


ULTRALIBERALISMO, UNIVERSIDADE E O PROJETO FUTURE-SE:
considerações na perspectiva da educação popular


ULTRALIBERALISM, UNIVERSITY AND THE PROJECT FUTURE: considerations
in the perspective of popular education

ULTRALIBERALISMO, UNIVERSIDAD Y EL PROYECTO FUTURO:
consideraciones en la perspectiva de la educación popular


Celâny Teixeira de Mélo

 0000-0002-9744-7938

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

 0000-0002-5536-064X

Pedro José Santos Carneiro Cruz

 0000-0003-0610-3273

Resumo

O avanço do pensamento ultraliberal nas instituições públicas brasileiras tem modificado a forma como estes espaços educacionais têm se constituído, sendo comum um modelo de gerenciamento empresarial e uma lógica da educação enquanto mercadoria. Diante desta conjuntura, assistimos ao surgimento do projeto Future-se que visa alterar as formas de se conceber o financiamento nas Universidades públicas brasileiras. Para refletimos a educação e ensaiarmos uma análise deste projeto, realizamos uma pesquisa documental e um estudo bibliográfico referenciando em estudiosos da temática em discussão, como Freire (2016), Freitas (2014), Peroni (2015), Mészáros (2008) e Foucault (2008). Assim, diante deste modelo de ensino vendido como o único possível, vemos que há outras formas de se pensar uma educação libertadora e comprometida com os oprimidos.

Palavras-chave: Educação pública. Ultraliberalismo. Relação público e privado. Relações de Poder.

Abstract

The advance of ultraliberal thinking in Brazilian public institutions has changed the way these educational spaces have been constituted, being common a business management model and a logic of education as a commodity. Given this conjuncture, we witnessed the emergence of the Future-se project, which aims to change the ways of conceiving financing in Brazilian public universities. To reflect the education and to rehearse an analysis of this project, we conducted a documentary research and a bibliographic study referencing scholars under discussion, such as Freire (2016); Freitas (2014); Peroni (2015), Mészáros (2008) and Foucault (2008). Thus, given this model of education sold as the only possible, we see that there are other ways of thinking a liberating education committed to the oppressed.

Keywords: Public education. Ultraliberalism. Public and private relationship. Power relations.

Resumen

El avance del pensamiento ultraliberal en las instituciones públicas brasileñas ha cambiado la forma en que estos espacios educativos se han constituido, siendo común un modelo de gestión empresarial y una lógica de la educación como mercancía. Ante esta coyuntura, fuimos testigos del surgimiento del proyecto Future-se, cuyo objetivo es cambiar las formas de concebir el financiamiento en las universidades públicas brasileñas. Para reflejar la educación y ensayar un análisis de este proyecto, realizamos una investigación documental y un estudio bibliográfico que hace referencia a académicos del tema en discusión, como Freire (2016), Freitas (2014), Peroni (2015), Mészáros (2008) y Foucault (2008). Por lo tanto, en vista de este modelo de enseñanza vendido como el único posible, vemos que hay otras formas de pensar en una educación liberadora comprometida con los oprimidos.

Palabras-clave: Educación pública. Ultraliberalismo. Relación pública y privada. Relaciones de poder.

1. INTRODUÇÃO

Após a emergência de governos do campo popular e democrático no início dos anos 2000 na América Latina, deixando em suspensão o acirramento das políticas ultraliberais com a promoção de políticas sociais ao encontro das necessidades das camadas mais desfavorecidas da sociedade e a luta contra as desigualdades que apresentavam-se naturalizadas e culturalmente estabelecidas, vemos a retomada do pensamento ultraliberal de maneira asseverada em países como o Paraguai, a Argentina e o Brasil – em alguns destes, pelo afastamento dos/as seus líderes de maneira frágil e notadamente política, endossada pelo poder jurídico (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017) –, ocasionando em uma nova forma de pensar a educação pública e os seus entrelaçamento com os avanços progressistas.

Alguns autores situam tal asseveramento como a constituição de uma perspectiva ultraliberal na agenda pública de diversos países nos tempos atuais, inclusive no Brasil. Neste pensamento, a soberania das forças econômicas está bem acima da soberania política, ultrajando os preceitos do pensamento liberal que se baseia na mútua limitação entre estas forças (TODOROV, 2012). Ainda que o termo “neoliberalismo” seja mais corrente nas análises econômicas e políticas, corroboramos com Dasso Junior (2006, p. 48) ao dizer que “[...] o mesmo (termo) não é o mais apropriado, pois historicamente, o liberalismo como projeto de dominação nunca cessou [...] não há nenhuma (ou quase nenhuma) novidade substancial nos liberais contemporâneos que justifique o prefixo *neo*”.

Portanto, adotamos neste texto o ultraliberalismo como termo central nas análises aqui realizadas, pois o mesmo aponta para além do aprofundamento das relações privatizadoras, contribuindo para um dogmatismo conservador e na imposição de um modelo único, apresentando-se em torno de verdades inquestionáveis (GARRIDO, 1995). Destacamos ainda

que o termo será retomado em nossa escrita, respeitando os autores e autoras que optaram ainda pelo uso de “neoliberalismo” em suas próprias reflexões.

Para Dasso Junior (2006), algumas características do ultraliberalismo podem ser ressaltadas, como: a adoção de um modelo empresarial em detrimento da lógica do modelo público de gestão; a já citada evidência de um pensamento único a ser imposto; o rico uso de eufemismos nos discursos oficiais para suavizar os cortes econômicos e as medidas de austeridade; a desmoralização ou deslegitimação dos movimentos sociais e das forças dos trabalhadores que contestam sua ordem; retorno ao individualismo e à tecnocracia; e o posicionamento da economia como central nas esferas sociais e de decisão.

A educação pública, especialmente no contexto do Ensino Superior, constitui um espaço de disputa, onde se destacam de forma hegemônica saberes elaborados para atender as necessidades dos grupos hegemônicos na sociedade vigente. Nesse sentido, o modelo de educação que permeia o chão das Universidades vem sofrendo uma forte influência do setor privado e “a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas”, não sendo apenas “[...] uma questão de determinação, mas de relação e processo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338). Assim, pode-se compreender que o Estado e a sociedade civil fazem parte de um jogo relacional onde há disputas em torno do modelo social e cultural que será evidenciado na prática, sendo notório o desenvolvimento cada vez mais acirrado do modo capitalista de pensar a educação.

Dessa forma, a educação pública tem se voltado a um modelo privatista, no qual os saberes exigidos são postos para atender a construção de mão de obra para mercado, reduzindo a formação da humanidade a um processo mercadológico que favorece os donos do capital, marginalizando ainda mais os grupos menos favorecidos social e economicamente. Desta forma, o trabalho pedagógico passa a ser gerenciado, medido, calculado, elaborado sob uma lógica produtivista, fomentando uma nova configuração para o que conhecemos como *público*.

Diante de um quadro profundamente atravessado pela lógica ultraliberal, nos propomos aqui a analisar o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE*, lançado no dia 17 de julho de 2019 pelo Ministério da Educação em uma transmissão ao vivo pelo *Facebook*. A proposta apresentada pelo Ministro da Educação do Governo Jair Bolsonaro, o economista Abraham Weintraub, visa alterar as formas de se conceber o financiamento nas Universidades públicas brasileiras, instituir parcerias público-privadas, aumentar a autonomia financeira, dentre outros elementos que, segundo Weintraub, ajudarão no aumento do orçamento destas instituições de Ensino

Superior. Tal proposta emerge diante de um quadro de acirramento da luta de classes, onde temos, depois de um período de governos encabeçados por dois presidentes do campo progressista e popular, o fortalecimento da extrema-direita na pessoa de Jair Bolsonaro, fortalecido por meio de uma permissividade conservadora alimentada pela mídia, pelas igrejas evangélicas fundamentalistas e pelas elites econômicas brasileiras – e internacionais – interessadas em aprofundar suas hegemonias e seu projeto de sociedade para o Brasil.

Para este artigo, portanto, nos lançamos a uma pesquisa documental em torno do projeto *Future-se*, buscando problematizar as medidas ultraliberais que atuam sobre a educação pública brasileira, compreendendo-a como um espaço de disputas, jogos de poder e produção de sujeitos adaptados a uma lógica mercantilista.

2 O REFLEXO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O modelo de sociedade capitalista, que se pauta no mercado/consumo, apresentando-se como uma forma unilateral de desenvolvimento da sociedade e que traz o ultraliberalismo como solução para reparar crises que atinge o capital, vem permeando os espaços educativos, onde a educação transmuta-se em mercadoria e o aprender do/a educando/a é elaborado para atingir os resultados almejados pela mercantilização do saber, favorecendo a manutenção do *status quo* econômico e social de uma pequena parcela da sociedade que exerce o poder de maneira hegemônica. Tais predisposições mercantilistas baseiam-se nos alarmados resultados do capitalismo que, de fato, produziu riqueza como nenhum outro sistema na história da humanidade, mas às custas do empobrecimento da natureza, alargamento das desigualdades sociais e a apropriação desigual dos benefícios, de acordo com Piketty (2014 apud BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017).

Percebemos, assim, que as salas de aulas das instituições de ensino públicas brasileiras têm se tornado laboratórios na construção de sujeitos que atendam às demandas capitalistas e que veem na produção e nos resultados os pilares indispensáveis para acumulação de riquezas. As políticas educacionais, conduzidas pelo ultraliberalismo, vêm favorecendo um espaço escolar atravessado pelos modos de gerenciamento típico das empresas, que estimulam competição como forma de alcançar objetivos e transformam a educação em mercadoria. Ressaltamos também, junto com Peroni e Caetano (2015), que a mercantilização destas políticas educacionais e, conseqüentemente, do cotidiano escolar tem atuado incisivamente nas definições do currículo destas escolas e Universidades, influenciando nas subjetividades dos/as estudantes em função de um modelo maior baseado no Capital. Desta forma, a educação hoje

encontra-se enraizada na lógica mercantil que interfere na organização escolar e no processo pedagógico, o que nos provoca a pensar que:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia de concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar e corrigir os desvios da meta” não é boa para educação, simplesmente porque está não é uma atividade concorrencial (FREITAS, 2014, p. 1099).

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade permeada pela lógica do capital, onde tudo é lucro e consumo, também chegam às Universidades. Segundo Jezine (2014), na década de 90, com a abertura de mercado em um mundo globalizado, as universidades ganham um caráter de prestação de serviço mercantilista, inserindo-se na competitividade. Tal formato traz como consequência danos à qualidade de seu produto e sua desqualificação como produtora de saber, o que nos remete a pensar que esta deixar de favorecer as camadas populares e passa a atender a todos/as como consumidores/as. Assim, o conhecimento passa a ser gerido não mais ao serviço da transformação, mas para alimentar as políticas ultraliberais, que se nutrem da produtividade e da competição. São essas imposições que provocam novos desafios à universidade: como pensar um ensino fora das amarras capitalistas?

Toda essa perspectiva ultraliberal, atualmente asseverada pela agenda ultraliberal, incorre em uma educação que, em sendo preponderantemente mercantilista, configura-se eminentemente desumanizadora, indo de encontro a importantes estudos, formulações e propostas de cunho pedagógico e epistemológico que evidenciam como papel principal da educação a promoção da humanização das pessoas e o fomento a seu protagonismo para, mediante o ensino e a aprendizagem, constituírem espaços, ambientes e atitudes coerentes com ideias de justiça, de equidade, de felicidade e de emancipação. Há formas de pensar a educação com um enfoque libertador e transformador que rompa com os paradigmas economicistas, pensadas, portanto, como uma pedagogia crítica radical e que possibilitam que os sujeitos se constituíam atores frente às práticas sociais que permeiam a sociedade. Como nos assevera Freire:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético político da superação da realidade

injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2016, p. 48).

Uma das formas de se compreender e pensar uma educação libertadora é conhecer a realidade e ver a possibilidade de mudá-la. Percorrendo a história, podemos perceber a América Latina como um território marcado por relações de poder que oprimem e marginalizam determinados grupos. É neste contexto de exclusão e nas lutas de classes que a Educação Popular emerge como forma de viabilizar uma sociedade igualitária, que desvele a emancipação dos sujeitos em aspectos éticos, pedagógicos e políticos.

No Brasil, ao longo da história, a Educação Popular ganha uma polissemia de conceitos. Assim, passa a ser entendida como um direito de todos à escola, ou seja, uma educação do povo que precisa ser custeada pelo Estado, e em outro momento é tida como práticas educativas numa perspectiva emancipatória, ao lado de um projeto de sociedade que visa a transformação da realidade. Um outro sentido que essa ganha é de educação para o povo. Nessa perspectiva, a Educação Popular volta-se para atender o mercado, intensificar o desenvolvimento econômico e industrial, baseando-se na ideia de transmitir conteúdos e técnicas mais do que se preocupar com a formação humana (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a Educação Popular, como educação do povo, pode marcar a história de luta pela escola pública – ideários de liberais, da Escola Nova, movimentos populares e estudantis – porém, reconhece que o processo emancipatório não se reduz ao espaço escolar, (por suas particularidades, um local inegável para possíveis mudanças), mas que essa possui também uma dimensão política no que se refere a luta em defesa das classes que historicamente foram excluídas/subalternizadas e na busca pela construção de uma sociedade democrática que supere as desigualdades sociais. Como nos assevera Paludo (2012, p. 284):

A educação popular, em sua origem indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria de educação.

Sendo assim, a Educação Popular se situa no âmbito da pedagogia crítica que objetiva romper com modelos educativos voltados a manter um *status quo* sustentado em

desigualdades e que nega, por conseguinte, uma educação libertadora. Hoje, vemos a lógica de mercado permear de maneira agressiva o ensino público, que passa, assim, a ter um estilo empresarial, onde a educação é norteada sobre os princípios de uma gestão privada, o que vem, desta forma, acarretando na precarização das escolas e universidades públicas e na profissionalização/formação dos docentes.

Em meio a uma conjuntura de desmonte do ensino público transformado em mercadoria e projetos como o *Future-se* emergindo com força em debates no seio da sociedade, propondo a privatização das universidades públicas e a redução do ensino superior para as camadas populares, é que está o desafio de minimizar os efeitos do capital na precarização da educação. Assim, asseveramos que:

A Educação Popular se configura como possibilidade frente á nova dimensão que o capital globalizado vem assumindo desde as últimas décadas do século XX, o qual tem reforçado um novo modelo econômico-social, de relações puramente inseridas na lógica do mercado e no reforço de consumo. Em face desse novo contexto socioeconômico, a EP constrói seus pressupostos teóricos contra a lógica do mercado e das estruturas injustas de nossa sociedade que procura reduzir a educação para as camadas populares (SILVA, 2016).

Ainda que possamos refletir como os espaços escolares precisam ser organizados de forma colaborativa pelos seus participantes, fica evidenciado que há interferências do privado e que essas vêm ocasionando no espaço escolar uma ideia de concorrência empresarial que culmina no premiar e punir, descaracterizando a educação como um processo educativo libertador, chegando a reduzi-la a simples atividade comercial para atender a sociedade capitalista. A substituição de uma lógica que atenda aos interesses sociais dos mais desfavorecidos, visando uma educação crítica, reflexiva e emancipadora, em prol de uma educação privatizada em sua essência, mostra as manobras de poder que se organizaram pós período democrático-popular no Brasil, especificamente, pela insatisfação dos grupos dominantes ao verem os pequenos avanços sociais, econômicos e culturais que começaram a emergir no país, frutos também do acesso das camadas mais pobres à educação pública, em especial, às Universidades públicas brasileiras. De acordo com Brutscher e Scocuglia (2017, p. 199):

No fundo, é expressão da disputa de poder, do desejo de status e de privilégios. Tanto mais agressivo quanto maior for a ameaça à manutenção e à ampliação do status quo e privilégios históricos. Essa é a realidade com que a educação popular, no Século XXI, confronta-se e com que precisa aprender a lidar na perspectiva da justiça e da libertação.

E para causar rupturas neste modelo mercantil é necessário compreender que “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas á ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). Neste sentido, o Estado precisaria assumir a educação sem delegar parte de suas responsabilidades para o setor privado, que vem direcionando os conteúdos das políticas públicas educativas.

A relação do privado com o público tem também atingido a autonomia do/a professor/a e fadado sua atividade, uma vez que, em muitos casos, recebem uma cartilha de conteúdos que foram previamente elaborados por organizações sem fins lucrativos em pareceria com instituições privadas, na intenção de “[...] adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento de produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2014, p.1105), acarretando assim, um ensino limitado à mão de obra. Desta forma, o/a professor/a deixa de ser um/a mediador/a de aprendizagem para se tornar um/a administrador/a e incentivador/a de competição na elaboração de produto como resultados ao modo capitalista.

A IDEOLOGIA DO SABER DOMINANTE COMO UNILATERAL E AS RESISTÊNCIAS

É preciso compreender que a sociedade é um campo de disputas, onde as relações de poder se manifestam e atuam de maneira asseverada, visando a construção/legitimação de um modelo social, econômico e cultural que não corresponde aos interesses de todos/as, evidenciando no percurso histórico manobras, jogos e narrativas em contraposição, que apontam para a tentativa de hegemonização dos espaços e instituições de controle. As escolas e as Universidades, sendo instituições importantes na implementação do modelo social mais adequado aos interesses dominantes, acabam tornando-se o alvo para a implementação das políticas mais acertadas a uma conformação comportamental e disciplinar que adeque melhor os sujeitos – no caso, os/as estudantes – à lógica do capital.

Segundo Foucault (2008, p. 199):

O governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam

ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade.

Portanto, na sociedade contemporânea “assistimos” a uma infiltração de um modelo de ensino permeado pela lógica do capital como o saber unilateral para os sujeitos, uma intervenção, conforme as palavras acima de Foucault, que atua nas tramas sociais, regendo não somente o mercado, mas constituindo um sujeito regulamentado por este mercado, por esta lógica, por esta espessura discursiva que diz o que convém a estes sujeitos para serem bem-sucedidos, competitivos e adaptados ao sistema econômico vigente, um saber construído para atender o mercado, reduzindo o ensino, como podemos conferir com Libânio que:

[...] desde dos anos 90 do século XX - por forte influência de organismos internacionais que formulam as pautas das relações entre educação e economia, sobretudo para os países subdesenvolvidos -, uma proposta de escola baseada, por um lado, nos suprimidos de competências mínimas para a sobrevivência na sociedade da informação e do consumo (LIBÂNIO, 2012, p. 245).

É esta concepção de educação que vem se enraizando nas escolas e Universidades brasileiras: de formar os/as educandos/as para sobreviver no mundo da informação e consumo, ou seja, sujeitos adaptáveis e acríticos da sociedade. Mudar esse modelo requer resistência e luta para transformar a sociedade com olhares para uma educação que não se limite a uma visão dos interesses do capital, como alerta Mészáros (2008, p. 27), ao dizer que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Estas argumentações fazem coro a ideia de uma educação popular que objetive transformar as relações e as estruturas sociais desiguais, injustas, democratizando o saber e as relações de poder para a emancipação e libertação dos/as oprimidos/as (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017).

Neste cenário voltado a uma educação aos interesses do capital, o Estado vem cedendo espaço para atuação do privado no público, como uma solução de “qualificar a educação”, de salvá-la de sua condição precária, de sua má organização, de seus caminhos que não levam, de fato, ao retorno imediato. Pensamos, portanto, que o desmonte das escolas e Universidades públicas brasileiras é um projeto, uma decisão, para justificar as intervenções privatizadoras e as iniciativas produtivistas nos conteúdos e modos de pensar e de estruturar estes espaços.

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do

mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339).

Tais considerações evidenciam uma visão de que diante de uma crise, o Estado é ineficiente para resolvê-la fora dos moldes capitalistas que vem sendo postos na educação pública brasileira pela iniciativa privada, massivamente repercutidas mediante as avaliações internas e externas que identificam a problemática da “aprendizagem” para o mercado e que vem provocando o esvaziamento de uma formação educacional crítica-reflexiva e o achatamento da função do/a professor/a em transmissor/a de um conteúdo estruturado para o reproduzimento do capital.

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender” impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações preparatórias para avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aulas através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas (FREITAS, 2014, p. 1100).

A esse modelo que se volta ao *neotecnicismo* para pensar a educação, há uma resistência por parte dos/as que idealizam um ensino crítico e reflexivo para os/as educandos/as, que provoque uma educação libertadora compreendendo a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2013, p.67). Esta transformação, com base em uma ideia revisitada de educação popular para o século XXI, compreende a atuação dos sujeitos na micropolítica, nos pequenos espaços que reverberam nas condições macro de sociedade. É o que Streck (2013) chama de “territórios de resistência e de criatividade” (apud BRUTSCHER e SCOCUGLIA, 2017), onde ocorrem os pequenos enfrentamentos, as resistências na ordem do micro.

Com base nas leituras de Streck, Brutscher e Scocuglia (2017, p. 220) argumentam que o autor:

Compreende por território o espaço político em que se expressam as relações de poder a partir dos interesses de grupos e das classes. Muitas vezes, são territórios pequenos e nem percebidos como lugares pedagógicos. Contudo, para ele, a resistência passa pelas diversas experiências, ainda que modestas e dispersas, que buscam, mesmo na carência, realizar as condições concretas de existência, criando um lugar onde seja possível viver com dignidade. [...] São os pequenos enfrentamentos, os enfrentamentos cotidianos, tanto os privados (que passam pelas relações pessoais e internas às experiências e às organizações) quanto os públicos (que passam pela inserção e pelo posicionamento sociopolítico das organizações e de seus membros), que darão possibilidade e sustentação às transformações estruturais).

Esta é uma concepção alargada da educação libertadora que se pauta Freire (2013), compreendendo também que os/as educandos/as não são recipientes de conhecimentos prontos para atenderem a demanda da sociedade, mas que são sujeitos, e como tais, precisam estar inseridos no mundo, compreendendo as formas de transformá-lo enquanto sujeitos atores e ativos, e não passivamente receptores dos modelos impostos, das lógicas reprodutivistas que agem para acomodar, causar inércia e preguiça intelectual.

Essa é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio.” (FREIRE, 1983, p.78).

É preciso compreender que a educação é um instrumento eficaz para a formação de um/a cidadão/ã ciente de seu papel no mundo e para mudanças na sociedade, mas não é a única salvadora para um novo projeto de sociedade, como nos confere Luckesi (1994). A educação pensada como mediadora de um projeto social, por si mesma, ela não redime e tampouco reproduz a sociedade, mas pode servir de meio concomitantemente a outros meios para realizar um projeto de sociedade que pode ser conservador ou transformador.

Na sociedade contemporânea, é evidente a persistência de manter a educação como um instrumento de poder que conserva um ensino cúmplice do *status quo* social, econômico, político e cultural de segmentos sociais que exercem o poder pautado na lógica mercadológica de vida, excluindo mais ainda os sujeitos mais oprimidos. Destacamos, ainda, que pensando a educação popular como forma de resistência aos desmandos capitalistas que invadem as instituições de ensino e a sociedade como um todo, com suas redes variadas de atuação, em micro e macro espaços, precisamos, neste século XXI, ampliar o conceito de sujeitos sociais populares, ou seja, aqueles/as que oprimidos/as se organizam individualmente e/ou coletivamente para resistir às brutalidades e injustiças advindas do capitalismo. Para Brutscher e Scocuglia (2017, p. 218), a diversidade dos sujeitos sociais populares tem a ver com a multiplicidade das áreas e temáticas onde estes atuam:

[...] além dos sujeitos sociais populares mais tradicionais, como os do campo (sem terra, pequenos agricultores, agricultura familiar), da cidade (operários), de estudantes (secundaristas, centros e diretórios acadêmicos), de mulheres (feministas, agricultoras, marcha das margaridas), de negros, indígenas e culturais, surgem os considerados “novos sujeitos”, como os de sexualidade, de direitos humanos, de comunidades eclesiais de base, de catadores, de creches, de moradores de rua (sem teto), de desempregados, de economia solidária, do direito à saúde, da educação para todos, de extensão popular, de paz, ecológicos e ambientais, entre outros, em geral, articulados, interna ou externamente, como a educação popular e com educadores.

Portanto, é pensando em uma sociedade justa – ampliada em sua composição –, que as instituições de ensino não podem se limitar a formar educandos/a na cartilha mercantil de educação da elite capitalista. A educação não é um favor que o Estado faz aos sujeitos, mas um direito conquistado e esses sujeitos, compreendendo esta realidade, resistem em diversos espaços e lutam por um ensino fora das amarras do capital.

2. O projeto *Future-se* e suas amarras ultraliberais na educação

Diante de todo o quadro teórico e argumentativo exposto acima, nos lançamos a traçar breves apontamentos sobre o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE*, apresentado no dia 17 de junho de 2019 pelo Ministério da Educação como proposta a ser discutida com a sociedade civil para a melhoria da Universidade pública brasileira. De acordo com o Art. 1º do projeto de lei federal do governo Bolsonaro, este tem como finalidade “o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios” (BRASIL, 2019).

Importante ressaltar que as Organizações Sociais são fruto da Reforma Gerencial do Estado desencadeada no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1994-1995, vindo a reboque do desmonte de sistemas de proteção social e fruto de recomendações do Banco Mundial, com o objetivo de gerenciar e executar atividades de interesse público como educação, cultura, meio ambiente, saúde e pesquisa científica (TRAVAGIN, 2017). Assim, “o Estado limitar-se-ia ao papel de regular o sistema e subsidiar financeiramente as empresas contratadas” (TRAVAGIN, 2017, p. 999-1000), celebrando um modelo com ares de autonomia, mas que carrega a dependência do mercado e de suas variações economicistas.

Percebemos, de antemão, que o projeto, em sua finalidade, apoia-se em uma lógica ultraliberal ao considerar que as parcerias público-privadas vão fortalecer a autonomia administrativa e financeira das Universidades públicas, diminuindo, portanto, o poder do Estado na gestão destes espaços. Esta é uma característica basilar da teoria ultraliberal que afirma que:

[...] o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para superar o problema, propõe-se o Estado mínimo, tanto na execução quanto

na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado (PERONI, 2012, p. 21).

2.1 Capítulo 1: Competências e deveres das Organizações Sociais

Como competências e deveres das Organizações Sociais temos no Art. 4º o ponto III: “realizar o processo de gestão dos recursos relativos a investimentos em empreendedorismo, pesquisa, desenvolvimento e inovação” (BRASIL, 2019). Chama-nos a atenção o fato do investimento em “empreendedorismo” vir até mesmo antes da “pesquisa”. O que pode parecer apenas uma escrita inocente, revela um discurso que encerra a educação dentro de uma matriz economicista, inclusive nas práticas de pesquisa nas Universidades públicas brasileiras. Nos ancoramos em Foucault nesta argumentação, pois pensamos que os ditos e escritos carregam regras e práticas sociais que legitimam um modelo a ser vivenciado dentro de uma ordem discursiva hegemônica. Ao contextualizarmos estes ditos/escritos em um campo maior, o Governo ultraliberal de Jair Bolsonaro, podemos evidenciar não o que está por trás destas palavras, visto que para Foucault o importante é nos atentarmos no nível da existência das palavras, nas condições históricas que permitiram que tais discursos fluíssem na sociedade (FISCHER, 2001).

Neste sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

O ponto III do Artigo 4º apenas evidencia o caráter empreendedor do financiamento encabeçado pelas Organizações Sociais nas Universidades, mas por todo o texto do projeto – inclusive no nome dado que faz referência ao caráter pretendido das Universidades Empreendedoras – podemos perceber os discursos ultraliberais que objetivam materializar-se nas práticas sociais e pedagógicas nestes espaços. Ressaltamos que o ultraliberalismo institui a atividade empresarial como uma forma de psicologia social que faz da concorrência, da liberdade e da autonomia a própria lógica da vida social. É o que Foucault (2008) chama de constituição do *homo economicus*, um sujeito empresário e empresário de si, com suas subjetividades moldadas ao gosto do capitalismo, em constante investimento de si como um capital ou uma empresa em formação.

2.2 Capítulo II: Do empreendedorismo

Na seção II, nos Artigos 14 e 15, dedicada especificamente ao empreendedorismo, temos alguns elementos que acompanham a lógica da empresa em formação argumentada por Foucault (2008), como o apoio a criação, atração, implantação e consolidação de ambientes

promotores de inovação com parcerias com o setor empresarial; aprimoramento dos modelos de negócios com inovações que atendam a sociedade; realização de parcerias público-privadas; promoção de marcas e produtos destas empresas investidoras; e a concessão do direito de nomear um bem, móvel ou imóvel com os nomes das pessoas físicas ou jurídicas em regime de compensação financeira ou *namings rights* (BRASIL, 2019).

Visto que o pensamento ultraliberal não pretende ser democrático em ideias, muito menos adepto da ampliação dos sujeitos sociais alcançados, pensamos que os artigos acima são mais uma forma de aprofundamento da distância entre campos científicos nas Universidades públicas brasileiras, pois ao abrir de maneira aguda as pesquisas e a infraestrutura universitária ao investimento privado, podemos imaginar que tipo de pesquisa obterá maior investimento e atenção: aquelas cujo retorno imediato pressupõe uma maior disposição financeira e de divulgação dos seus feitos. Onde ficam as Ciências Humanas nesta lógica? Onde fica o projeto de uma educação crítica e reflexiva nos ambientes universitários rumo a uma sociedade mais justa e igualitária? Que empresas decidirão investir em um campo cujos resultados não são medidos sob um paradigma matemático, calculista ou experimentado por diversas vezes até concluir-se enquanto verdade, enquanto generalizável?

Percebemos que este modelo educacional dialoga bastante com a Teoria do Capital Humano, que, segundo Cabral et al. (2016), é produto de reflexões de economistas como Adam Smith e Alfred Marshall, sendo teoricamente mais estruturada por meio dos economistas da Escola de Chicago. Segundo estes autores:

A Teoria do Capital Humano, em suas concepções gerais, favorece uma análise sobre como o papel da Educação, dentro de uma perspectiva de interesses neoliberais, traz implicações em relação às práticas educativas que consolidam a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e interfere na política de formação dos profissionais da educação através de diversos mecanismos dentro do novo cenário educacional, pautado nas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Esta realidade aponta para um contexto educativo no qual se deve trabalhar a formação integral do indivíduo para novas relações com o saber, para o convívio com a diversidade – desenvolvendo competências e habilidades para o trabalho –, para o respeito às diferenças e para as diversas realidades das instituições escolares (CABRAL et al., 2016, p. 35-36).

2.3 Capítulo III: Da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação

A agência capitalista sobre a formação dos/as professores/as nas Universidades públicas brasileiras fica explícita no Artigo 18 do Projeto Future-se que prevê a possibilidade destes/as, mesmo em regime de dedicação exclusiva, poderem exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação por meio de projetos captados pelas organizações

sociais contratadas pelas Instituições de Ensino Superior. Da mesma forma, no § 2º é permitido a estes/as a premiação financeira que poderá vir dos projetos ou publicações com destaque nacional ou internacional desenvolvida por meio da parceria com as instituições privadas. Aprofundando este tópico, o Artigo 19 garante aos servidores e servidoras públicos federais, o que inclui os/as docentes, a:

[...] participação nos ganhos econômicos resultantes da exploração de direito de propriedade intelectual, durante toda a sua vigência, ao servidor público federal que desenvolver invenção, aperfeiçoamento ou modelo de utilidade e desenho industrial, bem como à Instituição Federal de Ensino Superior a que pertence o servidor” (BRASIL, 2019)

Assim sendo, evidencia-se jogo de interesses do privado para manter uma sociedade enraizada no capital por meio das práticas de pesquisa entre os/as professores/as universitários que acabam sujeitos a uma lógica competitiva e individualista, tornando-se braços/mentes lucrativas para as empresas que financiam as Universidades. Estas, portanto, se acentuam como *locus* de disputa de saberes necessários, definidos por sujeitos que exercem o poder de “determinar” o ensino cabível para outros sujeitos. Professores, educandos e comunidade universitária em geral passam a funcionar em função dos interesses do mercado. Conforme Cabral et al. (2016, p. 36), “[...] neste processo, os professores assumem um papel central, como ‘peças fundamentais’ para moldar, configurar e ajudar os estudantes ao desenvolvimento econômico.”

A Teoria do Capital Humano, portanto, materializa-se nestas práticas permissivas da entrada do capital nas Universidades públicas brasileiras por meio de um interessado investimento em sujeitos que emergem, de fato, como *recursos* humanos, atendendo não mais a sociedade como um todo, suas problemáticas, a luta por melhores condições de vida dos sujeitos mais oprimidos, o desenvolvimento sustentável nas agriculturas familiares, a formulação de teorias que questionem a realidade vigente, etc. O que interessa, desta forma, é o investimento de si, investimento este encarado como meramente positivo e importante nos processos produtivistas e de avanço na sociedade.

O mero pensamento de investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital, à exceção da escravatura, e abominamos esta realidade. Tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada como investimento, parece que seria reduzir o homem, mais uma vez, a um mero componente material, a alguma coisa afim com a propriedade material. E para o homem, olhar-se a si mesmo como um bem de capital, ainda que isso não ponha em perigo sua liberdade, pode parecer um achincalhamento feito a si próprio. (SCHULTZ, 1973, p. 33).

2.4 Capítulo IV: Da internacionalização

No Capítulo IV – Da Internacionalização, a meritocracia desabrocha interessada no Artigo 20. Se antes tínhamos certo temor de expô-la, pois os sistemas educativos brasileiros não conseguiram romper com esta lógica – mesmo os considerados mais progressistas – no projeto Future-se ela se destaca como elemento importante nas políticas educacionais e pedagógicas ultraliberais, seja por meio da oferta de bolsas em instituições estrangeiras que contemplem os estudantes com alto desempenho acadêmico e/ou atlético, seja premiando alunos que “[...] além de possuírem elevadas notas, ocupem posição de destaque intelectual entre os colegas, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação, e que não tenham indicativo de desabono de sua conduta” (BRASIL, 2019).

Exclui-se, portanto, todo um contexto de ordem social, econômica e cultural que cerca os/as estudantes universitários, delegando apenas àqueles/as predispostos socialmente à ascensão, por seu histórico de privilégios – ou àqueles/as que chegam no topo em meio aos sangramentos no caminho, mas que encontram-se no campo da exceção – um combo de oportunidades e conquistas que só aprofundam as desigualdades e mantém o *status quo*. Se compreendemos a meritocracia como “[...] a ideia de que o status social e profissional são resultados diretos da inteligência individual, da virtude e do trabalho duro e [...] de que a falta de ascensão é um sinal de inutilidade inerente” (CABRAL et al., 2016, p. 2114), aprofundamos a ideia de *homo economicus* de Foucault (2018) e a cobrança do investimento de si, moldando as subjetividades ao gosto do capitalismo moderno.

A meritocracia neoliberal criou um ambiente cruel em que cada pessoa é seu próprio embaixador, o único porta-voz do seu próprio produto e corretor de seu próprio trabalho, em um mar de competição infinito. Esse estado de coisas coloca no centro da vida moderna uma forte necessidade de se esforçar, realizar e alcançar, muito mais do que nas gerações anteriores. A ideologia neoliberal reverencia a concorrência, desencoraja a cooperação, promove a ambição e atribui valor pessoal à realização profissional. As sociedades governadas por esses valores tornam as pessoas muito mais críticas com os outros e ansiosas pelo julgamento dos outros. (CABRAL et al., 2016, p. 2114).

Nesta sociedade fundamentada no capital, a educação parece fadada a seguir e cumprir seus interesses, porém, inspirados em ideias da Educação Popular contemporânea, encontramos nelas as possibilidades de resistências que contrapõem a uma educação mercadológica, que buscam uma educação que liberte os sujeitos das amarras de padronização de saberes unilaterais designados pelo capitalismo produtivista. É nítido que a Universidade é um campo de disputas em torno do modelo social a ser implantado de forma hegemônica, mas

fica evidenciado que nestes espaços também emergem formas de combate ao pensamento acrítico do mundo.

Segundo Brutscher e Scocuglia (2017, p. 212):

É fundamental o papel da educação popular no Século XXI para que se possa produzir um discurso que denuncie a velha prática, o retorno de pautas reacionárias, e anuncia o novo, necessário e desejado. O discurso é condição de possibilidade para a produção de sensibilidade social e política e das demais condições para gerir e efetivar o novo.

O que podemos constatar é que a educação possui uma força de mover os sujeitos na construção de uma sociedade que amplie as conquistas e acesso dos/as mais oprimidos ou caminhe para o balizamento da reação, do conservadorismo e do acirramento do poder dos agrupamentos hegemônicos. Assim sendo, a mesma pode dar conta no seu papel e contribuição para “[...] fragilizar e combater a dominação e a opressão por dentro do próprio sistema capitalista para produzir algo novo, uma organização social diferente, justa e democrática, que não seja a lógica do mercado do sistema capitalista” (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017, p. 212).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública brasileira neste cenário de acirramento do ultraliberalismo, especialmente pós-destituição de governos legítimos eleitos pelo povo brasileiro e que apresentavam um projeto democrático-popular que buscava atender camadas da população historicamente marginalizadas em seus direitos, vem sofrendo com suas ramificações em políticas que favorecem a manutenção de um ensino que contempla um modelo de sociedade capitalista excludente, competitiva e individualista, ocasionado assim uma aprendizagem limitada a oferta de mão de obra necessária ao mercado. São nestas práticas que são evidenciadas a formação de uma mentalidade e de disposições subjetivas que se aliam aos interesses do capital, objetivando um maior desenvolvimento das forças produtivas, especialmente entre os/as jovens. Práticas estas, como já ressaltadas neste texto, que buscam a conformação de sujeitos *homo economicus*, sustentados em uma lógica competitiva, individualista, meritocrática e empreendedora, atendendo as demandas de produção de um mercado.

Nesta pesquisa, lançamos nossos olhos analíticos no Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, apresentado pelo Governo Federal no dia 17 de junho de 2019 e que pretende revolucionar a gestão e autonomia

financeira das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Ainda que o mesmo não esteja fechado, pois apresenta-se em discussão junto à sociedade civil, tomamos de Foucault as considerações a respeito de discurso e vemos este documento com um compilado das práticas sociais a serem legitimadas pelo atual governo, como um apontamento dos permitidos, dos desejados, dos anseios a serem traçados para a sociedade brasileira e, mais especificamente, para o campo da educação.

Podemos compreender que os grupos que entram nos jogos de poder para determinar os saberes que devem permear o chão da escola e das Universidades públicas brasileiras, buscam fazê-los mediante sua concepção dominante de educação, ou seja, uma educação que sustente o assujeitamento a um modelo pragmático, técnico, economicista e padronizadora dos saberes, em contraposição a formação de um sujeito crítico e reflexivo, que compreenda a sociedade na qual se encontra inserido, enxergando-se não apenas como mão de obra a serviço do capitalismo, mas um ser social e ator comprometido com as possíveis mudanças na sociedade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Lei (s/nº) de 2019 que institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE**. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2019/07/19/programa_futurese_consultapublica.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Articulação Nacional. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRUTSCHER, Volmir José; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2017.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do Capital Humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia: Divulgação científica e tecnológica do IFPB**, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/1070/575>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. **Reforma do Estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GARRIDO, Luis Javier. La crítica del neoliberalismo realmente existente. In: CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. **La sociedad global: educación, mercado y democracia**. Santiago: LOM, 1995.
- JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Anais do...** Belo Horizonte. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In. CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projeto em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337 – 352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular: Refundamentação e vigência no Discurso Latino – Americano**. Jundá, Paco Editorial: 2016.
- TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TRAVAGIN, Leticia Bona. O avanço do capital na saúde: um olhar crítico às Organizações Sociais de Saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 115, p. 995-1006, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v41n115/0103-1104-sdeb-41-115-0995.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.