

**As fundações de apoio privadas:
notas para a análise de uma realidade
heteronômica¹**

Giovane Saionara Ramos*

*Private supporting foundations: notes for the
analysis of a heteronomic context*

* Professora do Centro Universitário Plínio Leite- UNIPLI, Niterói/RJ, mestre em Ensino em Biociências e Saúde / FIOCRUZ-RJ e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo-USP.

RESUMO - Os rumos das políticas públicas para a educação superior, na sociedade contemporânea, evidenciam um projeto de sociedade pautado nos ajustes para a adequação à lógica mercantilista neoliberal. É perceptível a difusão de uma nova linguagem que se apropria de palavras-chave forjadas nas lutas sociais e no fazer acadêmico, ressignificando-as. A universidade paulatinamente vem sendo relexicalizada como educação terciária; a sociedade civil, de locus em que ocorrem as lutas sociais, é convertida em um espaço de harmonia e colaboração, não raramente assumindo o lugar do mercado, e em nome da autonomia universitária, as contra-reformas instituem a heteronomia. Nesse contexto, a universidade pública autárquica ou fundacional pública sofre alterações não só por meio da “reforma do Estado”, mas também pela proliferação das chamadas fundações de apoio privadas, intermediárias das parcerias público-privadas que celebram contratos com fins particularistas em detrimento da autonomia universitária.

PALAVRAS-CHAVE - fundações de apoio; autonomia universitária; heteronomia cultural.

ABSTRACT - Public policies trends for contemporary higher education reveal a project for society based on adjustments for compliance to the neoliberal mercantile rationale. It is noticeable the diffusion of a new vocabulary which borrows keywords from social struggles and academic practice, conveying a new meaning to them. Universities have gradually been titled as tertiary education; civil society is converted from the locus of social struggles into a place of harmony and collaboration, usually assuming the role of market. For the sake of university autonomy, the counter-reforms establish heteronomy. In this context, autonomous public or foundational public universities face changes not only by means of the “State reform”, but also by the proliferation of the so-called private supporting foundations, which intermediate public-private partnerships with particular purposes, to the detriment of university autonomy.

KEYWORDS - supporting foundations; university autonomy; cultural heteronomy.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva identificar processos de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) da universidade por meio de suas fundações privadas ditas de apoio, os principais locus em que contratos de parceria público-privada são efetivados e, não casualmente, os espaços menos abertos ao controle social público. Sobressaem, nesses acordos, cursos de especialização e aperfeiçoamento dirigidos a fins particularistas pagos e outras atividades de adequação de pacotes tecnológicos e de assessoria ao mercado (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Esses elementos sinalizam uma nova morfologia para a universidade, na sociedade contemporânea, diante das condicionalidades impostas pelos organismos multilaterais (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização Mundial do Comércio, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, Grupo Banco Mundial – BM) (LIMA, 2002), através das políticas de ajuste estrutural para os países da América Latina, enquanto o *ethos* acadêmico é desvirtuado. Evidenciou-se, portanto, o que Florestan Fernandes (1975) abordou a partir dos seus conceitos de capitalismo dependente e de contrarrevolução burguesa: a reforma universitária consentida diante de um conjunto de reformulações capitaneadas pelas frações burguesas locais não altera o padrão de capitalismo dependente mesmo em um contexto de inúmeras ofertas educacionais (e condizentes com a lógica mercantil). Isso valida o caráter contraditório do capitalismo, que implica em uma nova configuração das relações na luta de classes e um cenário de fortes nuances colonialistas.

O padrão produtivista definido como o mais adequado para as instituições públicas, – um tema institucionalizado por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado de Fernando Henrique Cardoso e atualizado no modelo das chamadas fundações estatais de direito privado do Governo Luiz Inácio Lula da Silva – é validado e operacionalizado pelas frações locais da burguesia em compasso com a burguesia internacionalizada e opera fortes ressignificações no fazer acadêmico. Tais ressignificações, além de modificarem a estrutura da universidade tanto jurídica quanto conjunturalmente, atingem, inclusive, o corpo docente e, conseqüentemente, a formação do trabalhador. Diante da reformulação da política educacional do projeto político-econômico do Governo de

Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que segue aprofundada no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e nos dois primeiros anos do segundo mandato (2007-2009), seus protagonistas assumem uma nova morfologia afinada com as estratégias de ajuste dos países capitalistas dependentes aos novos imperativos do capital em sua forma neoliberal. Examinando as duas últimas décadas, é possível confirmar o enorme empresariamento da educação superior. Estratégias como: o estímulo à parceria público-privada para o financiamento e execução da política educacional, a educação a distância, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, dentre outras, requerem a remoção dos obstáculos à sua implementação, especialmente aqueles voltados para a defesa da autonomia da universidade.

Entretanto, a tentativa de desarticular a luta de classes, ou mesmo obscurecê-la, é acompanhada de um movimento de ressignificações de conceitos que são caros à classe trabalhadora e, particularmente, no que nos interessa: a função social da universidade. A universidade, paulatinamente, vem sendo relexicalizada como educação terciária; a sociedade civil, de lócus em que ocorrem as lutas sociais, é convertida em um espaço de harmonia e colaboração, não raramente assumindo o lugar do mercado, e, em nome da autonomia universitária, as contrarreformas instituem a heteronomia.

É nesse contexto, onde a presença empresarial se impõe, que proliferam as fundações de apoio privadas através das quais são firmados acordos de parceria público-privada que, dentre outras questões, celebram contratos com fins particularistas em detrimento da autonomia universitária, além de incongruentes com o padrão unitário de qualidade da educação, na acepção gramsciana.

Sob uma aparente democratização de acesso ao ensino superior, as políticas educacionais vêm conduzindo um processo de formação cultural heteronômico.

Gramsci defende uma visão de cultura “desinteressada” universal e comum a todos os homens e os contornos possíveis para uma formação calcada na omnilateralidade, precedente para a conseqüente transformação da realidade de vida em sociedade. Entretanto, Gramsci entendia que formar pessoas sob essa perspectiva de visão ampla, se constituía em uma tarefa difícil e, portanto, defendia as atividades formativo-culturais para o proletariado. Sua preocupação

e interesse eram motivados pela preparação da classe dirigente que haveria de governar o futuro Estado Proletário, para que, “(...) cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1989, p.137).

A contribuição gramsciana com os conceitos de hegemonia e bloco histórico foi fundamental para o entendimento do modo de dominação vivido pela sociedade. Nesse caso, a partir da denominada Teoria Ampliada, “(...) ele concebe o Estado como o conjunto de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados - através da hegemonia” (SOUZA, 2004, p.44). Além disso, nos apresenta as possibilidades para a elaboração do conhecimento, indissociado da consciência de classe, onde a concepção de mundo consolidada de forma unitária por todos os homens tornar-se-á elemento de coesão para o bloco histórico e promotor de uma “reforma intelectual e moral”.

Certamente, Gramsci aponta os caminhos para a construção de uma sociedade mais equilibrada e justa, capaz de elaborar as “mais refinadas e decisivas armas ideológicas” para o exercício da autonomia. Entretanto, a luta pela desprivatização da universidade não poderá ocorrer desvinculada das outras demandas sociais. A sociedade civil, no conceito gramsciano, é espaço para organização e convencimento.

A investigação está referenciada no materialismo histórico por ser uma perspectiva epistemológica que permite estudar, com base no princípio do realismo crítico, os determinantes das transformações verificadas na universidade pública, em suas mediações, com as transformações na base material da sociedade, como nos mostrou Florestan Fernandes (1975; 1979). O autor apreende que, “ao tomar uma bandeira que não era sua e não poderia ser sua”, a burguesia “corrompeu a imagem da reforma universitária, moldou-a sua feição”.

As contribuições de Mikhail Bakhtin, Eni Orlandi e Norman Fairclough, para a Análise do Discurso, possibilitaram que captássemos os elementos sócio-histórico-ideológicos presentes na linguagem constituída hegemonicamente. Permitem que investiguemos se, diante do discurso empresarial, as instituições sociais vêm se reorganizando e se redefinindo em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, ou seja, se essas organizações estão

fornecendo mercadoria-educação.

Para Lukács (1974), “o materialismo histórico, permite-nos também examinar o presente do ponto de vista da história, isto é, cientificamente” para além dos fenômenos de superfície, “mas também as forças motrizes históricas mais profundas que na realidade fazem mover os acontecimentos”; sua missão é “desvendar a essência da ordem social capitalista”.

Como a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem, para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *detour*. (KOSIK, 1976, p.9). Exatamente, para nos livrarmos do imediatismo que se impõe à nossa primeira avaliação dos fatos, é que a dialética se coloca como um desafio: o desafio de “dissecar” a realidade, e destruímos a sua faceta utilitarista e ilusória.

Sob essa perspectiva, se o Estado assume características neoliberais, acaba por defender, a partir das suas políticas sociais, a formação do trabalhador imbuído do “novo espírito do capitalismo”² (CHIAPELLO; BOLTANSKY, 1999). Se a universidade reforça os seus vínculos com o mercado, a possibilidade de produção do conhecimento em uma perspectiva crítica e transformadora da sociedade se desfaz e, por conseguinte, poderá vir a constituir-se como a mediadora para a formação do trabalhador de novo tipo, flexível, adequado ao funcionamento econômico em rede, participe de um “quadro de (i) mobilidade potencial crescente de mão-de-obra, em que a esfera do social é mobilizada (ou desmobilizada) ao nível de cada trabalhador e já não ao nível associativo ou sindical”. (CHIAPELLO; BOLTANSKY, 1999). Seguramente, essa formação do trabalhador de novo tipo caminhará ao lado da precarização do trabalho docente na universidade, hoje, refém de mecanismos produtivistas e ensejadores do capitalismo acadêmico periférico. (LEHER; LOPES, 2008).

Ideologias como a sociedade do conhecimento e da tese do fim da sociedade do trabalho, alcançam o cotidiano da universidade que a incorpora em seus projetos educativos, ampliando as tensões com as concepções educacionais de natureza universitária, preocupadas com uma consistente formação humana e técnico-científica.

Entretanto, a autonomia universitária não pode acontecer dissociada de um projeto democrático de educação para o País, pois, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira

e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF/88, art.207).

Sob a lógica da mercantilização da educação com vistas à eficiência e adequação às demandas capitalistas e seus projetos de formação minimalistas, o poder hegemônico do capital busca, incessantemente, promover a destruição da democracia descolada da luta de classes. Isso ocorre em favor da cultura delineada pelos valores da opressão e da submissão em que a classe trabalhadora é levada a privilegiar a partir da sua relação com uma realidade de acirrada desigualdade social e exclusão. Nesse sentido, delineia-se um contorno para uma universidade, entre projetos antagônicos de educação, pautados na modernização da economia e na política privatista face ao desmonte do Estado Social.

A universalização da educação básica e o ensino superior voltado para a ampliação do capital são evidências de um projeto consolidado sob bases burguesas.

Leher (1999), na sua crítica às políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial para os países periféricos – em conformidade com as mediações particulares das frações locais da burguesia mais internacionalizadas –, demonstra que os países da América Latina buscam estratégias de controle para a estabilidade política. E esse controle se daria, também, a partir dos processos educacionais, posto que, para essas frações locais da burguesia, essa dominação é necessária para extração de mais valia em proporção suficiente para repartir – ainda que desigualmente – com as frações hegemônicas. O trabalho nos países periféricos, a partir da sua inserção na economia mundial, demanda pouca qualificação, uma vez que os “processos de trabalho baseados em tecnologias padronizadas que requerem força de trabalho pouco qualificada e, por isso, barata”, desmascarando o discurso da centralidade da educação e validando a nova morfologia do trabalho, de caráter polissêmico e multifacetado (ANTUNES, 2005).

A esse momento, junte-se ainda, a precarização do trabalho docente como componente do pano de fundo para a proliferação dessas parcerias atrativas, enquanto possíveis promotoras de complemento de renda em detrimento do sentido de pertencimento de classe. Em tempos de desemprego estrutural (ANTUNES, 2005), “configura-se um quadro socialmente explosivo, com parcela seleta da população ativa se mantendo cada vez menos incorporada aos empregos regulares”. A apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capitalismo é uma das marcas da contemporaneidade, onde o contexto

histórico-cultural é fundamental para a produção do sujeito, fundado no discurso da coletividade. “A democracia está cada vez mais débil” (LEHER, 1999, p.2), possibilitando a imposição das reformas educacionais impostas pelo Banco Mundial. Entretanto, vale ressaltar que essa posição encontra respaldo na hegemonia local que valida de modo concreto, a ação da “mão invisível” do mercado, principalmente, nas políticas educacionais, mesmo sob governos federais eleitos democraticamente (RODRIGUES, 2005, p.19).

Na condição de avalistas dos países endividados, na década de 1980, o Banco Mundial impôs condicionalidades como moeda de troca ao aval e aos empréstimos a esses países, inclusive o Brasil. Assim, a educação é rebaixada à categoria de mercadoria. A educação básica recebe um caráter de treinamento profissional, e isso se estende à educação superior, sob as modalidades dos cursos tecnólogos (de curta duração), a educação a distância (EaD), a parceria entre instituições públicas de ensino superior e empresas para a formatação de projetos formativos com a chancela, é claro, da universidade. O projeto de educação nacional, sob a forma da Lei nº. 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus artigos 39, 40, 41 e 52, além de relacionarem a educação profissional “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” abre espaço para que essa educação também possa acontecer a partir de parcerias com empresas. Esse movimento interno,

“afina-se com as estratégias e prioridades educacionais do BM” (...) no que tange à rejeição do “modelo europeu de universidade”, caracterizado pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e à diversificação das fontes de custeio da educação pública e da diferenciação de instituições, permitindo que o BM encaminhe a sua agenda como sendo a dos setores dominantes locais e vice-versa. (BARRETO; LEHER, 2008, p.430-431).

Rodrigues³ (2007), ao analisar a proposta pedagógica do Instituto Euvaldo Lodi – IEL, criado em 1969 a partir “de recomendação do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária (de 1968)” (p.34), apresenta um dos seus projetos estratégicos para o período 1999-2010:

Projeto de Modernização das Universidades. Escopo: desenvolver propostas de aperfeiçoamento dos *currículos universitários visando a sua melhor adequação às necessidades de recursos humanos para a indústria, bem como de reformas institucionais e autonomia das universidades*. (RODRIGUES, 2007, p.40 - grifos do autor).

E o autor conclui que, passados trinta anos,

O IEL consolidou as bases para uma proposta de reforma da educação superior sobre a idéia força “Educação e conhecimento para a competitividade”, a ser operacionalizada por ações no interior das universidades brasileiras. Tais ações podem ser agrupadas em duas direções intimamente articuladas: atrelar a pesquisa científico-tecnológica e os currículos universitários às demandas da indústria (RODRIGUES, 2007, p.40).

Diante de tal quadro, qual será o papel a ser desempenhado pelo Estado para a educação superior? Diante de frações da burguesia em *eterna* disputa, de dentro da universidade, pela condução dos rumos da sociedade fertilizou-se o terreno para que as autarquias delineiem contornos favoráveis e/ou convenientes para a consolidação do projeto burguês?

Nesse quadro de disputas entre projetos antagônicos de educação e de universidade, Florestan destaca sistematicamente o papel central a ser desempenhado na educação escolar para promover a descolonização do país, afirmando que a educação não pode se limitar à “fórmula abstrata da ‘educação para um mundo em mudança’, mas sim da educação como um meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (LIMA, 2006, p.35)

De fato, o corte no financiamento das políticas públicas, dentre as quais a política educacional e o discurso da centralidade da educação como geradora de renda, aponta para a (con)formação dos trabalhadores à democracia nos moldes burgueses e a consequente consolidação do empresariamento da educação, – particularmente da educação superior e sob uma cortina de fumaça alinhavada por projetos sociais e movimentos identitários – contribui para o deslocamento do projeto de universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

O Governo FHC, atento à cartilha de ajustes estruturais com vistas ao alívio da pobreza (Banco Mundial e demais organismos multilaterais), reorganizou o setor público com vistas ao crescimento econômico e à modernização do País. As privatizações, o corte de verbas públicas para as áreas sociais, a flexibilização das leis trabalhistas, dentre outras ações, fazem parte do processo de legitimação da política neoliberal iniciada pelos Governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994). Seu projeto político de “reconstrução nacional”, em consonância com o discurso da modernização, orientava a “formação de recursos humanos demandados

por um mercado competitivo, que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade de informação” (LIMA, 2007, p.125). Essas medidas foram acompanhadas da desresponsabilização do Estado com a educação superior.

Com o aprofundamento dessas medidas no Governo Lula, constatamos a ressignificação da sociedade civil nos moldes burgueses: a constituição de uma sociedade civil colaboracionista e parceira do empresariado. Dessa forma, amplia-se a sua participação política, contudo, restrita ao horizonte político burguês (LIMA, 2007, p.123) ao mesmo tempo em que a educação passa a se constituir em mais uma possibilidade de investimento para o capital internacionalizado.

2. A QUESTÃO DAS FUNDAÇÕES “DITAS” DE APOIO

Se o cenário da chamada mundialização do capital⁴ trouxe consigo mudanças de ordem técnica e organizacional da produção e distribuição de riqueza, essas atingem vigorosamente as universidades públicas, em particular as dos países capitalistas dependentes.

Na contemporaneidade, observamos nas instituições universitárias semelhanças com os centros de formação de executivos demandados pelos ventos da “ideologia da globalização” (LEHER, 1998, p.9).

O posicionamento da Universidade brasileira diante das políticas de ajuste estrutural contribui, e muito, para a descaracterização da finalidade da instituição. Marilena Chauí (2001) entende que “se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua ‘crise’”.

Lucas e Leher (2001), em suas críticas aos rumos que a educação pública vem tomando, sinalizam que, para os setores dominantes, as universidades:

Não cumprem muito bem o papel de reprodução ideológica, nem oferecem habilitações tão diretamente acopladas a necessidades efêmeras do mercado quanto lhes parece desejável. Teimam em produzir conhecimento, quando poderiam contentar-se em propagar o que nos chega pronto e com a etiqueta do primeiro mundo (LANDER, 2001⁵ *apud* LUCAS; LEHER, 2001, p.257).

Entretanto, conforme Luiz Antonio Cunha (2002, p.105), existe um

“sentimento de autocomiseração que bloqueia a visão dos fatos”, não permitindo a plena condição do Brasil, de influir nas diretrizes impostas por essas agências. Diante disso, prevalece um “sentimento colonizado que leva ao pensamento de que todo brasileiro é cumpridor de ordens dos senhores do mundo e seu complemento, a identificação autocomplacente com esses senhores”, sem considerar, contudo, que internamente existem grupos sociais que compactuam com essas prescrições e, portanto, assumem o ideário *pari passu*.

Em um contexto de precarização da educação pública e dos docentes, a proliferação das fundações se constitui em uma resposta imediata oferecida pela fração burguesa às demandas do capital financeiro. Nesse cenário, afiguram-se irregularidades administrativas, cobranças indevidas de taxas/mensalidades em cursos de especialização, remuneração de docentes pela venda de serviços, dentre outros.

Segundo Santos (2002),

O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. (...) O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e a universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não se produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p.18-19)

Ainda segundo o autor,

no Brasil e em Portugal estão a proliferar fundações, com estatuto privado, criados pelas universidades públicas para gerar receitas através da venda de serviços, alguns dos quais (cursos de especialização) competem

com os que devem prestar gratuitamente. Tais receitas são, por vezes, utilizadas em complementos salariais. (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p.21)

A questão dos repasses de recursos da União para as IFES por intermédio das mesmas, assume também, nesse caso, um papel central nessa investigação: o quanto poderíamos computar de responsabilidade ao Estado pela má utilização dos recursos recebidos pelas instituições ou trata-se de resolver, simplesmente, a sua redistribuição?

Assim, analisar como vem se constituindo as fundações ditas de apoio (BRASIL, 2004), como estas se organizam do ponto de vista jurídico, os principais tipos de contratos intermediados por elas, as formas de “institucionalização” das mesmas nas universidades autárquicas ou fundacionais públicas, bem como suas implicações para a função social da universidade pública, tem sido um desafio para o entendimento do sentido hegemonicamente enredado nas proposições para a reforma universitária. Trata-se de um desafio para aqueles que lutam por um padrão unitário de qualidade da educação.

O Dossiê Fundações, elaborado pela ADUSP (2004), realiza a crítica pertinente e urgentemente necessária à *imposição das fundações* à comunidade universitária pelo Grupo Interministerial (BRASIL, 2003) a partir da

regulamentação das relações entre as universidades e as fundações de apoio como forma de contornar a falta de autonomia legal, a partir dos anos 80, as universidades passaram a utilizar fundações de apoio, contratadas pelos órgãos de controle e pela comunidade. *Na realidade de hoje não é possível prescindir das fundações, que têm um grande papel a cumprir no funcionamento autônomo das universidades federais*, ao mesmo tempo em que se definem regras claras para o funcionamento delas, pela lisura e transparência. *Nesse sentido, o MEC e o MCT elaboraram uma proposta de regulamentação das relações entre universidades e fundações de apoio, já em tramitação no Governo, na forma de proposta de Decreto.* (ADUSP, 2004, p.7)

A recusa à *imprescindibilidade* das fundações para a gestão do funcionamento da universidade denuncia o caráter instrumental e utilitarista, pautado na lógica do capital financeiro e

fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações dos organismos multilaterais, como o Banco internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (UNESCO) e, mais recentemente, da Organização mundial do comércio (OMC). (RODRIGUES, 2007: pp: 17-18)

Para além do *investimento imprescindível* na universidade, – uma condição para a sua autonomia – a análise realizada pela ADUSP confirma o estabelecimento de um “novo negócio” que se apropria da imagem (do logo) da universidade para fins particularistas, desqualificando a sua finalidade “especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História” (NEVES; FERNANDES, 2002, p.26)

Estamos diante de um tipo de Estado cuja característica mais determinante “foi sempre ter se colocado a serviço de interesses privados ou, mais precisamente, dos interesses das diversas frações da burguesia” (COUTINHO, 2006, p.194), onde as burguesias locais são parceiras das burguesias hegemônicas e promotora de desigualdades acirradas, sob a análise de Florestan Fernandes (CARDOSO, 2006, p.34). Assim, encontramos uma universidade que, perdendo a sua autonomia, precisará, a duras penas, concentrar esforços para se redefinir enquanto legítima.

Conforme o InformAndes (mar. 2008),

As fundações não são mais do que entes privados intermediando a relação financeira entre órgãos públicos. Além da insustentabilidade jurídica dessa relação e do desvirtuamento acadêmico, se utilizam da estrutura das universidades públicas para fechar negócios privados sem precisar passar por processos de licitação (InformAnde, 2008, p.3).

Logo, são *prescindíveis* (ADUSP, 2004), já que ferem princípios constitucionais, conforme os artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988, e sim, ameaçam o acesso à educação superior e à autonomia universitária, respectivamente. Contudo, o princípio da autonomia segue ressignificado, no contexto neoliberal, com vistas a não obstacularização às atividades do mercado. Grosso modo, o discurso vigente privilegia a “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007), heterônoma e dissociada de um projeto de país.

É importante destacar que essas fundações são claramente incentivadas pelo Estado, que vem repassando recursos públicos obrigatoriamente por meio das mesmas, como recentemente ficou evidenciado nos repasses

das verbas do Programa de Reestruturação das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), para as instituições que firmaram o contrato de gestão. O exame dos casos da USP, notadamente a partir do “dossiê das fundações de apoio” elaborado pela ADUSP, mas também das universidades federais pelo Tribunal de Contas da União, atesta que a maior parte dos recursos arrecadados pelas referidas fundações provém de fontes públicas que. Entretanto, não são repassados para o fundo da instituição universitária. Ademais, é por meio dessas fundações que são firmados acordos de parceria público-privada que celebram contratos particularistas em detrimento da autonomia universitária.

Em artigo publicado na Folha de São Paulo, “Crise da UnB, fundações ‘de apoio’ e o MEC”, de 18 de abril de 2008⁶, esse desrespeito é alardeado:

Uma dessas medidas estipula que pelo menos um terço dos membros dos conselhos deliberativos dessas fundações seja indicado pelo conselho universitário, principal colegiado da universidade pública.

Ora, tal medida é ilegal: órgãos públicos não podem preencher cargos pertencentes a instituições privadas.

E é um erro, porque é precisamente a promiscuidade entre o público e o privado que se deve evitar!

Muitas fundações já contam com a participação de autoridades universitárias em diretorias e conselhos, sem que isso garanta lisura ou transparência aos atos dessas entidades. Pelo contrário: o conflito de interesses tem sido a norma nessas relações.

Outra medida pretende que pelo menos dois terços dos professores da instituição pública estejam envolvidos nos projetos de pesquisa financiados por tais fundações.

É uma agressão à verdadeira pesquisa acadêmica, que nunca dependeu dessas organizações privadas. Quem financia a pesquisa no Brasil são agências públicas de fomento (Capes, CNPq, FINEP, FAPESP e outras) e órgãos públicos. Fundações “de apoio”, quando muito, são intermediárias de recursos públicos. Afinal, o que são e como agem essas organizações privadas? (Folha de São Paulo, 2008).

Para além da tarefa precípua de produção de conhecimento novo indispensáveis para a transformação da realidade, a universidade transforma-se em um espaço reprodutor dos desígnios “invisíveis” do mercado, distanciando-se das possibilidades de promover a reflexão crítica junto à sociedade. Permite-se, dessa forma, a endossar projetos sob uma perspectiva econômico-corporativa,

e não obstante, essa prática instrumental-utilitarista, nada emancipatória, estende-se ao seu corpo docente-administrativo, se considerarmos que, sob a divisão do trabalho, o enfrentamento da “globalização dos sistemas educacionais” (RODRIGUES, 2005, p.262) torna-se uma encruzilhada, haja vista, a contenção de recursos destinados às questões sociais em tempos neoliberais.

Leher (2004), em seu artigo “Para silenciar os *campi*”, sintetiza:

Aparência e essência conformam uma dialética. Marx argumentava que os processos sociais se reproduzem na aparência, mas, como se sabe, a mais-valia não se revela no mundo das aparências (...) é preciso investigar as formas - leis, decretos etc. - mas sem esquecer que as formas estão completamente imbricadas com as suas determinações mais profundas como as relações de classes, o lugar da educação na agenda da fração dominante e o grau de organização da classe que vive do próprio trabalho. Um dos pressupostos mais reiterados pelo discurso dominante sobre a educação é a afirmação de que esta, se congruente com a revolução científico-tecnológica, permite inserir as nações da periferia e da semi-periferia no admirável mundo globalizado e de que todos os que fizerem opções educacionais corretas terão um futuro grandioso (LEHER, 2004).

Os setores dominantes em seu processo de hegemonia objetivam formar os seus profissionais *formatados* para esse fim e, por isso, embora almejem alcançar seus propósitos de educação por meio de instituições não universitárias (universidade como definida no Art. 207, CF), não abrem mão de manejar as políticas de Estado para que este desempenhe o seu papel educativo em consonância com propósitos particularistas. Entretanto, essas reformulações na educação requerem a destruição da natureza pública das instituições que, a despeito de todos os limites, vem cumprindo um papel social em que a dimensão pública está presente. Por isso, de acordo com Mészáros (2006, p.272), “nenhuma pessoa em sã consciência negaria que a educação está, hoje, em crise”.

NOTAS

1. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), quatro a sete de outubro de 2009.
2. “(...) novo espírito do capitalismo foi capaz, sabemos-lo hoje, de integrar as críticas anticapitalistas, de inspirar a implosão do socialismo real e conquistar para o seu campo a parte importante dos seus contestatários, através do estímulo à flexibilização e mobilidade dos trabalhadores e de um forte incremento das qualificações acadêmicas e profissionais como condição de emprego e justificação para o desemprego” (DORES, 2006).

3. Para maior aprofundamento, o trabalho do autor, “Os empresários e a educação superior” São Paulo: Autores Associados, 2007.
4. “garantir a apropriação, em condições tão regulares e seguras quanto possível, das rendas financeiras – juros e dividendos – numa escala mundial.” (CHESNAIS apud CARDOSO, 2006, p.43)
5. LANDER, E. “Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos.” In: GENTILI, P. (Org). **Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.
6. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1804200809.htm>>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ADUSP. **Universidade pública e fundações privadas: aspectos conceituais, éticos e jurídicos**. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/cadernos/fundacao.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ADUSP. **Dossiê fundações 2**. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/revista/40/Default.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.39. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2ª ed. Brasília, PROEP, 1998.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília, 15 dez 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 6.096 de 24 abril 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <<http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº 5.025 de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5205.htm>. Acesso em: 23 abr. 2008.

CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Neves LMW, Lima JCF. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIAPELLO, E.; BOLTANSK, L. **Le nouvel esprit du capitalism**. Paris: Gallimard, 1999, p. 244-245.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Neves LMW, Lima JCF. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar. (Org). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

DORES, A. P. O novo espírito do capitalismo. **Sociologia**. [online]. dez. 2000, nº.34. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FLORESTAN, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FLORESTAN, F. **Mudanças sociais no Brasil**: Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Gramsci A. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IANNI, O. (Org.) **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, K. S. **Organismos internacionais**: o capital em busca de novos campos de exploração. In: O empresariamento da educação - Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Neves, Lucia M. W. (Org.). São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”**: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lucia N.W. (Orgs.). Educação superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LEHER, R. Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática Trabalho-Educação. **Trabalho e Crítica**, Belo Horizonte/ Niterói, v.1, n.1, p.16-29, 1999.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. S. Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acesso em: 12 dez. 2008.

LUCAS, L. C.; LEHER, R. Aonde vai a educação pública brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.77, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7053.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2006.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialéctica marxista. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINTO, C. A.; CORREIA, C. T.; POMAR, P. E. R. **Crise da UnB, fundações “de apoio” e o MEC**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1804200809.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R.R. Política neoliberal e educação superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma universitária do Governo Lula - Reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso - Princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RODRIGUES, J. “A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível”. In: QUARTIERO, E. M; BIANCHETTI L. (Orgs.) **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. RS: Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma demo-**

crática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Universidade pública X fundações ditas de apoio.** Disponível em: <http://www.andes.org.br/cartilha_fundacoes.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo, Bragança Paulista: Cortez, USF, 2001.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** Anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Revista Sociedade e Universidade. Disponível em: <http://www.andes.org.br/frame_livro12.htm>. Acesso em: 24 abr. 2008.