. Aprova o regulamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE. Brasília: Capes, 2013c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=545>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Capes n. 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Capes, 2013d. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Capex sobre os colégios (grandes áreas de avaliação). Brasília: Capex, 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 8 maio 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capex n. 168, de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a vinculação das bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado dos programas estratégicos da Diretoria de Programas e Bolsas no País. Brasília: Capex, 2014b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1679/portaria-capes-n-168>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Gabinete da Presidência. **Portaria GAB/Capes n. 91, de 29 de julho de 2015.** Fixa normas e procedimentos para submissão, avaliação, divulgação e envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação, e início de funcionamento dos programas novos de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado. Brasília: Capex, 2015a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=898>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capex n. 60, de 4 de maio de 2015. Dispõe sobre os valores de bolsas de estudo e auxílios pagos no país e no exterior no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capex; institui as modalidades Mestrado Profissional, Iniciação Científica e Iniciação Tecnológica Industrial; inclui novas moedas para o pagamento das bolsas no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capex; revoga a Portaria n. 174, de 6 de dezembro de 2012 que “Dispõe sobre o pagamento de bolsas e auxílios e a instituição do Adicional Localidade no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capex”. Brasília: Capex, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20062016-portaria-60-2015-com-revogacao-do-material-didatico-pdf#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20valores%20de,Inclui%20novas%20moedas%20para%20o>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capex n. 132, de 18 de agosto de 2015. Institui Grupo de Trabalho para a regulamentação da Educação a Distância (EaD) nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Brasília: Capex, 2015c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-132-2018-06-05.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capex n. 165, de 10 de dezembro de 2015. Revoga a Portaria n. 168, de 17 de dezembro de 2014, publicada no DOU em 18 de dezembro de 2014. Brasília: Capex, 2015d. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=368#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capex n. 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: Capex, 2016a. Disponível

em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=340#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Capes, 2016b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=326#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 87, de 20 de junho de 2016. Aprova o Regulamento para Bolsas no Exterior, revoga a Portaria Capes n. 176, de 10 de dezembro de 2012, a Portaria Capes n. 36, de 21 de março de 2013, a Portaria Capes n. 37, de 21 de março de 2013 e Portaria Capes n. 69, de 2 de maio de 2013. Brasília: Capes, 2016c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=325#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 98, de 1º de julho de 2016. Outorga do Prêmio Vale-Capes de Ciência e Sustentabilidade, referente a teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em 2014. Brasília: Capes, 2016d. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=320#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 120, de 22 de julho de 2016. Altera a Portaria n. 84, de 14 de junho de 2016. Brasília: Capes, 2016e. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=4289#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 176, de 17 de outubro de 2016. Dispõe sobre a instituição do instituto da Novação no âmbito dos programas geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Brasília: Capes, 2016f. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=297#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: Capes, 2016g. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=294#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 204, de 17 de novembro de 2016. Dispõe sobre a criação do Programa de Fluxo Contínuo de Demandas Espontâneas ou Induzidas para seleção de propostas no âmbito da Capes e aprova o Regulamento do Programa. Brasília: Capes, 2016h. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=281#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Instrução Normativa Capes n. 2, de 19 de abril de 2017. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria Capes n. 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria Capes n. 15, de 23 de janeiro de 2017. Brasília: Capes, 2017a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 15, de 23 de janeiro de 2017. Altera regulamento das diretrizes para a concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta (UAB). Brasília: Capes, 2017b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=261#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR;
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO.
Portaria Conjunta Capes/CNPq n. 1, de 15 de março de 2017. Dispõe sobre as bolsas Jovens Talentos (BJT) no país. Brasília: Capes, 2017c. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/5674002?p_p_state=pop_up&_56_INSTANCE_0oED_page=1&_56_INSTANCE_0oED_viewMode=print. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 61, de 22 de março de 2017. Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela Capes (ProEB). Brasília: Capes, 2017d. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=242>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 82, de 17 de abril de 2017. Aprova o regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: Capes, 2017e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Direção de Gestão. **Portaria DGES/Capes n. 127, de 23 de junho de 2017.** Designa como gestores e fiscais de contrato de TI, de acordo com os incisos V a VIII, art. 2º, IN 4/2014, para representar esta Fundação na contratação realizada junto a empresa ALGAR TI CONSULTORIA S/A., CNPJ 05.510.654/0001-89, Contrato n. 34/2016. Brasília: Capes, 2017f. Disponível em: https://intranet.capes.gov.br/images/legado/stories/documentos/boletim_servicos/12072017-Boletim-Servico-JUNHO-2017.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 138, de 12 de julho de 2017. Dispõe sobre a fixação de percentual mínimo de contrapartida financeira em convênios e demais instrumentos de repasse a serem firmados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Brasília: Capes, 2017g. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Retifica%C3%A7%C3%A3o_Portaria_recredenciamento_publica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 139, de 13 de julho de 2017. Altera a Portaria n. 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: Capes, 2017h. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=179>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 149, de 1º de agosto de 2017. Aprova o regulamento do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – Prosuc. Brasília: Capes, 2017i. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=177>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 159, de 15 de agosto de 2017. Acrescenta os § 1º e § 2º ao artigo 34, altera os incisos do artigo 34, a tabela do artigo 43 e a alínea “d” dos incisos V e VI do artigo 45 da Portaria 82, de 17 de abril de 2017, publicada no DOU de 20 de abril de 2017, seção 1 página 23. Brasília: Capes, 2017j. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2207/portaria-capes-n-159>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 166, de 29 de agosto de 2017. Cria Grupo de Trabalho para analisar e produzir documentos com diagnósticos e avaliações da situação dos pós-graduandos no país entre outras atribuições. Brasília: Capes, 2017k. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=169#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Gabinete da Presidência. **Portaria GAB/Capes n. 186, de 29 de setembro de 2017.** Aprova o Regulamento para Bolsas Internacionais no Exterior. Brasília: Capes, 2017l. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=165#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 201, de 16 de outubro de 2017. Dispõe sobre os valores de bolsas de estudo e auxílios pagos no país e no exterior no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes e revoga a Portaria Capes n. 60, de 4 de maio de 2015. Brasília: Capes, 2017m. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=161#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria Capes n. 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. Brasília: Capes, 2017n. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=156#anchor>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capes n. 389, de 24 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília: Capes, 2017o. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capes n. 116, de 21 de maio de 2018. Revoga a Portaria n. 204, de 17 de novembro de 2016, que dispõe sobre a criação do Programa de Fluxo Contínuo de Demandas Espontâneas ou Induzidas para seleção de propostas no âmbito da Capes e aprova o Regulamento do Programa. Brasília: Capes, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-116-2018-05-21.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capes n. 251, de 9 de novembro de 2018. Dispõe sobre a reestruturação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas – PDES, Processo n. 23038.016662/2018-15, para seleção de propostas no âmbito da Capes e aprova o regulamento do programa. Brasília: Capes, 2018b. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-251-2018-11-09.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capes n. 291, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o instituto da Novação no âmbito dos programas geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Brasília: Capes, 2018c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=47>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria Capes n. 59, de 20 de março de 2019. Revoga a Portaria n. 251, de 9 de novembro de 2018, que dispõe sobre a reformulação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas no âmbito dos programas geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Brasília: Capes, 2019a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-059-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Novação. Brasília: Capes, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/26022019-faq-novacao-docx>. Acesso em: 20 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Programa IODP. Brasília: Capes, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/outras-informacoes/programas-encerrados-estrategicos/programa-iodp/expedicoes-iodp>. Acesso em: 11 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

EduCAPES dá acesso a 130 mil objetos educacionais. Brasília: Capes, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/educapes-da-aceso-a-130-mil-objetos-educacionais#:~:text=%E2%80%9CO%20portal%20eduCAPES%20foi%20lan%C3%A7ado,Aberta%20do%20Brasil%20\(UAB\)%20](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/educapes-da-aceso-a-130-mil-objetos-educacionais#:~:text=%E2%80%9CO%20portal%20eduCAPES%20foi%20lan%C3%A7ado,Aberta%20do%20Brasil%20(UAB)%20). Acesso em: 18 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Tabela de áreas de conhecimento/avaliação. Brasília: Capes, 2020b. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 4 jul. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Programa Capes/IIASA de Pós-Doutorado. Brasília: Capes, 2021a. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/austria/programa-capes-iiasa-pos-doutorado>. Acesso em: 14 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Programa Escola de Altos Estudos. Brasília: Capes, 2021b. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/escola-de-altos-estudos-eae>. Acesso em: 11 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Sistema Capes WebTV se expande por todo o país. Brasília: Capes, 2022a. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/sistema-capes-webtv-se-expande-por-todo-o-pais>. Acesso em: 18 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Universidade em Rede do BRICS. Brasília: Capes, 2022b. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/universidade-em-rede-do-brics-contara-com-12-programas-brasileiros>. Acesso em: 20 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Ações e programas. Brasília: Capes, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/carta-de-servicos-ao-uusuario>. Acesso em: 3 jul. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Acesso à informação: história e missão. Brasília: Capes, 2023b. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 20 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 19 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Programa Capes/Harvard. Brasília: Capes, 2023d. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/estados-unidos/catedracapesharvard>. Acesso em: 18 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: Capes, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 13 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior**. Brasília: Capes, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/prosuc>. Acesso em: 18 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Internacionalização**. Brasília: Capes, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 18 maio 2024.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, p. e71637, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71637>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71637>

COSTA, Marcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151- 204.

DAL ROSSO, Sadi; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RNpccFSrCBTFhVcpZWhqTLF/#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030003>

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO FERREIRA, Adriano; BRZEZINSKI, Iria. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. e24977, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977>. Acesso em: 31 maio. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.24977>

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. A universidade pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10489/pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>

DIAS, E. F. Hegemonia: *nova civiltà* ou domínio ideológico? **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 27, n. 50, p. 89-146, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27521>. Acesso em: 7 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19967>

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>

DRUCK, Graça. A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 49, p. 11-34, 2021. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/3_DRUCK.PDF. Acesso em: 21 jul. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Afinal, **o que é um think tank e qual é a sua importância para políticas públicas no Brasil?** Brasília: Enap, 2020. Disponível em: <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Estormovski, R. C., & Esquinsani, R. S. S. (2022). A FILANTROPIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE PRIVATIZAÇÃO DA INTELLECTUALIDADE DO PROFESSOR. *Revista Trabalho Necessário*, 20(42), 01-27. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.52885>

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. **About ENQA**. Bruxelas: ENQA, 2023. Disponível em: <https://www.enqa.eu/about-enqa/>. Acesso em: 23 set. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação em tempos sombrios: perspectivas para a educação no governo provisório de Temer. **Blog Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822-2022**, Belo Horizonte, 2016a. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/05/26/a-educacao-em-tempos-sombrios-perspectivas-para-a-educacao-no-governo-provisorio-de-temer/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Financiamento à pesquisa em educação no Brasil – exclusivo. **Blog Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822-2022**, Belo Horizonte, 2016b. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/financiamento-a-pesquisa-em-educacao-no-brasil-exclusivo/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Políticas atuais de Ciência e Tecnologia: o federalismo em questão. **Blog Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822-2022**, Belo Horizonte, 2016c. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/12/03/politicas-atuais-de-ct-o-federalismo-em-questao/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Pós-graduação e pesquisa no Brasil: as faces perversas de um projeto exitoso. **Blog Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822-2022**, Belo Horizonte, 2016d. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pos-graduacao-e-pesquisa-no-brasil-as-faces-perversas-de-um-projeto-exitoso-exclusivo/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e76211, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DrZ5QRKsd7yCLvqDdH7G4bw/#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76211>

FERRACIOLI; Marcelo Ubiali; SILVA, Célia Regina da. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. YouTube, 29 abr. 2021. 1 vídeo (3 h 1 min 42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0p9wLO98jJQ&t=24s>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEM, Joyce. Trabalho docente e avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1321-1341, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RfYp9kqYRKZHTqphd3cHFVH/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684892>

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **FGV CPDOC 2023** – reformas de base: atlas histórico do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/6355>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS. **Sibratec**. Brasília: Finep, 2024. Disponível em: <http://finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/programas-e-linhas/sibratec>. Acesso em: 11 maio 2024.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Carta de João Pessoa**: Manifesto à sociedade brasileira em defesa da ciência, da educação, da universidade brasileira e das instituições de ensino e de pesquisa. João Pessoa: Foprop, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.facepe.br/wp-content/uploads/2017/12/CARTA-DE-JO--O-PESSOA-MANIFESTO-FOPROP.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Por que doença causada pelo Novo Coronavírus recebeu o nome de Covid-19?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE/MEC n. 15, de 4 de dezembro de 2015. Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a

participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 dez. 2015. Disponível em:

<https://nead.ufsj.edu.br/portal/images/UAB/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2015-CD-FNDE-MEC-Revoga-Resolu%C3%A7%C3%B5es-No-26-2009-e-08-2010-04-12-2015.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília: CD/FNDE, 2009. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/diretoria-de-educacao-a-distancia/resolucao-no-26-de-2009-fnde.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE n. 8, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: CD/FNDE, 2010a. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_cd_fnde_8_4_2010.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE n. 13, de 20 de maio de 2010**. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por Instituições de Educação Superior (IES) sob coordenação da Capes, a serem pagas pelo FNDE. Brasília: CD/FNDE, 2010b. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2019/01/NORMA_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CD_FNDE-n%C2%BA-13-de-20-de-maio-de-2010-Portal-do-FNDE.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria Virgínia Monteiro Teixeira. **As políticas da Capes e seus impactos no trabalho do professor do *stricto sensu***. 2009. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=149755. Acesso em: 21 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Nossa tarefa agora é recuperar a ‘Universidade Necessária’, a universidade que tenha o conhecimento como direito universal. [Entrevista concedida a] Adelia Miglievich Ribeiro e Leonardo Nolasco Silva. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 188-199, mar. 2019. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/40243. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.40243>

FRIGOTTO, Gaudêncio; Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **Commodity: o que é, tipos, como investir e importância**. São Paulo: FIA, 2021. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/commodity-o-que-e-tipos-como-investir-e-importancia/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Mestrados e Doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, 1999, p. 29-47.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Treze teses sobre a pós-graduação no Brasil em filosofia, ciências sociais e educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Cortez; UFSC, 2006, p. 301-327

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1979.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Mais trabalho em busca de mais salário: A mercantilização do trabalho docente na UFPA. **Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 259, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3558>

HORTA, José Silvério Baía. Prefácio. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto, (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M8tTt3grZhxGmcXmJrVmTfd/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008>

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/6.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2021.zip. Acesso em: 20 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, QUALIDADE E TECNOLOGIA. **Acreditação**. Rio de Janeiro: Inmetro, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inmetro/pt-br/assuntos/acreditacao/>. Acesso em: 10 out. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Paradigma**, Maracay, v. 43, p. 75-92, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1261>. Acesso em: 20 fev. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p75-92.id1261>

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 18-29, 2017. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 21 jul. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas da pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCYzkVyFqBNwCTJnjWJ8x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>

LAMOSO, Lisandra Pereira. Reprimarização no território brasileiro. **Espaço e Economia**, ano 9, n. 19, p. 1-31, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/15957>. Acesso em: 12 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.15957>

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. A constituição histórica do processo de trabalho docente. 2008. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/422791>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. **Revista Brasileira de Educação**,

Rio de Janeiro, v. 24, p. e240014, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h6crrNBvfC3rQwfVyrYKdC/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240014>

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 26, p. 78-102, 2022. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, p. 9-29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43851>

LEHER, Roberto. As atuais condições da Educação Superior no Brasil. [Entrevista concedida a] Rubens Luiz Rodrigues. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/36252>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.36252>

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Financiamento das Universidades Federais: determinantes econômicos e políticos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 220-239, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62189>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.62189>

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Jacob. A Capes e a avaliação da pós-graduação: considerações a partir das ciências sociais. **Novos Debates**, Brasília, v. 6, n. 1-2, p. e6213, 2021. Disponível em: <https://novosdebates.abant.org.br/revista/index.php/novosdebates/article/view/98>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48006/2358-0097-6213>

LIMA, Joaquim Pacheco. Os aparelhos privados de hegemonia possível e impossível na sociedade contemporânea: abordagem gramsciana sobre a relação Estado e sociedade civil. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 134, p. 97-104, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15739>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LIMA, Tatiane; CUNHA, Mauro. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 28, p. e71794, jun. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100135. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71794>

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio./ago. 2004. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2024.

MACIEL, Rosana Mendes; PREVITALI, Fabiane Santana. Impacto das políticas públicas do trabalhador da educação na rede estadual de ensino de Patos de Minas/MG em 2011. **Labor**, Fortaleza, n. 6, v. 1, p. 326-343, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/9305>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MAGER, Robert; PIPE, Peter. **Análise de problemas de desempenho**: ou “você precisa realmente querer”. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

MARCON, Mônica; ALVES, Tiago Wickstrom (2022). Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 27-48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XtVp7KMQ98TB3PjCntQ6vnH/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, 336 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**, São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas, 1).

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESSEMBERG, Débora. A cosmovisão da “nova direita” brasileira. In: PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano (orgs.). **Brasil em transe**: nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

NEGREIROS, Heitor Lopes; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. A circularidade da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. e270112, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8LcbYsrn9nRtJfgt38d7FgS/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270112>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel (orgs.). **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: UnB, 2014.

OLIVEIRA, Caroline. Salles afirma que “infelizmente” não conseguiu “passar a boiada”. **Brasil de Fato**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/09/salles-afirma-que-infelizmente-nao-conseguiu-passar-a-boiada> Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Élide. ‘Fôlego de no máximo dois meses’: governo libera R\$ 2,59 bilhões para universidades, mas ainda há recursos bloqueados. **G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/14/folego-de-no-maximo-dois-meses-governo-libera-r-259-bilhoes-para-universidades-mas-ainda-ha-recursos-bloqueados.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de educação superior e novas formas de regulação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021. **Anais...** Manaus: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/#:~:text=A%20ANPEd%20realiza%20no%20segundo,tal%20%C3%A9%20necess%C3%A1rio%20se%20associar%E2%80%A6>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, p. 853-872, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3531>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993531>

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Néelson Cardoso. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. **Universidades**, [s.l.], v. 71, p. 11-32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.274>

OLIVEIRA, João Ferreira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Programas de pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 599-620, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64525>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i3.64525>

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniella da Costa Britto Pereira. Pós-graduação e educação à distância: novos fins, natureza e modus operandi em construção. *In*: CASTRO, Alda (org.). **Educação superior em países e regiões de língua portuguesa**: desafios em tempo de crise. Lisboa: Educa, 2018, p. 215-244. v. 1.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. Pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no cenário Brasil e no cenário internacional. Campina: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. A reforma do Estado e da educação superior no Brasil: o desafio histórico da luta pela educação pública e de qualidade. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO*, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF; UERJ; EPJIV, 2013. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1202.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 20 maio 2023.

PASSOW, Michael; PEREIRA, Hélder; PEART, Leslie. Breve história dos programas científicos. **Terræ Didática**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 65-73, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637392>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/td.v9i2.8637392>

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 642-655, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/TGP3X57NqRVfnt4xnydbH5g/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395166526>

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 1).

PAZ, Suelaynne Lima da. **Políticas para educação e suas implicações no trabalho, profissão e profissionalização docente em unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/6573fd50-d591-48d2-aa97-ac62479ec61b>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de. Dias de um futuro (quase) esquecido. *In: PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (orgs.). Brasil em transe: nova direita e desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. *In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (orgs.). A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-85-92592-57-8>

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; MORAIS, Sérgio Paulo. A imigração sul-norte e a exploração do trabalho na era do capital. **Caderno CRH**, Salvador, v. 36, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/43818>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.43818>.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 217-235.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Katalysis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82504>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR**, Campinas, n. 65, p. 58-72, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

SALVÁ, Maria Nair Rodrigues; NASCIMENTO, Rejane Prevot. O sistema CAPES e o trabalho docente na pós-graduação: uma análise com docentes da área de saúde pública. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 235-243, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/34166>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i3.34166>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Precisamos construir utopias para enfrentar o neoliberalismo**. [Entrevista concedida a] Marcílio Lana e Maria Dulce Miranda. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/boaventura-precisamos-construir-novas-utopias-para-enfrentar-o-neoliberalismo>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, Sueli Andrade dos; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Parfor as a public policy for the (con)training of teachers: necessary reflections. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 7, p. e45211730202, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30202>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30202>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHLESENER, Anita Helena; LIMA, Michelle Fernandes. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15116/209209213676>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15116.003>

SCHWARTZMAN, Jacques. **O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil**. Paris: Unesco; Iesalc, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139879>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo Capes de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

SGUISSARDI, Valdemar. Trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, v. 2, p. 142-162, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695/19110>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-16-9>

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 867-889, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVs7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. Os empresários e a educação superior: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das transformações da educação superior brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55182>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55182>

SILVA, Ivanderson Pereira da. A Universidade Aberta do Brasil e a nova legislação que trata da educação a distância. **Edapeci**, Aracaju, v. 18, n. 2, p. 37-49, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/8053>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2018.18.28053.37-49>

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian university** – a busca por resultados comercializáveis: para quem? Uberlândia: Navegando Publicações. 2020. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-05-5>

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SPEARS, Eric. Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política. **HISTEDBR**, Campinas, v. 1, p. 3-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640036>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640036>

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. 3. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-08-6>

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. La fuga de cerebros en Brasil bajo la política del bolsonarismo. **Argumentos**, Buenos Aires, v. 24, p. 317-334, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355493962_La_fuga_de_cerebros_en_Brasil_bajo_la_politica_del_bolsonarismo_The_brain_drain_in_the_brazilian_context_In_the_political_form_of_bolsonarism. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239000, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239000>

SILVA JUNIOR, João dos Reis; MARTINS, Tatiana Carence. O REUNI no contexto de expansão das Universidades Federais (2007-2012). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2014, p. 1-14.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira**. 1. ed. São Cristóvão: Cesad-UFS, 2009. v. 700.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nmmqpf9MW4RCn9kPFyfDyXj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143415>

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Governo prevê reduzir ainda mais gasto com pessoal, após registrar a menor marca da história.** Brasília: Andes-SN, 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-preve-reduzir-ainda-mais-gasto-com-pessoal-apos-registrar-a-menor-marca-da-historia1?fbclid=IwAR37oB5CqRdvt_LwMZgg18Lla376KLsvtJdcZRHalqkjjwGi5uZeQpkSFXE. Acesso em: 23 maio 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira.** 4. ed. Brasília; Florianópolis: Andes-SN, 2013. (Cadernos Andes, 2).

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS DA CAPES. **Geocapes.** Brasília: Geocapes, 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOARES, Raí Vieira. Expansão da educação superior no governo Lula: tendências e contradições. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 6, p. 81-90, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2471>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SOUZA, José dos Santos. A educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54582>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54582>

SOUZA, Patrícia de; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53528>

SOUZA, Valdinei Costa. Desafios da Capes na condução da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 13, n. 31, 2017. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1262>. Acesso em: 1º jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1262>

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. e106417, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KXDkJsW6w4FpgDqsWNMsmFm/>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106417>

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, Rosilene Horta. Educação a Distância (EaD). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de

Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A “mudança de figura”: proposições para “mudar um país”? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 166-181, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/27850>. Acesso em: 31 maio. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.27850>.

TIRIBA, Lia; ANTUNES, José Luiz; BOTELHO, Jacqueline; ARGÜELLES, Régis; TAMBERLINI, Angela; SOUZA, William Kennedy Amaral. Ofensiva ultraliberal e ultraconservadora na educação pública e a luta pelo direito a ter direitos. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55296/32477>. Acesso em: 21 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55296>

TOBALDINI, Renata Teixeira de Castro; SUGUIHIRO, Vera Tieko. O impacto da Desvinculação de Recursos da União – DRU para o financiamento da Seguridade Social Brasileira. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*, 14., 2013, Águas de Lindoia. *Anais...* Águas de Lindoia: Code, 2013, p. 1-14. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo10.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. *In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão*: crítica ao liberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º Prêmio Professores do Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 792-813, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p792>. Acesso em: 1º jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p792>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, [n.p.], 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2017.v38n141/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Capex institui o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo**. Ponta Grossa: UEPG, 2017. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/2017/04/17/capex-institui-o-forum-nacional-de-coordenadores-de-polo#>. Acesso em: 18 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Legislação**: conceitos. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Análise, reflexões e questões acerca do Projeto de Lei do Programa Future-se**. Curitiba: UFPR, ago. 2019. Disponível em:

<https://www.ufpr.br/portafulpr/wp-content/uploads/2019/08/UFPR-FUTURE-SE.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VEIGA, João Marcos. Nova regra de financiamento da Capes deve encolher a pós-graduação em Educação no Brasil. **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 21, [n.p.], jul. 2016. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/nova-regra-de-financiamento-da-capes-deve-encolher-pos-graduacao-em-educacao-no-brasil>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VEIGA, João Marcos. Doutorado profissional: entenda a posição da ANPEd e conheça a experiência de Mestrados Profissionais em Educação. **Boletim da ANPEd**, ano 6, [s.n.], [n.p.], maio 2017. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/doutorado-profissional-entenda-posicao-da-anped-e-conheca-experiencia-de-mestrados>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VELOSO, Igor Vallinote. Financeirização: um problema de economia política internacional? **Fronteira**, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 7-28, 1º sem. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/fronteira/article/view/17552>. Acesso em: 3 jun. 2024.

VERHINE, Robert Evan; SOUZA, Ângelo Ricardo de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação Quadrienal 2017-2020**. Brasília: Capes, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_omnotaEducao.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; TOURINHO, Emmanuel Zagury; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/364>. Acesso em: 2 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.364>