

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,**  
**GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO

Políticas de austeridade fiscal e impactos acadêmicos na gestão do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, no período de 2014 a 2018

CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO

Políticas de austeridade fiscal e impactos acadêmicos na gestão do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, no período de 2014 a 2018

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Ivan Targino Moreira

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C331p Carvalho, Carlos Eduardo Valdivino de.  
Políticas de austeridade fiscal e impactos  
acadêmicos na gestão do Centro de Ciências Agrárias da  
UFPB, no período de 2014 a 2018 / Carlos Eduardo  
Valdivino de Carvalho. - João Pessoa, 2022.  
166 f. : il.

Orientação: Ivan Targino Moreira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino superior. 2. Neoliberalismo. 3.  
Austeridade fiscal. 4. Financiamento. I. Moreira, Ivan  
Targino. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR**

Eu, **IVAN TARGINO MOREIRA**, orientador do trabalho final do aluno **CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO**, matrícula **20201007999**, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional/PPGAES, área de concentração em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica do mencionado aluno, tenho a relatar que a integralização do Curso foi feita em **24** meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que o mestrando cursou **26** créditos da Estrutura Curricular a que está submetido e foi aprovado no Exame de Verificação da Capacidade de Leitura em **Língua Estrangeira - Inglês**, realizado no dia 06 de setembro de 2019

Na apresentação do Trabalho Final, intitulado **POLÍTICAS DE AUSTERIDADE FISCAL E IMPACTOS ACADÊMICOS NA GESTÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFPB NO PERÍODO DE 2014 A 2018**, realizada no dia 18 de fevereiro de 2022, às 14h, por meio da plataforma digital do Google Meet, o mestrando obteve conceito

**APROVADO**

**INSUFICIENTE**

**REPROVADO**

Tendo a Comissão Examinadora sido formada pelos professores:

<b>NOME DOS PROFESSORES</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Ivan Targino Moreira <b>(Presidente/Orientador)</b>	DOUTORADO	PPGAES/CE/UFPB
Paulo Fernando de Moura Bezerra Cavalcanti Filho <b>(Membro Interno)</b>	DOUTORADO	PPGAES/CE/UFPB
Rejane Gomes Carvalho <b>(Membro Externo)</b>	DOUTORADO	UFPB

Diante do exposto, considerando que o aluno **CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO**, matrícula nº **20201007999**, dentro do prazo regimental, satisfaz todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do Programa (Resolução nº 19/2015), está **apto** a obter o Grau de **MESTRE** em **Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior**, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa (PB), 18 de fevereiro de 2022.

**Prof. Dr. Ivan Targino Moreira**  
Orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DO MESTRANDO **CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO**, MATRÍCULA Nº **20201007999**, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Aos 18 (dezoito) dias do mês de fevereiro do ano de 2022 (dois mil e vinte e dois), às 14h, por meio da plataforma digital do Google Meet, com acesso público através do endereço eletrônico: [Clique ou toque aqui para inserir o texto.](#), realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho Final, no formato de **Dissertação**, do mestrando **CARLOS EDUARDO VALDIVINO DE CARVALHO**, matrícula nº **20201007999**, intitulado: POLÍTICAS DE AUSTERIDADE FISCAL E IMPACTOS ACADÊMICOS NA GESTÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFPB NO PERÍODO DE 2014 A 2018. O Curso é regido pela **Resolução Nº 19/2015 do CONSEPE**, com área de concentração em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior, e Linha de Pesquisa: **Avaliação e Financiamento da Educação Superior**. Estavam presentes a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores: Ivan Targino Moreira (Presidente/Orientador), Paulo Fernando de Moura Bezerra Cavalcanti Filho (Membro Interno), Rejane Gomes Carvalho (Membro Externo ao Programa/UFPB) e demais convidados. O Professor Ivan Targino Moreira, na qualidade de orientador, declarou aberta a sessão e apresentou os Membros da Comissão Examinadora ao público presente. Em seguida passou a palavra ao mestrando **Carlos Eduardo Valdivino de Carvalho**, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral realizada pelo mestrando, o Prof. Ivan Targino Moreira, passou a palavra aos membros da Comissão Examinadora para que procedessem as arguições pertinentes ao trabalho. Em seguida, o mestrando respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Comissão Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a Sessão foi suspensa pelo Orientador que se reuniu com os Membros da Comissão Examinadora e emitiu o seguinte parecer:

A Comissão Examinadora considerou o Trabalho Final:

**APROVADO**

**INSUFICIENTE**

**REPROVADO**

com as seguintes observações:

O trabalho final apresentado atende aos requerimentos exigidos na elaboração de uma dissertação. A banca destacou a qualidade do texto, bem como a propriedade da fundamentação teórica e da metodologia empregada. Os resultados alcançados são relevantes para a discussão dos impactos da política neoliberal sobre a dinâmica acadêmica das IFES.

A seguir, o Prof. Ivan Targino Moreira apresentou o parecer da Comissão Examinadora ao mestrando **Carlos Eduardo Valdivino De Carvalho**, bem como ao público presente. Em ato contínuo, agradeceu a participação dos Membros da Comissão Examinadora e deu por encerrada a sessão, devendo o aluno, no prazo máximo de **até 90 dias**, depositar a versão final da dissertação no Sistema Acadêmico (SIGAA), contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. O aluno fica ciente de que se não cumprir as exigências acima não terá o título acadêmico. E para constar, eu, Raquel Pereira de Lima Rodrigues Ferreira, secretária *Ad Hoc*, lavrei a presente Ata que depois de lida, segue assinada por mim, pelos Membros da Comissão Examinadora, e pelo mestrando em testemunhos de fé.

João Pessoa (PB), 18 de fevereiro de 2022.



**Raquel Pereira de Lima Rodrigues Ferreira**  
Técnico Administrativo do PPGAES/CE/UFPB  
Mat. 1878429



**Prof. Dr. Ivan Targino Moreira**  
(Presidente/Orientador)



CS digitalizado com CamScanner  
**Prof. Dr. Paulo Fernando de Moura Bezerra Cavalcanti Filho**  
(Membro Interno)



**Profª. Drª. Rejane Gomes Carvalho**  
(Membro Externo ao Programa/UFPB)



**Carlos Eduardo Valdivino De Carvalho**  
Mestrando do PPGAES/CE/UFPB)

## RESUMO

No âmbito das políticas neoliberais e sua relação com o financiamento da educação superior, este estudo objetiva analisar as Políticas de Austeridade Fiscal no Orçamento Discricionário do Centro de Ciências Agrárias (CCA), da UFPB, no período de 2014 a 2018, e seus impactos nas bolsas acadêmicas e auxílios financeiros de fomento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação, os quais são financiados pelo orçamento discricionário do Campus. Nesse sentido, foi realizada uma análise das dotações orçamentárias discricionárias direcionadas ao Centro e sua variação histórica no período delimitado, assim como foram utilizados indicadores relacionados ao quantitativo de bolsas e auxílios concedidos no período. Os dados para análise foram coletados através de documentos disponibilizados via Lei de Acesso à Informação, SIPAC-UFPB, consultas eletrônicas ao Painel do Orçamento Federal – SIOP, e e-mails a setores específicos da universidade. Também foram usadas informações obtidas junto a autores de referência em suas áreas, especializados em temas como “financiamento da educação superior”, “Estado e keynesianismo” e “neoliberalismo”, assim como documentos oficiais de instituições internacionais e brasileiras, como o Banco Mundial, a OCDE, Relatórios de Gestão da UFPB, Planos de Desenvolvimento Institucional da UFPB, e o documento “UFPB em números”. A análise das informações mostrou que, com o advento das políticas de austeridade fiscal, o CCA teve um processo de precarização acentuado no orçamento para Outras Despesas Correntes e de Capital, revelando um quadro ainda mais crítico quando se leva em consideração apenas os valores efetivamente pagos, afetando o número de bolsas acadêmicas e auxílios financeiros concedidos, em quantidades e períodos diversos. É o projeto neoliberal para a educação superior, submetido às diretrizes de organismos internacionais e caracterizado pelas restrições no financiamento público, o que impossibilita a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade. Uma ideologia que busca a deserção do Estado em suas responsabilidades sociais, políticas e econômicas.

Palavras-Chave: Ensino superior. Neoliberalismo. Austeridade Fiscal.

Financiamento

## ABSTRACT

In the scope of neoliberal policies and their relationship with the funding of higher education, this study aims to analyze the Fiscal Austerity Policies in the Discretionary Budget of the Center for Agricultural Sciences (CCA), from UFPB, from 2014 to 2018, and their impacts on academic scholarships and financial aid to promote teaching, research, extension and undergraduate student assistance activities, which are financed by the discretionary budget of the Campus. In this sense, an analysis was carried out of the discretionary budget allocations directed to the Center and its historical variation in the delimited period, as well as indicators related to the amount of scholarships and grants granted in the period. Data for analysis were collected through documents made available via the Access to Information Law, SIPAC-UFPB, electronic queries to the Federal Budget Panel – SIOP, and e-mails to specific sectors of the university. Information and concepts obtained from leading authors in their fields were also used, specialized in topics such as “financing of higher education”, “State and Keynesianism” and “neoliberalism”, as well as official documents from international and Brazilian institutions, such as the Banco Organization for Economic Cooperation and Development, UFPB Management Reports, UFPB Institutional Development Plans, and the document “UFPB in numbers.” Research analysis showed that, with the advent of fiscal austerity policies, the Center of Agrarian Sciences had a process of accentuated precariousness in the budget for Other Current and Capital Expenses, revealing an even more critical situation when considering only the amounts actually paid, affecting the number of academic scholarships and financial aid granted, in amounts and different periods. It is the neoliberal project for higher education, subject to the directives of international and characterized by restrictions on public funding, which makes it impossible to maintain and develop quality education. An ideology that seeks the defection of the State in its social, political and economic responsibilities.

Keywords: Higher education. Neoliberalism. Fiscal austerity. Financing

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Evolução do Orçamento da UFPB: 2014 - 2018.....	115
Gráfico 02	Evolução do Orçamento Discricionário da UFPB. 2014- 2018.....	116
Gráfico 03	Evolução do Orçamento Discricionário do CCA. 2014- 2018.....	117
Gráfico 04	Orçamento para Outras Despesas Correntes - CCA. 2014- 2018.....	118
Gráfico 05	Orçamento para Despesas de Capital - CCA. 2014- 2018.....	118
Gráfico 06	Estudantes Matriculados na Graduação do CCA. 2014 - 2018.....	124
Gráfico 07	Bolsas de Monitoria concedidas no CCA. 2014 - 2018.....	124
Gráfico 08	Média de estudantes matriculados para cada Bolsa de Monitoria .....	125
Gráfico 09	Bolsas Probex concedidas no CCA. 2014 - 2018.....	126
Gráfico 10	Média de estudantes matriculados para cada Bolsa Probex.....	126
Gráfico 11	Bolsas de Iniciação Científica concedidas no CCA. 2014 - 2018.....	127
Gráfico 12	Média de estudantes matriculados para cada Bolsa de Iniciação Científica concedida.....	127
Gráfico 13	Bolsas Pibid concedidas no CCA. 2014 - 2018.....	128
Gráfico 14	Bolsas Prolicen concedidas no CCA. 2014 - 2018.....	129
Gráfico 15	Auxílios Moradia concedidos no CCA. 2014 - 2018.....	130
Gráfico 16	Média estudantes matriculados para cada Auxílio Moradia concedido no CCA. 2014 - 2018.....	131
Gráfico 17	Auxílios Alimentação concedidos no CCA. 2014 - 2018.....	132
Gráfico 18	Média de estudantes matriculados para cada Auxílio Alimentação concedido no CCA.....	132
Gráfico 19	Auxílios Aluno Apoiador concedidos no CCA. 2014 - 2018.....	133

Gráfico 20	Média de estudantes matriculados para cada Auxílio Aluno Apoiador concedido no CCA.....	133
Gráfico 21	Auxílios Creche concedidos no CCA. 2014 – 2018.....	134
Gráfico 22	Auxílios PROMISAES concedidos no CCA. 2014 - 2018.....	134
Gráfico 23	Auxílios Transporte concedidos no CCA. 2014 – 2018.....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Orçamento da UFPB por grupo de despesa: 2014 - 2018...	115
Quadro 02	Orçamento Discricionário do CCA por Grupo de Despesa 2014-2018.....	117
Quadro 03	Orçamento Discricionário do CCA. 2014.....	119
Quadro 04	Orçamento Discricionário do CCA. 2015.....	119
Quadro 05	Orçamento Discricionário do CCA. 2016.....	120
Quadro 06	Orçamento Discricionário do CCA. 2017.....	121
Quadro 07	Orçamento Discricionário do CCA. 2018.....	122

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Orçamento das Universidades Federais: 2011-2018.....	61
Tabela 02	Exemplos de Órgão Orçamentário e Unidade Orçamentária do Governo.....	100
Tabela 03	Unidades Gestoras da UFPB.....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Representação esquemática da execução orçamentária e financeira na UFPB.....	99
-----------	--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cbiotec - Centro de Biotecnologia

CCA - Centro De Ciências Agrárias

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCHSA - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CCM - Centro de Ciências Médicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes

CE - Centro de Educação

Cear - Centro de Energias Alternativas Renováveis

CF – Constituição Federal

CI - Centro de Informática

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas

Codeor - Coordenação de Orçamento

CT - Centro de Tecnologia

CTDR - Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional

DEM – Democratas

EAN - Escola de Agronomia do Nordeste

Enap - Escola Nacional de Administração Pública

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

Forplad - Fórum de Pró- Reitores de Planejamento e Administração das IFES

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES - Instituições de Ensino Superior

IFI - Instituição Fiscal Independente  
IGP-DI - Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna  
ILO - International Labour Organization  
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo  
IQP - Parcela de Qualidade e Produtividade  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias  
LOA – Lei Orçamentária Anual  
MEC – Ministério da Educação  
MTO – Manual Técnico de Orçamento  
MPDG - Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão  
NAE - Aluno-Equivalente  
NE - Notas de Empenho  
OCC - Orçamento de Outros Custeios e Capital  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIB – Produto Interno Bruto  
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
Pnaes - Plano Nacional de Assistência Estudantil  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPA - Plano Plurianual  
Prape - Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante  
Probex - Programa de bolsas de Extensão  
Prolicen - Programa de Licenciaturas  
Promisaes - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior  
Proplan - Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento  
Prouni - Programa Universidade para Todos  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Sefaz – Secretaria da Fazenda  
Sesu - Secretaria de Educação Superior

Siag - Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação  
Sigaa - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
Siop - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento  
Sipac - Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos  
UBC - Unidade Básica de Custeio  
UFCA - Universidade Federal do Cariri  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
Ufob - Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UG – Unidade Gestora  
UGR - Unidade Gestora Responsável  
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Unifesspa - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UO – Unidade Orçamentária

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	O PAPEL DO ESTADO NA ECONOMIA: KEYNESIANISMO X NEOLIBERALISMO.....	21
3.	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
3.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO NOS ANOS 90.....	37
3.2	ANOS 2000 E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	45
3.3	GOVERNO DILMA E OS EFEITOS DA CRISE ECONÔMICA DE 2008.....	51
3.4	POLÍTICAS DE AUSTERIDADE FISCAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	58
3.5	EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016 E O APROFUNDAMENTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS.....	64
4.	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUM CONTEXTO HISTÓRICO.....	76
5.	ORÇAMENTO PÚBLICO E PROCESSO ORÇAMENTÁRIO DA UNIÃO.....	83
6.	MATRIZ ANDIFES E A METODOLOGIA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	91
6.1	AS UNIVERSIDADES NO PROCESSO ORÇAMENTÁRIO.....	98
7.	ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: A UFPB E O CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	103
8.	ANÁLISE DOS DADOS.....	114
8.1	VARIAÇÃO HISTÓRICA DO ORÇAMENTO.....	114
8.2	IMPACTOS DAS RESTRIÇÕES ORÇAMENTÁRIAS NAS BOLSAS ACADÊMICAS E AUXÍLIOS FINANCEIROS DE FOMENTO ÀS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA GRADUAÇÃO....	123
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	140

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas de austeridade fiscal estão sendo objeto de um amplo debate atualmente no Brasil e no mundo. Nesse sentido, observam-se as tendências atuais nos chamados Estados de bem-estar social que, para enfrentar o déficit público, lançam mão de políticas austerizadas, visando alcançar o equilíbrio fiscal, e por consequência, diminuem os investimentos em políticas sociais, priorizando grupos privados em detrimento do interesse comum e coletivo.

Na educação escolar, as instituições de ensino e, entre elas, as instituições de ensino superior, têm sido o alvo prioritário dessas medidas econômicas. As universidades brasileiras estão no centro do debate. O cenário geral de contingenciamento de recursos, corte de bolsas acadêmicas em ensino, pesquisa e extensão, redução das políticas de assistência estudantil, terceirização da força de trabalho, deterioração da infraestrutura dos campi, reformulação de planos de carreira docente, dentre outros, apontam para um amplo processo de precarização do ensino superior.

Assim, é de suma importância analisarmos de forma minuciosa as consequências da implementação dessas medidas para sermos capazes de propor medidas alternativas à problemática do financiamento do ensino superior público. Tarefa essa que perpassa diretamente pelos servidores da instituição, responsáveis por levar os serviços públicos diretamente à comunidade

É nesse quadro econômico e social que se insere a formulação dessa pesquisa. A crise atual enseja um debate profundo sobre o papel do Estado no financiamento do ensino superior em um momento de forte tendência de privatização do serviço público e perda da autonomia universitária.

O objetivo principal aqui é analisar as Políticas de Austeridade Fiscal no Orçamento Discricionário do Centro De Ciências Agrárias (CCA), da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2014 a 2018, e seus impactos nas bolsas acadêmicas e auxílios financeiros de fomento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação. Nesse sentido, foi realizada uma análise das dotações orçamentárias discricionárias direcionadas ao Centro, em termos reais, e sua variação histórica no período delimitado, assim como foram utilizados indicadores relacionados à bolsas

acadêmicas e auxílios financeiros em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil concedidos no período, uma vez que tais programas são diretamente financiados pelo orçamento discricionário do Centro.

Tal recorte temporal justifica-se por marcar o período de implementação das políticas de austeridade fiscal no país, no período que antecede o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, e seu aprofundamento ao longo do mandato de seu sucessor, podendo-se assim obter um quadro claro das consequências de tal política econômica no Campus objeto da pesquisa.

Como objetivos específicos, pretende-se: 1) analisar a função do Estado sob as perspectivas do keynesianismo<sup>1</sup> e do neoliberalismo; b) discorrer sobre a educação superior no Brasil, no contexto das políticas neoliberais; c) contextualizar historicamente a política de financiamento da educação brasileira: do Brasil Colônia aos dias atuais; d) apresentar os principais conceitos de orçamento público, sua composição e o processo orçamentário; e) apresentar a metodologia de financiamento das Universidades Federais; f) discorrer sobre o ensino superior na Paraíba: a UFPB e seu Centro de Ciências Agrárias; g) analisar as dotações orçamentárias discricionárias direcionadas ao Centro de Ciências Agrárias e sua variação histórica, entre 2014 e 2018, assim como o impacto das restrições orçamentárias no quantitativo de bolsas acadêmicas e auxílios financeiros concedidos em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação.

No presente estudo, abordei o Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba, localizado na cidade de Areia – PB, onde o autor presta serviços como servidor público, na função de assistente administrativo, na Secretaria do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais. O campus é responsável por ofertar cinco (5) cursos de graduação ligados às ciências do campo: Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Ciências Biológicas e Química, além dos Programas de Pós-Graduação em Agronomia, Ciência Animal, Ciência do Solo, Zootecnia e Biodiversidade. O mesmo dispõe de sete (7) Departamentos e cinco (5) coordenações de pós-

---

<sup>1</sup> Estou considerando como Keynesianismo o conjunto das propostas teóricas e políticas do economista John Maynard Keynes e dos seus seguidores mais próximos que defendem o estabelecimento de uma economia de mercado, mas com necessidade de intervenção do Estado para corrigir as deficiências na demanda efetiva. Não estou considerando as vertentes pós-keynesiana e as neokeynesiana.

graduação, responsáveis por organizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão do campus. Hoje, o Campus é responsável por atender 1.859 estudantes de toda a região do Brejo Paraibano, uma população estimada em mais de 115.000 habitantes (IBGE, 2021), além, claro, de atender a demanda por esses cursos proveniente do interior e litoral paraibano, e dos estados vizinhos.

Justifica-se tal pesquisa por não haver na literatura um número significativo de trabalhos referentes à análise do impacto das políticas de austeridade na Universidade Federal da Paraíba, bem como não haver, no Centro de Ciências Agrárias, nenhum trabalho que retrate o tema sugerido.

Justifica-se, ainda, para que possamos, de alguma forma, além de contribuir para a tomada de decisões administrativas, levantar e mensurar dados que servirão de apoio para melhor gerenciamento e gestão, bem como para uma melhor transparência na informação dos custos e uso dos recursos públicos, colocando os mesmos à disposição da instituição e da sociedade em geral.

Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, uma vez que tem por objetivo quantificar, de forma objetiva, os dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros, para descrever as causas do fenômeno e as relações entre variáveis (FONSECA, 2002). Ainda, “nas pesquisas documentais de cunho quantitativo (...) os dados são organizados em tabelas e permitem o teste das hipóteses estatísticas (..) a ordenação lógica do trabalho fica facilitada e pode-se partir facilmente para a redação do relatório” (Gil, 2002, p. 90).

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e descritiva, pois busca proporcionar maior familiaridade com um problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Também é descritiva pois tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002).

Quanto aos Procedimentos Técnicos, caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica e documental. Bibliográfica, pois usa materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos científicos e publicações periódicas, importantes para cobrir uma gama de fenômenos históricos, uma vez que não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002).

Usou-se autores de referência nas suas áreas, como Cunha (1989, 2007, 2007a, 2003), Moreira e Targino (1997), Sguissardi (2000, 2006, 2008, 2015), Monlevade (2012), Velloso (2000), Amaral (2003, 2008, 2017), Reis (2015), Fávero (1968), Chaves (2010), Keynes (1964, 1970, 1980), Hayek (1960, 2010), Gentil (2017), Mancebo (2004, 2017) e Leher (2003, 2017), entre outros, especializados em temas como “financiamento da educação superior”, “história da educação superior no Brasil”, “Estado e keynesianismo” e Neoliberalismo”, assim como documentos de instituições brasileiras e de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Também é uma pesquisa documental, pois se utiliza de materiais em fontes muito mais diversificadas e dispersas, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002).

Foram utilizadas informações e conceitos obtidos junto aos Relatórios de Gestão - UFPB, Planos de Desenvolvimento Institucional - UFPB, e junto ao documento “UFPB em números: 2012-2019”.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento responsável por definir o horizonte político-acadêmico da instituição, com base nos desafios e necessidades identificados a partir de um diagnóstico construído com a participação dos gestores e representantes da administração superior e setorial, definindo objetivos, metas e políticas institucionais para cada quinquênio (UFPB, 2019). O Relatório de Gestão é divulgado anualmente, apresentando à sociedade e aos órgãos de controle interno e externo, a descrição e a análise das metas e objetivos estratégicos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como as dificuldades encontradas na execução do planejamento institucional (UFPB, 2019a). Já o documento “UFPB em números: 2012-2019” descreve e detalha um conjunto de ações e resultados alcançados pela Administração Superior da Universidade nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica, internacionalização e gestão de pessoas nos últimos sete (07) anos (UFPB, 2019b).

Para a coleta de dados, foram usados documentos obtidos junto à UFPB, via Lei de Acesso à Informação, via Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos - SIPAC, assim como consultas aos sistemas

informativos da União, mais especificamente o Painel do Orçamento Federal – SIOF, e consultas via e-mail a setores específicos da universidade.

Referenciada a estrutura teórica da pesquisa e coletados os dados, procedeu-se à análise das informações, definida por Quivy e Campenhoudt (1995) como:

*(...) a etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados para apresentá-la de forma a poder comparar os resultados esperados pelas hipóteses.*

*(...) cada hipótese elaborada na fase de construção expressa as relações que pensamos serem corretas e que devem ser confirmadas pela coleta de dados. Os resultados encontrados são os que resultam das operações precedentes. É comparando os resultados encontrados com os resultados esperados pela hipótese que poderemos tirar as conclusões. Se houver divergência entre os resultados observados e os resultados esperados, será necessário examinar de onde provém esse distanciamento e em que a realidade é diferente do que se presumia no início, elaborando novas hipóteses e, a partir de uma nova análise dos dados disponíveis, examinar em que medida elas se confirmam (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995, p. 222;243).*

Para fazer a comparação temporal dos dados expressos em moeda, foi feito o deflacionamento dos mesmos, utilizando-se o Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI), tal como disponibilizado pelo IBGE.

## 2. O PAPEL DO ESTADO NA ECONOMIA: KEYNESIANISMO x NEOLIBERALISMO

O processo de desenvolvimento de um país passa necessariamente por uma educação superior de qualidade. Para que tal objetivo seja alcançado, é necessário investir. A recente crise econômica comprometeu diretamente a estrutura de financiamento público na educação, o que reacendeu o debate sobre o papel desempenhado pelo Estado no desenvolvimento econômico.

De um lado, o neoliberalismo e seus princípios antiestatais, pregando a não intervenção do governo na economia e a diminuição dos gastos com políticas sociais. Em oposto, o keynesianismo e a defesa de um Estado investidor e planejador, estimulador na criação de empregos e um ator chave para regular e influenciar o comportamento dos agentes econômicos.

Esse capítulo tem como objetivo apresentar considerações acerca da intervenção do Estado na economia sob a perspectiva destas duas correntes econômicas, que influenciaram e ainda influenciam as economias mundiais atualmente.

O debate em torno do papel do Estado na economia foi abordado por Adam Smith em sua obra “Um inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações” (1776). Smith tentou mostrar que a organização da economia se dava por si só, de forma espontânea, quando os agentes econômicos se tornam livres para atuar sem interferência do Estado (MICHEL; PAULA; SICSU, 2007).

Para Smith, este seria um corpo estranho à ordem natural do sistema (SMITH, 1996):

*Os planejadores atrapalham a natureza no curso das operações naturais sobre os negócios humanos, quando seria suficiente deixá-la sozinha, deixá-la agir livremente na efetivação de seus objetivos, a fim de que ela realizasse os próprios planos (...) Além disso, pouco se requer, para levar um Estado da barbárie mais baixa para o mais alto grau de opulência, além da paz, impostos baixos, e uma administração aceitável da justiça; todo o resto é feito pelo curso natural das coisas. Todos os governos que interferem nesse curso natural, que forçam as coisas para outra direção, ou que se empenham em sustar o progresso da sociedade em um ponto específico, não são naturais e para subsistirem têm de ser opressivos e tirânicos (SMITH, 1996, p. 42-43).*

Assim, a não interferência estatal seria um dos principais pilares do liberalismo clássico, que levaria as nações à riqueza como consequência

espontânea da busca individual dos agentes econômicos por prosperidade, no que foi chamado de “mão invisível do mercado”. A coletividade seria beneficiada, mesmo que os agentes agissem sem a intenção de fazê-lo, e essencial seria que nenhum determinante impedisse a livre concorrência (LEME, 2010).

*Todo indivíduo empenha-se continuamente em descobrir a aplicação mais vantajosa de todo capital que possui. Com efeito, o que o indivíduo tem em vista é sua própria vantagem, e não a da sociedade. Todavia, a procura de sua própria vantagem individual natural ou, antes, quase necessariamente, leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta as maiores vantagens para a sociedade (...) Ora, a renda anual de cada sociedade é sempre exatamente igual ao valor de troca da produção total anual de sua atividade, ou, mais precisamente, equivale ao citado valor de troca. Portanto, já que cada indivíduo procura, na medida do possível, empregar seu capital em fomentar a atividade nacional e dirigir de tal maneira essa atividade que seu produto tenha o máximo valor possível, cada indivíduo necessariamente se esforça por aumentar ao máximo possível a renda anual da sociedade. Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções (SMITH, 1996, p. 436-438).*

No século XVIII, os ideais liberais clássicos foram cruciais na ruptura com o Estado absolutista, e a transição para o Estado moderno, em sua versão liberal. Na esteira das lutas contra as arbitrariedades perpetradas pelo absolutismo, emergiram movimentos da classe trabalhadora por mais liberdade e direitos civis, influenciados, sobretudo, pelo legado da Revolução Gloriosa (1688) e pelo legado da Revolução Francesa (1789). Tais movimentos deram origem à primeira geração de direitos, os negativos, estabelecidos contra o Estado, como a liberdade de expressão, a liberdade de consciência e o direito à propriedade privada (BEDIN; NIELSSON, 2013).

A luta por mais direitos se ampliou com a consolidação da Revolução Industrial e o surgimento de movimentos e partidos socialistas, no fim do século XIX, passando a exigir do Estado Moderno novas funções e sua atuação na organização da sociedade. O resultado foi a transformação gradativa do Estado em uma instituição de caráter intervencionista, com feições sociais. Novos direitos foram reivindicados: os direitos econômicos e sociais, que deveriam ser

prestados pelo Estado, como saúde e educação. A Constituição Mexicana de 1917, e a Constituição de Weimar, de 1919, na Alemanha, são marcos históricos importantes na instauração desses direitos sociais (LAFER, 1988).

O crescimento desses movimentos foi determinante no reconhecimento da importância da justiça social, distribuição de riqueza e direitos da classe trabalhadora nos programas de governo. Com grande parte das nações sob o domínio de regimes socialistas ou repúblicas populares, o Estado vivenciou uma ampliação na exigência de suas funções, passando a desempenhar um papel estratégico na formulação de políticas públicas e nas linhas de desenvolvimento econômico das nações (BEDIN; NIELSSON, 2013).

Mesmo com o crescimento do Estado nas primeiras décadas do século XX, o liberalismo ainda era uma ideologia dominante, pois suas teses econômicas dominavam os segmentos mais esclarecidos da sociedade, além de legitimar a busca do lucro sob a justificativa da necessidade de abertura dos mercados, vide as expansões coloniais nos países subdesenvolvidos (FONSECA, 2010).

Porém, esse cenário sofreu um abalo no fim da década de 20. As ideias de autorregulação dos mercados, ferrenhamente defendidas pelos liberais, foram demolidas com o colapso da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. A fragilidade na regulação e controle das operações do sistema financeiro norte-americano resultou no crash da bolsa, o que provocou uma depressão econômica sem precedentes na história do país, que começava a substituir o Reino Unido como centro do capitalismo mundial (MAZZUCHELLI, 2008).

A crise econômica provocou uma série de incisivos questionamentos teóricos às teses liberais predominantes na época. Um desses questionamentos em particular ganhou grande notoriedade: o do economista John Maynard Keynes. Contestando os postulados liberais, Keynes demonstrou a necessidade da intervenção do Estado na economia para retomar o crescimento e contornar as crises econômicas (SILVA FILHO; SANTOS, 2017).

Em seu livro, Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, publicado em 1936, Keynes apresenta o investimento público como ferramenta essencial no impulso à criação de empregos e como estimulador da atividade econômica em tempos de drástica redução do investimento privado. O importante, para ele,

era pôr os desempregados para trabalhar, não importava de que forma (CEPEDA, 1986):

*Se o Tesouro se dispusesse a encher velhas garrafas usadas com notas de bancos, as enterrassem a profundidades convenientes em minas de carvão - abandonadas - que logo se cobririam com os detritos urbanos e deixasse à iniciativa privada, de acordo com os bens experimentados princípios do laissez faire, o cuidado de desenterrar novamente as notas, o desemprego poderia desaparecer e, com a ajuda das repercussões, é provável que a renda real da comunidade bem como a sua riqueza em capital fosse sensivelmente mais altos do que o são atualmente. Claro que seria mais ajuizado construir casas ou algo semelhante; mas se a tanto se opõe dificuldades políticas e práticas, o recurso citado não deixa de ser preferível a nada (KEYNES, 1970, p.129).*

Keynes identifica o “desemprego e a arbitrária e desigual distribuição da renda e da riqueza” (KEYNES, 1964, p. 372) como os principais problemas da sociedade. Cabia ao Estado agir para resolvê-los:

*O Estado deverá exercer uma influência orientadora sobre a propensão a consumir, seja através de seu sistema de tributação, seja, em parte, por meio da fixação da taxa de juros e, em parte, talvez, recorrendo a outras medidas [...] Eu entendo, portanto, que uma socialização algo ampla dos investimentos será o único meio de assegurar uma situação aproximada de pleno emprego (KEYNES, 1964, p. 378).*

Outro ponto importante defendido por Keynes diz respeito à possibilidade de os governos operarem temporariamente em déficit orçamentário, direcionando recursos para investimentos em obras públicas como construção de estradas, habitações, entre outros, para estimular a atividade econômica, o que além de gerar empregos, permitiria manter o nível de consumo da sociedade (SILVA FILHO; SANTOS, 2017).

*[...] o equilíbrio [orçamentário] poderá ser encontrado por meio do desequilíbrio (...) do orçamento corrente. Admitidamente isto deverá ser um último recurso, que deverá entrar em jogo apenas se a maquinaria do orçamento de capital se quebrar (KEYNES, 1980, p. 352).*

Keynes apresenta três tipos de política fiscal:

*No primeiro preconiza o aumento das despesas estatais, enquanto permanecem sem variações as taxas de impostos. Este tipo de política fiscal tem como objetivo incrementar o investimento (...). O segundo*

*tipo de política fiscal preconizado por Keynes parte do pressuposto que variações na política fiscal podem alterar a propensão ao consumo. Se as taxas de impostos sofrerem uma redução drástica, a propensão privada ao consumo eleva-se, já que a quantidade de rendimento disponível que fica nas mãos do público, depois de pagar os impostos, é maior. O Governo, diz Keynes, estimula a despesa privada em consumo e, conseqüentemente, o investimento privado também é estimulado. Se o Governo dispender tanto como anteriormente e se o público passa a aumentar as suas despesas em consumo, dá-se um aumento da procura efetiva global. O rendimento e o emprego aumentarão. Desta forma, o déficit orçamental gerado por estas medidas revela-se como criador de rendimentos. O terceiro tipo de política fiscal sugerido por Keynes, que expande igualmente o rendimento e o emprego, obtém-se através de um aumento das despesas governamentais, financiadas inteiramente por tributação. O aumento da tributação deve ser igual às despesas governamentais, dando-se assim o equilíbrio do Orçamento (CEPEDA, 1986, p. 82).*

As recomendações do economista britânico foram consideradas revolucionárias numa época em que os países lançavam mão de políticas de austeridade fiscal e rigorosos equilíbrios fiscais para contornar a recessão econômica no fim da década de 1920 (CEPEDA, 1986).

O Keynesianismo foi uma resposta à crise econômica de 1929, um momento histórico que demonstrou as falhas do sistema capitalista. Na visão de Keynes, o capitalismo era um sistema de acumulação de capital que estaria sujeito a crises cíclicas caso entregue a si mesmo ou à mão invisível do mercado, cabendo ao Estado, então, a tarefa de evitar o colapso do sistema (OLIVEIRA; STRASSBURG, 2011).

Mas ele não queria o fim do capitalismo, pelo contrário, queria reformulá-lo e regulá-lo, de modo que as disfunções do mercado fossem suprimidas pela intervenção estatal (FERRARI FILHO; TERRA, 2011). O Estado deveria agir em complementaridade à iniciativa privada, funcionando como seu indutor e estabilizador das flutuações cíclicas do sistema econômico (GARCIA, 2010).

Numa época marcada pelo crescimento das experiências socialistas e pelo avanço do nazifascismo, a busca do economista era por um sistema que almejasse a defesa da democracia e que ao mesmo tempo permitisse a existência da propriedade privada e a participação da iniciativa privada na economia. Keynes criticava as ideias marxistas, mas desprezava mais ainda os princípios nazistas, estes de forte retórica antiliberal e estatista (FONSECA, 2010).

Antiliberalismo este que se tornaria uma característica marcante da crítica keynesiana. Para ele o liberalismo simplesmente não funcionava, suas ideias tinham se mostrado um fracasso. Premissas como “o mercado tende ao auto equilíbrio” e “o Estado deve restringir-se à segurança e justiça”, não tinham comprovação prática alguma no mundo real. Para ele, a fé inabalável no livre mercado pouco diferenciava-se da crença que os povos feudais nutriam por divindades religiosas (FONSECA, 2010).

Ainda, a ideia de que o mercado autorregulado seleciona os mais fortes e que estes levariam a sociedade ao desenvolvimento era errônea, pois partia da falsa premissa de que todos têm as mesmas oportunidades e de que a soma dos interesses individuais coincide com os interesses coletivos (MICHEL; PAULA; SICSÚ, 2007).

Keynes revolucionou o pensamento econômico e junto com a influência das ideias socialistas no mundo, ajudou a fomentar as bases para a formação do Estado de Bem-Estar Social (BEDIN; NIELSSON, 2013).

A crise causada pela Grande Depressão de 1929 foi combatida, inicialmente, através de uma série de medidas econômicas e sociais, principalmente na implementação do programa *New Deal*, lançado em 1933, sob o governo do presidente Franklin Delano Roosevelt. Dentre as medidas do programa estavam a criação de agências para regulação de setores da economia, investimentos públicos para estimular a produção e o consumo, a criação de um sistema de seguridade social e seguro-desemprego, auxílio financeiro às famílias pobres e extensão do crédito para a população. O *New Deal* precedeu as proposituras keynesiana e a consolidação do Estado de Bem-Estar Social. Foi só após o desenvolvimento deste último, no pós-Segunda Guerra Mundial, que a crise foi definitivamente superada (GOMES, 2006).

A destruição sem precedentes causada pela II Guerra levou as nações envolvidas no conflito a passar por um processo de reconstrução total, e para tal tarefa seria necessária uma superestrutura administrativa para conduzir tal processo de tamanha magnitude. O Estado de Bem-Estar Social foi a solução encontrada. Orientado pelas políticas keynesianas, o *Welfare State* deu início a uma era de grande desenvolvimento, marcada pela proteção aos cidadãos e implementação de diversos serviços sociais (PINHEIRO JUNIOR, 2013).

Gomes (2006) define o *Welfare State* como:

*um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).*

As décadas seguintes ficaram conhecidas como a “era dourada do capitalismo”. Houve crescimento econômico industrial, implementação de políticas sociais, crescimento da produção, aumento do consumo, uma nova reurbanização e a consolidação do pleno emprego nos países mais desenvolvidos (VICENTE, 2009).

*O Estado do bem-estar social (...) veio para ficar. Mas veio para ficar não só porque estabelece um sistema de seguridade social para os trabalhadores, mas principalmente porque regula a concorrência intercapitalista (Banco Central, bancos estatais e nacionais de desenvolvimento, Tesouro Nacional, Superintendências de Desenvolvimento etc.), cria demandas (obras públicas, forças armadas, funcionalismo público), especializa a força de trabalho (escolas e universidades públicas), transmite os valores empresariais (concessão de rádio, televisão etc.), controla a oferta de trabalhadores (legislação trabalhista, hospitais públicos, políticas demográficas etc.). Defende a propriedade privada e faz valer os contratos (Polícia, Justiça, tribunais, presídios, manicômios públicos etc.), perenizando assim o sistema salarial (CARCANHOLO; CARCANHOLO; MALAGUTI, 1997, p. 234).*

A hegemonia política do *welfare state* e suas medidas econômicas keynesianas manteve-se por anos, o que consolidou a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas públicas e como principal formulador das linhas de desenvolvimento nacional, distribuição de renda, criação de emprego e controle da inflação, tornando-se imprescindível na manutenção do sistema capitalista (BEDIN; NIELSSON, 2013).

Tal hegemonia perdurou até meados dos anos setenta, quando o modelo keynesiano começou a dar os primeiros sinais de esgotamento. Uma onda de desaceleração do crescimento se alastrou pelo mundo, impulsionada pelas crises do petróleo de 1973 e 1979, e pela elevação dos índices de inflação. Para piorar, crescia a insatisfação das empresas privadas com as altas cargas tributárias cobradas para financiar o *welfare state* (VICENTE, 2009).

O debate foi dominado pela crítica à participação do Estado na economia e por propostas de redução de seu tamanho e funções. As políticas keynesianas foram consideradas que não serviam mais, assim, os mecanismos de proteção social e garantidores de pleno emprego deveriam ser interrompidos, pois implicavam gastos públicos elevados. A palavra de ordem era controlar os gastos do Estado e buscar o equilíbrio fiscal. As estatais deveriam ser privatizadas, uma vez consideradas ineficientes e desperdiçadoras de dinheiro público. As regulações ao sistema econômico deveriam ser reduzidas para que a livre concorrência pudesse gerar riqueza. A força de trabalho deveria ser flexibilizada e as garantias sociais para o trabalhador eliminadas, de modo a aumentar a margem de lucro das empresas. O Estado deveria apenas se limitar às funções mínimas, como o sistema de justiça e o aparato de segurança para a sociedade (PAULANI, 2006).

Estava sedimentado o terreno para o ressurgimento das correntes liberais e dentre elas uma ganhou destaque: a neoliberal. Sua origem estava ligada ao economista austríaco Friedrich Hayek e seu livro “O Caminho da Servidão”, de 1944, no cenário pós II Guerra Mundial (PAULANI, 2006).

Em contraposição às ideias de John Maynard Keynes, com o qual travava embates teóricos frequentes, o austríaco criticava as intervenções estatais keynesianas, para ele ineficazes, implementadas para combater os efeitos da crise de 29 e as catástrofes da guerra, assim como as concessões aos trabalhadores para atender as reivindicações dos movimentos socialistas (PAULANI, 2006).

*É verdade, existem boas razões pelas quais todo interesse governamental em matéria econômica é suspeito e por que há, em particular, uma forte presunção contra uma participação ativa do governo nos esforços econômicos. [...] Elas repousam no fato de que a grande maioria das medidas governamentais que têm sido advogadas nesse campo são, de fato, ineficazes, seja porque elas serão falhas, seja porque seus custos irão ultrapassar suas vantagens (HAYEK, 1960, p. 221).*

Crítico ferrenho do socialismo, Hayek considerava que as ideias socialistas só poderiam ser implantadas por meio de governos ditatoriais, sob fortes medidas coercitivas e restrições à liberdade. O caminho da intervenção estatal resultaria em estados autoritários (HAYEK, 2010):

*Saliento explicitamente que o socialismo só pode ser posto em prática mediante a utilização de métodos que a maior parte dos socialistas desaprova, e acrescento mesmo que nisso os velhos partidos socialistas eram inibidos por seus ideais democráticos. (...) a experiência inglesa me vem tornando cada vez mais evidente, é que as consequências imprevistas mais inevitáveis da planificação socialista criam um estado de coisas em que, persistindo a mesma orientação, as forças totalitárias acabarão dominando (HAYEK, 2010, p. 21).*

A liberdade combinada com as forças do Mercado, formava os pilares do ideário neoliberal: liberdade como elemento essencial para todo ser humano e o mercado como espaço ideal para que a livre concorrência pudesse ser posta em prática (LEME, 2010).

*o liberalismo econômico (...) considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva e arbitrária da autoridade. Com efeito, umas das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um controle social consciente e oferece aos indivíduos a possibilidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham (HAYEK, 2010, p. 58).*

O Estado não deveria intervir, apenas limitar-se “a fixar normas determinando as condições em que podem ser usados os recursos disponíveis, deixando aos indivíduos a decisão relativa aos fins para os quais eles serão aplicados” (HAYEK, 2010, p. 90).

Assim, o planejamento estatal centralizado era visto pelo autor não só como ineficaz, mas causador de efeitos perversos. O coletivismo e sua suposta defesa do “bem comum”, encobria na verdade a compressão das liberdades individuais dos cidadãos. Atribuir a um só ente a capacidade para tomar decisões fundamentais para a sociedade era uma ameaça às conquistas consolidadas pelo liberalismo (BACHUR, 2013).

Hayek angariou apoiadores em um movimento de inimigos ferrenhos às políticas keynesianas, sobretudo quando fundou a Sociedade Mont Pèlerin, em 1947, na Suíça. A Sociedade era um grupo formado por economistas, filósofos, políticos e empresários em torno da promoção dos ideais neoliberais, dentre eles personalidades influentes como Milton Friedman, Karl Popper e Ludwig Von Mises. Altamente organizada e com reuniões internacionais a cada dois anos,

seu objetivo era combater o keynesianismo que se tornara hegemônico à época, assim como difundir as teses neoliberais de seus membros. Atacavam o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar social, pois, na visão deles, destruíra os princípios de liberdade dos indivíduos e da livre concorrência, essenciais para o desenvolvimento da sociedade. A desigualdade era vista como um fator inevitável e necessário, até mesmo positivo (ANDERSON, 1995).

Este foi o movimento precursor do neoliberalismo, o qual permaneceu como teoria durante os anos de prestígio do intervencionismo keynesiano, ressurgindo com força total apenas mais tarde, com a crise do Estado de Bem Estar Social, nos anos 70 (PEREIRA, 2009).

Graças ao resgate dos ideais neoliberais, construiu-se um discurso de excessiva intervenção estatal na economia e seu gigantismo como fatores causadores da crise do capitalismo. A ideologia neoliberal se apresentava como a única capaz de recuperar o sistema econômico e tirar o mercado das amarras estatais (PAULANI, 2006).

Tudo aquilo que conduziu ao período histórico de crescimento do estado de bem-estar social e suas garantias na defesa de direitos econômicos e sociais foi abandonado (BEDIN; NIELSSON, 2013). Nascia um novo modelo de sociedade. A hegemonia do discurso neoliberal mostrou-se avassaladora em universidades, governos e, sobretudo, entre as elites econômicas (PEREIRA, 2019).

As medidas de ajuste neoliberal não se restringiram à Europa, foram adotadas de forma global. Para Costa (2011), o neoliberalismo nos países subdesenvolvidos assumiu características distintas com relação às nações desenvolvidas, funcionando como uma espécie de reorganização do imperialismo com a ajuda das elites locais na defesa de interesses próprios, manipulando e dominando, inclusive pelo uso da força, para enfraquecer a soberania das nações.

Organizações multilaterais fomentadoras do desenvolvimento e reguladoras do sistema econômico internacional, tal qual o FMI e o Banco Mundial, tiveram papel decisivo nessa questão, impondo políticas econômicas austericidas às nações mais pobres como condicionantes para o recebimento de ajuda financeira, das quais os países dependiam para financiar seu desenvolvimento (VICENTE, 2009).

Um marco importante nesse ressurgimento das ideias neoliberais, foram as premissas difundidas pelo Consenso de Washington. Realizado em 1989, o Consenso foi um encontro realizado em Washington, capital dos Estados Unidos, com a presença de membros do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais, bem como de governos latino-americanos, convocada pelo *Institute for International Economics*. O objetivo do encontro era debater as reformas econômicas implementadas na América Latina. Mas acabou funcionando como uma espécie de receituário das premissas neoliberais para a região, propondo uma série de medidas para promover o ajuste macroeconômico dos países em desenvolvimento (BATISTA, 2009).

*A avaliação objeto do Consenso de Washington abrangeu 10 áreas: 1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma Tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização Comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; e 10. Propriedade Intelectual (BATISTA, 2009, p. 134).*

Para Pereira (2009), o que se pretendia era um Estado fraco, que deixasse as economias nacionais, de países ricos e em desenvolvimento, à mercê de grandes empresas e de seus agentes financeiros. As políticas econômicas consideradas “sólidas” e “corretas” seriam impostas pela disciplina do mercado, que deveria operar livremente, sem interferência dos governos (MICHEL; PAULA; SICSÚ, 2007).

Porém, a aplicação das medidas neoliberais não surtiu os resultados esperados, pelo contrário provocaram: alargamento da desigualdade, aumento do desemprego, perda de direitos sociais básicos, precarização das relações trabalhistas, privatização dos bens públicos, taxas pífiyas de crescimento, expansão dos déficits públicos e aumento das dívidas públicas internas. Sua aplicação foi um fracasso ao longo dos anos 90 (CASTELO, 2012; STIGLITZ, 2007).

Era a destruição do Estado indutor do desenvolvimento, sobretudo no campo de execução das políticas sociais (GASPAROTTO; GUIMARÃES, 2015).

O objetivo de revitalizar os tempos áureos do capitalismo não foi alcançado, mas os ideólogos neoliberais alcançaram um grande êxito:

difundiram suas ideias de forma a tornarem-se hegemônicos nas sociedades, o mantra de que não existe alternativa econômica possível para alcançar o desenvolvimento que não seguindo seus princípios (ANDERSON, 1995). Para Leme (2010, p. 124) “o Neoliberalismo, nessa nova forma com que aparece, apresenta a fábula do ‘único caminho possível’”.

*(...) Hayek – assim como outros ideólogos dessa doutrina – possuía absoluta convicção de que o embate que travava era, antes de tudo, um embate ideológico, voltado à constituição de uma nova hegemonia. Essa, para que se realizasse, deveria demonstrar e sobrevalorizar as falhas e equívocos do então consenso dominante (keynesiano), bem como provar a superioridade do (ultra) liberalismo. Por isso, este autor, na introdução de “Os Fundamentos da Liberdade” deixa claro a importância do referido embate, pois ganhá-lo implicaria a conquista dos corações e das mentes (FONSECA, 2014, p. 48).*

A essência discursiva em torno da liberdade individual mostrava-se contraditória quando posta em prática, vide o regime ditatorial chileno (1973 e 1990), um dos pioneiros do ciclo neoliberal na história contemporânea. Repressão, violação de direitos humanos, supressão de partidos, tortura, perseguição de dissidentes, o Chile do ditador Pinochet apresentava-se como neoliberal, mas aboliu a democracia e instalou uma das mais cruéis ditaduras militares ocorridas na América Latina. Tudo isso com a ajuda direta de teóricos neoliberais influenciados pelas ideias de Hayek e Milton Friedman, os chamados Chicago Boys (ANDERSON, 1995).

Mas para Anderson (1995), esta aliança com o regime ditatorial chileno não foi surpresa, visto que para Hayek e Friedman, liberdade e democracia nunca foram totalmente compatíveis, podendo ser postos de lado sempre que ameaçassem os princípios de renda e propriedade privada dos agentes econômicos.

Diferente do liberalismo do século XVIII, que era uma ideologia revolucionária da burguesia contra oligarquias de senhores de terra e um Estado autocrático, o neoliberalismo é uma ideologia reacionária, usada por ricos contra pobres num verdadeiro assalto político e teórico ao Estado democrático social. Suas ideias levaram à concentração de renda nos 2% mais ricos da sociedade e sua irracionalidade ao fracasso em promover o crescimento econômico dos países em que foi adotada (PEREIRA, 2009).

Trata-se de uma inversão dos princípios socialistas, pois o neoliberalismo valoriza a desigualdade e a existência de privilégios (FONSECA, 2019). Seu papel é extinguir direitos sociais, privatizar o patrimônio público, flexibilizar legislações trabalhistas e contribuir para a hegemonia do capital financeiro (COSTA, 2011).

Incapaz de responder de maneira qualificada aos ataques destrutivos neoliberais, o Estado de Bem-Estar Social tornou-se presa fácil, sendo caricaturizado como símbolo do atraso, lentidão e desperdício de recursos públicos pelos seus opositores (BEDIN; NIELSSON, 2013).

Em oposição, economistas heterodoxos de diferentes vertentes e cientistas sociais chamam a atenção para a história. Esta demonstra que não há precedente no mundo, de país que tenha alcançado o pleno desenvolvimento sem um Estado forte, robusto e planejador (COSTA; POCHMANN, 2020; CHANG, 2004).

A lição da história mostra que só a fé cega numa ideologia que se mostrou um completo fracasso faz com que muitos acreditem o contrário (MICHEL; PAULA; SICSÚ, 2007). Hoje, o neoliberalismo “é uma ideologia morta, uma lembrança constrangedora, que só existe pelas suas consequências danosas sobre as sociedades que dele foram vítimas” (PEREIRA, 2009, p. 9).

### 3. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para Chauí (2003), a universidade não é uma instituição independente, mas sim uma instituição social fruto das lutas sociais do século XX, e como tal, reflete as transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade, assim como sua estrutura e funcionamento.

Seu surgimento se deu em meio ao foco do ensino numa formação generalista, restrita a um pequeno conjunto de cursos (como direito, medicina e filosofia). Mudanças na sociedade demandaram um foco maior na especialização, visando novas carreiras profissionais, com formações mais abrangentes e flexíveis, uma demanda maior por soluções para os desafios e problemas das empresas e da sociedade (AUDY, 2017).

Para Santos (2010), hoje, a economia está cada vez exigindo trabalhadores capacitados<sup>2</sup> baseados no conhecimento e na sociedade da informação, e, para sobreviver, as universidades têm de estar a serviço destes dois pilares fundamentais. Ela deve ser o elo entre o médio e o longo prazo, por ser produtora de conhecimentos e pelo espaço privilegiado de debates e discussões abertas e críticas que constitui.

Nesse sentido, se o conhecimento é figura central nos processos que configuram a sociedade contemporânea, as instituições de ensino superior têm papel estratégico na difusão e fortalecimento da mesma. A Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, de 1998, reconhece esse papel:

#### *MISSÕES E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

*Artigo 1º (...) a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o*

---

<sup>2</sup> A capacitação dos trabalhadores passa a ser considerada como capital humano a partir do trabalho de Schultz (1973).

*desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; de contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas (UNESCO, 1998, p. 2).*

Assim, a educação superior deve ser ajustada entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam, reforçando seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente em atividades como o combate a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades. O objetivo almejado deve ser a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – formada por indivíduos motivados e íntegros e guiados pela sabedoria e o bom senso (UNESCO, 1998).

Para Santos (2010), o conhecimento universitário ao longo do século XX foi um conhecimento predominantemente disciplinar, homogêneo e organizacionalmente hierárquico, descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades, irresponsável socialmente ante os resultados da aplicação do conhecimento. Este modelo moldou a organização universitária e o ethos universitário. Mas ao longo da última década, um novo modelo emergiu, chamado conhecimento pluriversitário, que tem como princípio organizador da sua produção a aplicação que pode ser dada ao conhecimento. Sua concretização pode ser vista nas parcerias entre universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, mas quando se observa os países centrais e semiperiféricos, vê-se também um contexto de aplicação não mercantil, de modo cooperativo e solidário, com parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, comunidades populares e grupos sociais especialmente vulneráveis, como imigrantes ilegais, desempregados, idosos, etc.

*A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2010, p. 31).*

Desse modo, é necessário aprofundar a identificação da educação enquanto direito social fundamental no ordenamento constitucional brasileiro, sob a perspectiva de socialização do conhecimento, na qual o ensino superior se torne uma ferramenta de democratização por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo as lutas sociais e a interlocução entre universidade e a classe trabalhadora, uma das bases da transformação da realidade na sociedade (ALMEIDA et al., 2019).

Porém, nas últimas décadas as instituições de ensino vêm sofrendo com a dependência financeira do Estado e a perda da prioridade da educação nas políticas públicas do Estado, o que acarretou a redução da autonomia das instituições e a eliminação gradativa da produção e divulgação do livre conhecimento, colocando a universidade a serviço de projetos modernizadores e autoritários, abertos ao setor privado de ensino, sobretudo a partir da década de 1980, induzidos pela imposição do neoliberalismo como modelo global do capitalismo (SANTOS, 2010).

É necessário que as universidades latino-americanas assumam os fenômenos da globalização, com todas as suas consequências, e os efeitos do neoliberalismo nas instituições de ensino (BERNHEIM e CHAÚÍ, 2008).

Assim, não se pode discorrer sobre as políticas de financiamento da educação superior no Brasil sem situá-la no contexto das medidas de ajustes estruturais e fiscais no âmbito do Estado, operadas pelos agentes financeiros do capital nos últimos anos (SGUISSARDI, 2006).

Os ajustes fiscais, a expansão do setor privado de ensino, a precarização das instituições públicas, o direcionamento de recursos públicos para os estabelecimentos empresariais e para o pagamento da dívida pública, todos esses são fatores que devem ser levados em consideração ao tratar dados e levantar informações que subsidiam um diagnóstico da educação superior e sua relação com a sociedade.

Nesse sentido, o que antes era direito do cidadão e dever do estado, passou a ser visto como uma mercadoria, uma nova perspectiva para a educação e seu papel social num mundo cada vez mais globalizado e sob a égide do capitalismo, ávido por aprofundar seu sistema de exploração.

Não diferente dos demais países, todo esse processo impactou o Brasil e provocou profundas e contínuas alterações no seu sistema de ensino superior. Desde os processos históricos na transição da década de 80 para 90, o movimento de redemocratização, as reformas no Estado brasileiro na década de 90, os anos 2000, o impeachment até os dias atuais, todos foram marcos importantes na consolidação do que hoje é a educação brasileira e serão apresentados de alguma forma ao longo do trabalho.

Essas mudanças envolveram o governo de quatro presidentes, cada qual com suas particularidades, os quais serão tratados a seguir num diagnóstico de suas diretrizes, estratégias e medidas efetivamente implantadas ao longo do período que estiveram no poder.

### **3.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO NOS ANOS 90**

A educação superior no Brasil deve ser analisada à luz da inserção subalterna do país à economia global, na década de 1990 (SGUISSARDI, 2006). Tal inserção remonta à crise do modelo de acumulação fordista e do Estado de Bem Estar Social, consequência da “transnacionalização da economia (...), das mudanças na organização do trabalho; da crise fiscal e da incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho” (CHAVES, 2010, p, 484).

Silva Júnior (2017, p. 171) caracteriza essa nova configuração do capitalismo como uma “expansão do processo de internacionalização da produção, desregulamentação do sistema financeiro mundial, aumento do fluxo internacional de capitais, maior integração dos sistemas financeiros mundiais e elevação da concorrência nos mercados produtivos e financeiros”, o que vai exigir uma série de reformas institucionais no aparelho dos Estados nacionais, inserindo-os definitivamente no circuito do capitalismo financeiro mundial (SILVA JÚNIOR, 2017).

A educação torna-se uma área estratégica para o avanço das condições gerais de produção (SILVA JÚNIOR, 2017). Instituições escolares passam a ser vistas como produtoras da “mercadoria” conhecimento, submetendo-se às necessidades do mercado e ajustando-se às demandas do mundo do emprego. A função social da educação é esgotada, incorporando a lógica de uma ferramenta necessária para competir no mercado de trabalho. O neoliberalismo busca, assim, transferir a educação para a esfera privada, reduzindo seu caráter de direito à uma condição de propriedade (GENTILI, 1996).

Para Sguissardi (2006), a educação superior tornou-se mais presente como fator de produção e integrante essencial da economia moderna, sobretudo nos países centrais, da periferia e semiperiferia. O consenso era de que a educação superior deveria passar por um choque de competitividade e ser inserida no mercado de serviços, de modo a ser administrada de forma empresarial/gerencial.

Sua estatização e rigidez eram vistos como um empecilho. Imprescindível seria uma profunda reforma administrativa que instituísse mecanismos de eficiência, produtividade e qualidade, e que constituísse um mercado educacional competitivo, para promover o mérito e o esforço individual, garantindo aquilo que eles chamavam de equidade (GENTILI, 1996).

Nesse sentido, as reformas da Educação Superior passaram a ser orientadas pelas diretrizes de intelectuais orgânicos do neoliberalismo e instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, visando a transformação das instituições de ensino superior em modelos semelhantes a “empresas econômicas”, voltadas para qualidade e eficiência (PIRES; REIS, 1999).

Tais diretrizes podem ser percebidas no documento *Higher education: the lessons of experience* (Educação superior: as lições da experiência), publicado em 1994, pelo Banco Mundial. As orientações do banco visavam a formulação de políticas governamentais e implementação de reformas, bem como o planejamento e gestão financeira das instituições de ensino superior (WORLD BANK, 1994).

O documento, que serviu de referência para políticas educacionais do mundo inteiro, apresentou um extenso diagnóstico e uma série de propostas para a gestão da educação superior sob uma visão economicista de sociedade.

A tese defendida era a da integração da educação ao mercado produtivo e o uso “eficiente” dos recursos públicos (DIAS, 2004).

Dentre as medidas propostas no documento estavam:

*1. Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2. Proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; 3. Redefinir a função do governo no ensino superior; 4. Adotar políticas destinadas a priorizar metas de qualidade e equidade (WORLD BANK, 1994, p. 4, traduzido pelo autor).*

Para o Banco, a experiência de outras nações mostrava que para se alcançar maior qualidade e eficiência nas instituições de ensino superior, os governos deveriam implementar reformas abrangentes no financiamento destinadas a estimular a mobilização de recursos privados para esse nível de ensino, dar suporte a alunos incapazes de prosseguir seus estudos por razões de renda familiar inadequada, promover a eficiência na alocação e no uso de recursos públicos e reduzir despesas não ligadas diretamente ao ensino (WORLD BANK, 1994).

Ainda, havia um uso ineficiente dos recursos, sobretudo os direcionados para despesas com moradia, alimentação e outros serviços de assistência estudantil, algo que chegava a atingir 50% do orçamento total do ensino superior em países da África francófona. Gastos não apenas ineficientes, mas regressivos, uma vez que grande parte dos alunos matriculados em universidades eram de classes mais altas (WORLD BANK, 1994).

*Os países também podem reduzir drasticamente, se não eliminar, o subsídio de despesas não instrucionais, como habitação e refeições. Em Botswana e Gana, por exemplo, subsídios para refeições de estudantes foram eliminados, serviços de alimentação foram privatizados, e consideráveis economias de custos foram alcançadas (WORLD BANK, 1994, p. 6, traduzido pelo autor).*

O Banco estabelecia ou fortalecia órgãos de supervisão com capacidade para analisar políticas, avaliar pedidos de financiamento, monitorar instituições, desempenho, e disponibilizar informações sobre o desempenho das instituições, fornecia mecanismos para a alocação de orçamentos de educação superior e auxiliava os países no estabelecimento ou reestruturação de seus sistemas de

empréstimos estudantis e assistência financeira (WORLD BANK, 1994). Mas muitas vezes a adoção das medidas funcionava como uma espécie de condicionante para a disponibilização de auxílio financeiro aos países necessitados (DIAS, 2004):

*(...) o Banco recomendava então uma série de medidas que começaram a ser apresentadas, concretamente, aos governos durante as negociações de empréstimos feitos pelos países. Destaque-se que, muitas vezes, seus representantes, ao negociarem empréstimos que nada tinham a ver com educação superior, passaram a tentar incluir estes itens nas negociações. Foi o que ocorreu, por exemplo, nas discussões com o ministro da Educação do Brasil, no governo de Itamar Franco, o Sr. Murílio Hingel, que, de pronto, rechaçou essas propostas (DIAS, 2004, p. 904).*

Além do *Higher education: the lessons of experience* (1994), as políticas educacionais para a educação superior nos anos 90 também foram influenciadas por outros dois documentos, igualmente desenvolvidos pelo Banco Mundial: “*Financing education in developing countries – An exploration of policy options*” (Financiando a educação em países em desenvolvimento - Uma exploração de opções políticas), de 1986, no qual se defende o foco do financiamento na educação primária, em detrimento da educação superior, uma vez que o retorno social daquele é em média duas vezes maior para a sociedade (WORLD BANK, 1986); e “*The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*” (O financiamento e a gestão do ensino superior - um relatório sobre a situação das reformas mundiais), de 1998, no qual o Banco elege cinco temas principais na agenda de reformas da educação superior, dentre eles a Expansão e Diversificação, Pressão fiscal, Mercados, a Demanda por maior Responsabilidade por parte das instituições, professores, estudantes, empregadores e aqueles que pagam, e a Demanda por Maior Qualidade e Eficiência (WORLD BANK, 1998).

Assim, os projetos educacionais seguiam uma “hierarquia global”, onde os Estados nacionais eram meros reguladores e implementadores de políticas criadas por organizações financeiras internacionais (PEREIRA, 2007).

No Brasil, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que essa influência externa se torna efetiva, conduzida pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que busca o desmonte total da educação superior federal no país, por meio de um robusto arcabouço jurídico composto

por leis e decretos e, principalmente, idealizado no Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, concebido pelo então Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, Bresser Pereira (SGUISSARDI, 2015).

Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência com um declarado projeto de modernização do Estado (PAULANI, 2006). Na visão do então presidente, a crise fiscal e de inflação que o país atravessava, era, antes de tudo, consequência do modelo de desenvolvimento adotado pelos governos anteriores. Nesse sentido, reformar o Estado brasileiro seria essencial para a estabilização econômica e eliminação das desigualdades. Uma reforma que reconstruísse a administração pública em bases modernas, gerenciais, eficientes, descentralizada, produtiva e com qualidade, voltada para o “cliente” dos serviços públicos (BRASIL, 1995).

Assim, segundo o Plano Diretor, seriam inadiáveis:

*(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).*

O Estado deveria cortar gastos públicos, promover a liberalização do mercado, sobretudo, para o comércio internacional, privatizar estatais e transferir para o setor privado diversas atividades que, em tese, seriam de responsabilidade direta do poder público. Assim, o governo se manteria apenas como regulador e coordenador de tais serviços (BRASIL, 1995).

Era a idealização do Estado Mínimo, em contraste ao Estado de Bem-Estar Social. Ressalta-se que países periféricos não vivenciariam em sentido completo a experiência do Estado de Bem-Estar Social. Países como o Brasil experimentaram apenas políticas específicas de proteção social ao longo do século XX, e só com a Constituição Federal de 1988 é que se vislumbraram os amparos legais para o avanço dos direitos sociais (BENEVIDES, 2011; MOTA, 2006 apud MOTA, 2009).

Mas na visão dos formuladores do Plano, a Constituição de 1988, carta magna dos direitos sociais, era um retrocesso burocrático para o país, pois promovia o engessamento do aparelho estatal, o aumento dos custos para a máquina administrativa e contribuía para a ineficiência dos serviços públicos. Os direitos sociais e fundamentais previstos na CF, e ofertados por instituições como as universidades, deveriam ser transferidos para a alçada de organizações sociais, entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que, através de um contrato de gestão, passariam a ser responsáveis pela gestão dos serviços públicos (BRASIL, 1995).

Assim, o Estado renuncia ao seu papel de provedor do bem estar social e enfraquece as instituições públicas necessárias para conservação da cidadania (PEREIRA, 2007). Direitos sociais, como educação e saúde, deveriam ser “adquiridos no mercado. Aos pobres, restariam as políticas caritativas e focalizadas, como, por exemplo, programas alimentares, alfabetização e treinamento” (LEHER, 2003, p. 215).

No tocante à educação superior, o Plano Diretor isentava o Estado da obrigação constitucional em manter as Instituições Federais de Educação, obrigando-as a buscar recursos em outras fontes para manter suas atividades (SGUISSARDI, 2015).

Chaves, Mancebo e Maués (2006) expõem as medidas do Plano que impactavam diretamente este nível de ensino:

*(1) a racionalização de recursos, que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento e dos conflitos gerados nesta seara para a esfera do mercado, com toda carga de exclusão que tal escolha produz; (2) a adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; (3) a flexibilização de gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, implicando reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar, profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (4) a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa (...) (5) a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública, como*

*também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, dentre outros aspectos (CHAVES; MANCEBO; MAUÉS, 2006, p. 44).*

Para Vieira (2007, p. 15-16), nesta reforma estava a “clara redefinição do modelo de gestão, financiamento e avaliação das instituições educacionais”, instituindo “um modelo de gestão gerencial e a diversificação das formas de financiamento público das instituições”. Para Sguissardi (2000), o projeto representava a própria negação da ideia de universidade.

No entanto, tal qual foi formulado, o Plano Diretor ia ao encontro das ideias defendidas pelo então ministro da educação, Paulo Renato Souza (1995-2003). Para ele a educação superior deveria ter um papel econômico baseado no novo estilo de desenvolvimento, voltada para a racionalização dos recursos e para o aumento no número de matrículas (CUNHA, 2003).

Mas como alcançar tal objetivo que, em tese, são contraditórios? Racionalizar recursos e aumentar matrículas? Para o ministro, a resposta estava no estabelecimento de uma ampla parceria entre o governo e o setor privado no mercado educacional, que mais tarde viria a ser estabelecida por meio de um robusto arcabouço jurídico composto de leis e decretos (SGUISSARDI, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996), na qual o Estado liberalizou a oferta de educação superior para a iniciativa privada, representou o marco legal da instituição dessa parceria entre Estado e mercado (CHAVES, 2010):

### *TÍTULO III*

#### *DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR*

*Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).*

Para Sguissardi (2008), ao permitir a existência de instituições de ensino privadas, a LDB contribuiu para o processo de mercadorização da educação brasileira, o que provocou uma substantiva expansão do ensino superior e a

proliferação de instituições privadas. Tal processo desencadeou uma oligopolização no setor que se mantém até os dias atuais, com “novos contornos por meio da compra e venda de instituições de ensino, fusões formando grandes oligopólios e pela abertura de capital na bolsa de valores” (SGUISSARDI, 2008, p. 1.012).

Em 1995, havia 684 instituições de ensino superior privadas no país. Ao fim do mandato de FHC, em 2002, esse número era de 1.442, um aumento de 110%. Em comparação, as instituições de ensino superior públicas reduziram seus números: eram 210 em 1995, caindo para 195 ao fim de 2002 (INEP, 1995-2002).

Quanto às matrículas, o número de estudantes nas IES públicas era de 700.540 em 1995, passando para 1.051.655 ao fim de 2002, um aumento de 50%. Já as IES privadas detinham 1.059.163 alunos matriculados em 1995, passando para 2.428.258 em 2002, um acréscimo de 120% (INEP, 1995-2002).

Para Alexandre (2020), o aumento no número de matrículas deve-se muito também à instituição do programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Medida Provisória n.º 1.827, de 1999. Pela normal legal de sua criação, o FIES visava o financiamento de estudantes do ensino superior regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva. Cada estudante poderia habilitar-se a um financiamento para cobrir as despesas relativas ao seu curso em uma IES privada (BRASIL, 1999).

Além do Fies, as publicações dos Decretos n.º 2.306/1997 e n.º 3.860/2001, que regulamentaram o sistema federal de ensino, a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições, também contribuíram para a expansão da rede privada, pois desregulamentaram o setor, flexibilizando regras para abertura de cursos e novas instituições, e concedendo isenções tributárias para as instituições de ensino (CHAVES, 2010).

A diretriz do governo era clara: priorizar a expansão do ensino superior através do estímulo ao setor privado, enquanto focalizava o investimento em educação básica e restringia o financiamento público às instituições federais (REIS, 2015).

Sguissardi (2006) elenca alguns dados e aspectos importantes do financiamento da educação superior pública brasileira no período FHC: em 1994, o total de recursos destinados às IFES correspondia a 0,91% do PIB, já em 2002

o valor era de apenas 0,64%. Ou seja, em oito anos de mandato, o financiamento caiu cerca de 33%. Nesse octênio, houve uma redução de 5% no corpo docente e de 21% no quadro de funcionários. O custo/aluno, excluídos gastos com hospitais universitários e outros não relacionados diretamente ao ensino, sofreu uma redução de 51%.

Ainda segundo Sguissardi (2006), o governo de FHC vetou várias medidas relativas às metas para a educação superior previstas no PNE - Plano Nacional de Educação, de 2001. Dentre elas: a subvinculação de 75% dos recursos da União para manutenção, desenvolvimento e expansão das IFES; a ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; o aumento, no prazo de dez anos, dos gastos públicos federais, estaduais e municipais em educação para 7% do PIB, e a proposta de excluir das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas com pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público.

Quer por via legislativa ou ações político-administrativas, as consequências foram a negação da autonomia das universidades, o congelamento salarial de servidores, a redução de vagas docentes e de demais funcionários e a restrição do crescimento do setor público federal (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005).

De financiador, o Estado passou ao papel de regulador, de educação como direito público a serviço público não necessariamente estatal, de expansão nos recursos públicos à busca por fontes alternativas de financiamento, de educação gratuita e de qualidade à expansão do ensino superior pago e de baixa qualidade. As universidades passaram a ser vistas de forma mais pragmática e utilitária, com alterações na sua finalidade e relevância social, esse foi o legado ao fim dos anos 90 (FERREIRA, 2012).

### **3.2 ANOS 2000 E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, trouxe esperanças de um novo modelo de desenvolvimento que revertesse as políticas econômicas dos governos anteriores. Muitos nutriam a expectativa de que os direitos sociais consagrados na CF deixassem a letra da lei e se convertessem em direitos reais para a população, mas não foi isso que efetivamente aconteceu. O governo Lula

acabou dando continuidade às políticas macroeconômicas de Fernando Henrique Cardoso, em consonância com as diretrizes das instituições financeiras internacionais (REIS, 2015).

Naquilo que André Singer (2012) definiu como lulismo, o governo petista manteve a política neoliberal de Collor e FHC, baseada no tripé macroeconômico: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário, de modo a evitar o confronto direto com o capital. Enquanto isso, promovia políticas sociais focalizadas de combate à pobreza através de programas de “transferência de renda para os mais pobres, ampliação do crédito e valorização do salário mínimo” (SINGER, 2012, p. 111).

Tal qual o seu antecessor, o novo governo continuou seguindo as orientações de organizações financeiras internacionais, como consubstanciado no documento “Estratégia de Assistência ao País”, divulgado pelo Banco Mundial em 2013. O documento citava a reforma da Previdência Social, a unificação dos programas sociais e a continuidade do ajuste fiscal, como exemplos de iniciativas para inserir o país em um “círculo virtuoso” de crescimento (BANCO MUNDIAL, 2003). Assim o papel do Banco Mundial seria apoiar as principais reformas, sobretudo por meio de empréstimos e financiamentos, com a condicionalidade de que o governo mantivesse “a firme gestão do gasto público” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 11-12).

Em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, o Ministério da Fazenda divulgou em abril de 2003 o documento “Política econômica e reformas estruturais”, no qual apresenta as prioridades da agenda inicial de reformas (BRASIL, 2003):

*(...) o novo governo tem como primeiro compromisso da política econômica a resolução dos graves problemas fiscais que caracterizam nossa história econômica, ou seja, a promoção de um ajuste definitivo das contas públicas (...) Essa mudança exige o ajuste sustentável das contas públicas, com gestão mais eficiente dos recursos disponíveis, assim como reformas estruturais que assegurem o equilíbrio de longo prazo do orçamento público e permitam a retomada do investimento do governo em infraestrutura e expansão dos gastos sociais (BRASIL, 2003, p. 7).*

Para Reis (2015), ali estava claro com quem seria o imediato compromisso do governo Lula: o capital financeiro. O orçamento deveria ser

equilibrado e só depois se buscaria expandir os gastos sociais, mas quais gastos sociais?

A resposta viria em outro documento do Ministério da Fazenda, divulgado em novembro de 2003, chamado “Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002”, que procurava detalhar os gastos do Governo e analisar a eficácia destes nos objetivos sociais (BRASIL, 2003a).

Para o Ministério:

*A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação (BRASIL, 2003a, p. 35).*

Assim, os dados trazidos pelo documento apontavam “grande concentração de recursos no ensino superior” (BRASIL, 2003a, p. 23), sendo o “gasto médio por aluno no ensino superior no Brasil bem mais elevado ao de países em desenvolvimento e superior à média de países mais ricos” (BRASIL, 2003a, p. 23). A estratégia seria diminuir os gastos na educação superior para canalizá-los à educação básica, por considerar que o impacto do investimento neste nível de ensino seria maior sobre o bem-estar social (BRASIL, 2003a).

Ainda:

*Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população. Ao mesmo tempo, a expansão dos empréstimos a estudantes de baixa renda, com taxas subsidiadas permitiria ampliar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, com custos mais reduzidos para o setor público, através do FIES (BRASIL, 2003a, p. 35).*

Para Mancebo (2004), ao analisar a porcentagem do público que se beneficia com o ensino superior, o documento expõe a apropriação dos mais ricos sobre os gastos públicos sociais. Então, como buscar a democratização do ensino? A ideia proposta seria promover o financiamento de estudantes das classes baixas à educação superior privada por meio de empréstimos subsidiados, sobretudo, através dos programas Fies e Prouni (CHAVES; GUIMARÃES; REIS, 2018).

Criado por Medida Provisória ainda no governo de Fernando Henrique, o Fies virou lei em 2001. Já o Prouni (Programa Universidade para Todos) foi

criado no governo Lula, pela Lei nº 11.096, de 2005. Este último é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. As bolsas integrais são destinadas apenas àqueles com renda per capita de até um salário-mínimo e meio (BRASIL, 2005).

Para Lima (2019), ambos os programas fortaleceram o setor privado de ensino superior no país, através de dois fatores: a privatização e a mercantilização da educação. A privatização pôde ser sentida no avanço do número de matrículas no setor privado, já a mercantilização na ampliação de instituições de ensino com fins lucrativos.

No fim de 2010, último ano do governo Lula, havia 2.100 instituições de ensino superior privadas e 278 instituições de ensino superior públicas no país, uma expansão de 45% e 42%, respectivamente, em relação ao último ano do governo Fernando Henrique Cardoso (2002) (INEP, 2002-2010).

Quanto ao número de matrículas, havia 3.987.424 de estudantes matriculados em IES privadas e 1.461.696 matriculados em IES públicas ao fim de 2010, um acréscimo de 62% e de 39%, respectivamente, em relação a 2002 (INEP, 2002-2010).

A política de ampliação do ensino superior por meio de instituições privadas, principalmente através do financiamento público indireto de tais instituições, contribuiu para a viabilização do lucro de grupos financeiros educacionais, ao mesmo tempo em que restringiu o espaço dos recursos direcionados às universidades federais no orçamento do Estado (CHAVES; GUIMARÃES; REIS, 2018).

Segundo Trópia (2012):

*Durante o primeiro mandato do governo Lula, os recursos gastos com as IFES aumentaram de 10.682 milhões de reais, em 2003, para 14.152 milhões, em 2006 – o que representa um aumento de 32,5%. Ademais, houve um acréscimo nos investimentos nas IFES, que passaram de 51 milhões de reais para 180 milhões, naquele mesmo período. Em 2004, foram investidos 99 milhões de reais e, em 2005, 161 milhões. Embora tenha havido aumento nominal de recursos gastos e de investimentos, os gastos do governo Lula com as IFES ainda deixaram desejar, sobretudo quando comparados ao PIB. Relativamente o ano de 1989, quando 0,97% do PIB foi investido nas*

*IFES, e ao período FHC — cuja média de investimento foi de 0,64% do PIB —, o governo Lula investiu em média 0,56% do PIB durante o primeiro mandato “0,54% em 2003; 0,57% em 2004; 0,53% em 2005; e 0,62% em 2006 (TRÓPIA, 2012, p. 368-369).*

A partir de 2005, verificou-se uma significativa inflexão na política de financiamento das instituições superiores públicas, impulsionada pelo crescimento econômico e pela ampliação nos gastos totais em educação, que alcançou patamares próximos de 6% do PIB, entre 2005 e 2010. As universidades federais e a rede federal de ensino técnico e tecnológico passaram por uma expansão e melhoria de sua infraestrutura, crescimento no número de docentes e demais servidores, bem como o aumento real dos salários (PRESTES; SOUSA JÚNIOR, 2017).

Aqui, cabe destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 2007, no qual o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta um conjunto de programas a serem executados na área educacional, divididos em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007).

No Plano, a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios:

*i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007, p. 25).*

Com base nesses princípios, o PDE lançou uma série de instrumentos destinados a viabilizar a reestruturação das instituições federais de educação superior: o Reuni, o Pnaes, o Sinaes, assim como alterações no Prouni e no FIES (BRASIL, 2007).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007, visava:

*Art. 1º (...) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.*

*Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007a).*

A política de expansão consubstanciada no Reuni visava “reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais” (CARVALHO, 2014, p. 222), o que foi concretizado quando da abertura de novos campi em cidades interioranas e no processo de queda da desigualdade nas regiões onde as universidades se instalaram (CARVALHO, 2014).

Através do Reuni, combinou-se crescimento intensivo e extensivo com acréscimo de recursos ao sistema federal de ensino (CARVALHO, 2014). Segundo Martins (2017), nos cinco anos de validade do programa (2007-2012), 2.012 novos cursos foram ofertados, 100.067 vagas em cursos de graduação presenciais foram criadas, 14.807 docentes e 9.563 técnicos administrativos foram contratados.

Para o Plano de Desenvolvimento da Educação, a expansão democrática do acesso ao ensino superior aumentaria o contingente de estudantes de baixa renda na universidade pública, o que demandaria uma política nacional de assistência estudantil (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, foi lançado o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, através da Portaria Normativa nº 39, de 2007, mais tarde transformada no Decreto Presidencial nº 7234, de 2010.

*Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas*

*seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico (BRASIL, 2007b).*

As ações do Pnaes visam a igualdade de oportunidade, a contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico e o combate às situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras de estudantes de baixa renda. Os recursos financeiros para o PNAES são repassados diretamente às instituições de educação superior para implementação das ações de assistência estudantil (BRASIL, 2007b).

Para Paula (2017), o Pnaes alterou o perfil socioeconômico do estudante de graduação brasileiro, uma vez que o acesso por si só não garante a permanência de alunos de baixa renda e minorias étnicas, historicamente excluídos do ensino superior. A assistência estudantil dá o suporte necessário para que esses grupos concluam seus cursos.

O PDE também ampliou o Prouni e reformulou o Fies, ao ampliar o prazo de amortização do financiamento, aumentar o percentual da anuidade, reduzir juros, permitir a consignação em folha e o fiador solidário. Ambos os programas passaram a ter como parâmetro as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação, que foi revisto e reelaborado, passando a ter um banco de avaliadores com base na experiência e no mérito acadêmico, e comissões de avaliação in loco constituídas por sorteio (não mais por indicação), segundo critérios relativos ao perfil acadêmico dos avaliadores (BRASIL, 2007).

Diante do exposto, fica claro que o governo Lula também deu lugar à retomada do papel do Estado como indutor do financiamento do ensino superior público, apesar da expansão do setor privado ter permanecido no horizonte das políticas públicas (CARVALHO, 2014).

### **3.3 GOVERNO DILMA E OS EFEITOS DA CRISE ECONÔMICA DE 2008**

Analisar o financiamento do ensino superior no governo Dilma, implica necessariamente estabelecer as conexões com a política econômica em curso na época. Para Reis (2015), tal política econômica foi marcada pela implementação do ajuste fiscal, pelo asseguramento do pagamento da dívida

pública e pela adoção de políticas sociais focalizadas em detrimento da ampliação de recursos para políticas públicas de caráter universal.

Dilma foi eleita em 2010, em meio a conjuntura de uma crise econômica global, a Grande Recessão de 2008, “consequência do processo de financeirização, criação maciça de riqueza financeira fictícia iniciada da década de 1980, e da hegemonia de uma ideologia reacionária, o neoliberalismo, baseada em mercados autorregulados e eficientes” (PEREIRA, 2010, p.51).

Foi no contexto da crise imobiliária nos Estados Unidos e com a falência do banco Lehman Brothers (1850), que a Grande Recessão eclodiu em 2008, estendendo-se rapidamente para a Europa e para os países emergentes, o que desencadeou a adoção de uma série de políticas que tinham a austeridade fiscal como eixo principal. Porém, a adoção de tais medidas levou os países a efeitos desastrosos: uma onda de desemprego, miséria, desmonte dos serviços públicos, precarização do trabalho e aumento da desigualdade social (ANDRADE, 2019).

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho, no seu Relatório “*Global Employment Trends*” (Tendências Mundiais do Emprego), de 2012, o número desempregados no mundo, em 2008, alcançou a marca de 176.4 milhões, subindo para 197.7 milhões em 2009. Uma taxa de desemprego de 6.6% e 7.7% na América Latina e Caribe, e de 6.1% e 8.3% nos países desenvolvidos e Europa, entre 2008 e 2009, respectivamente. O desempenho do PIB mundial foi de apenas 2,8% em 2008, para 0,7% negativos em 2009 (ILO, 2012) O número de pessoas em situação de pobreza extrema alcançou a marca de 1.206 bilhão em 2009 (WORLD BANK, 2020).

Para Andrade (2019), o colapso financeiro de 2008 pôs em evidência o caráter contraditório das políticas neoliberais, uma vez que elas causavam as crises e depois se apresentavam como solução, aprofundando e acelerando o ritmo de suas reformas, ou seja, o neoliberalismo instrumentaliza as crises em benefício próprio. Para corroborar seu ponto, a autora cita uma história de Perry Anderson:

*um amigo neoliberal da equipe [...] confiou-me que o problema crítico no Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta - como a maioria dos funcionários do Banco Mundial tolamente acreditava -, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. “Esperemos que os diques rompam”, ele disse, “precisamos de uma*

*hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta nesse país” (ANDERSON, 1995, p. 21).*

Segundo Palma (2009, p. 833), a crise era consequência da “tentativa de usar o neoliberalismo (...) como uma nova tecnologia de poder para ajudar a transformar o capitalismo em um paraíso para os rentistas”. Pereira (2010) definiu a crise como uma situação extremamente danosa e desnecessária, que poderia ter sido evitada se o Estado tivesse agido para evitar a desregulação dos mercados financeiros.

Mesmo com um cenário internacional extremamente desfavorável, O Brasil conseguiu atravessar bem a pior fase da crise, nos anos 2008 e 2009, mantendo o dinamismo econômico e até subindo posições no ranking de crescimento dos países (FES, 2016).

Contrariando as tendências mundiais de retração econômica, o país atingiu um crescimento do PIB de 7,5% em 2010, o maior crescimento econômico dos últimos 20 anos (GENTIL, 2017).

Para Jardim (2013), a explicação está no fato de que o governo brasileiro, nos últimos períodos do governo Lula, interveio na economia de modo a criar fortes mecanismos de regulação e fomentar o investimento no mercado interno, através da redução de impostos sobre produtos industrializados e na oferta de linhas de crédito, via bancos públicos, para empresas de diversos setores, com baixa taxa de juros.

No entanto, o cenário mudou rapidamente. A crise global mostrou-se mais resistente do que o consenso econômico brasileiro esperava, sendo agravada pelo fim do ciclo das *commodities* – uma das principais matérias de exportação da economia brasileira ao longo dos anos 2000 – e pela queda nos preços do petróleo. A perda de tais receitas impactou diretamente o dinamismo da economia brasileira, o que gerou um grande desequilíbrio fiscal e a redução da atividade econômica (PRESTES; SOUSA JUNIOR, 2017).

A política fiscal adotada pelo governo a partir de 2011 também contribuiu para a desaceleração da economia. A chamada Nova Matriz Econômica caracterizou-se pela redução do investimento público, subsídios ao setor privado e pela expansão de desonerações tributárias (FES, 2016).

A título de exemplo, o total de desonerações tributárias passou de 152,4 bilhões em 2010, para 256,2 bilhões em 2014, um aumento de 60% (IFI, 2018).

A estratégia era clara: reduzir o espaço de ação estatal, via redução de investimentos públicos, e estimular o setor privado através de subsídios e desonerações tributárias para alavancar o crescimento econômico. Num desmonte do Estado semelhante ao que aconteceu nos anos 90, a política também implicou em transferir para a alçada do setor privado uma série de serviços públicos por meio de leilões e concessões em setores de infraestrutura (rodovias, portos, aeroportos, ferrovias, pré-Sal) (GENTIL, 2017).

*(...) houve recuos expressivos no espaço de atuação do governo para dar lugar a um amplo processo de privatização na oferta de serviços públicos, ao mesmo tempo em que ocorreu crescente dilapidação do sistema de proteção social brasileiro (GENTIL, 2017, p. 29).*

Porém, as medidas não surtiram o efeito esperado, pelo contrário, o nível de investimento privado não cresceu e o governo teve uma perda de arrecadação tributária estimada em R\$ 813,6 bilhões entre 2011 e 2014, o que agravou o quadro econômico e piorou o desequilíbrio fiscal (BARBOSA et al., 2018; IFI, 2018).

O PIB brasileiro foi de um crescimento de 4% em 2011, para 0,5% em 2014. O superávit alcançado em 2011, de 3,11%, desabou para um déficit primário de 0,63% negativos (32,53 bilhões) em 2014, até então o maior da série histórica já registrado (IBGE, 2021a).

As insatisfações com o momento do país foram crescendo pelo somatório de diversos fatores: o endividamento das famílias elevado, as denúncias de corrupção na Petrobrás, o surgimento da operação Lava Jato, as greves dos trabalhadores, a degradação na prestação dos serviços públicos e a alta no custo dos transportes públicos. Tudo isso contribuiu para a eclosão das manifestações de junho de 2013, na qual milhões de pessoas saíram às ruas em mais de 500 cidades<sup>3</sup>, reivindicando maiores investimentos em serviços públicos, sobretudo, educação, saúde, segurança e transporte público (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017).

As dificuldades não se limitavam ao campo econômico. No campo político, a presidente foi perdendo gradualmente sua capacidade organizativa, muito pela

---

<sup>3</sup> Manifestações largamente incentivadas pela mídia tradicional e pelos partidos de direita, desembocando na campanha pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

sua inabilidade em dialogar e manter a coesão em suas bases de apoio, assim como no trato com opositores. O resultado foi a perda de votações importantes no Congresso. Pra piorar, a ampliação das investigações na Lava Jato<sup>4</sup>, amparadas e difundidas pela mídia, aumentou as tensões no bloco de poder governista (PINTO et al., 2016).

Para Mancebo (2017), a profundidade da crise econômica mundial de 2008, que atingiu os países sul americanos mais tardiamente, “eliminou progressivamente as condições necessárias à manutenção do lulismo e sua estratégia de conciliação de classes, tornando cada vez mais evidente a incapacidade dessa estratégia em se manter como alternativa econômica, política e social” (MANCEBO, 2017, p. 879).

Nesse sentido, a burguesia brasileira começou a questionar a utilidade do lulismo para gerenciar os interesses do grande capital (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017). O questionamento partia de segmentos dominantes, que viam sua rentabilidade cair com a avanço da crise, e a classe média tradicional, descontente com a queda no seu poder de consumo e com a proximidade das classes baixas, que passaram a ter acesso a serviços antes exclusivos para a elite, como viagens aéreas e o ensino superior (PINTO et al., 2016).

O radicalismo emergiu no cenário político e as divisões políticas que antes asseguravam a governabilidade do lulismo foram se esgotando (MOTA, 2018).

A difícil reeleição de Dilma em 2014, com uma margem de apenas 3,28 p.p. dos votos frente ao candidato do PSDB, Aécio Neves, explicitou a difícil relação com esse setor da sociedade. Num movimento para tentar se reaproximar deste bloco de poder, a presidente nomeou um de seus quadros para o Ministério da Fazenda, o economista Joaquim Levy, até então diretor-superintendente do Banco Bradesco (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017).

A opção da presidente foi clara: o aprofundamento da política econômica ortodoxa iniciada em 2011. A meta era alcançar um superávit primário de 1,2% do PIB ainda em 2015 e atingir um crescimento gradual ao longo dos dois próximos anos. Para tal objetivo estabeleceram-se dois eixos essenciais: o aumento da taxa de juros e um grande ajuste fiscal, que seriam alcançados

---

<sup>4</sup> Que passou a alimentar o noticiário da mídia tradicional no sentido de demonizar o PT e o governo de Dilma Rousseff, como ficou largamente provado pelas reportagens publicadas pelo Intercept Brasil (ALVES, 2021).

através da ampliação de impostos, cortes nas despesas de custeio, nos investimentos públicos e em direitos sociais. A política de austeridade fiscal também seria importante para equilibrar a balança da dívida pública/PIB, demonstrando para o mercado que o Estado brasileiro assumiria uma política de responsabilidade com suas dívidas, o que garantiria a manutenção de boas notas nas agências de classificação de risco. Assim, o Estado brasileiro poderia captar financiamentos e investimentos internacionais com mais facilidade (CORSI, 2016).

Para Kliass (2015, p. 11), “o discurso hegemônico do financismo insiste em ressaltar os aspectos associados ao descompasso supostamente existente entre a capacidade arrecadadora do Estado e as necessidades de realização das despesas”. O consenso ortodoxo acreditava que um gasto público crescente em proporção ao PIB acarretaria numa crise fiscal, daí a necessidade de cortar gastos públicos, sobretudo, os relacionados a direitos sociais, por serem os mais custosos, logo, a manutenção destes direitos não se enquadrava nas atuais condições econômicas do país (CORSI, 2016).

O problema é que tal política econômica tem como efeito imediato o estabelecimento de uma forte recessão, que, em tese, poderia possibilitar a estabilização do orçamento público. Porém, o custo social de uma recessão deliberada é alto: aumento do desemprego, queda dos salários e redução de direitos sociais, tudo sem afetar os interesses do rentismo (CORSI, 2016).

As lições da Grande Depressão de 1930 e a contribuição teórica de Keynes mostram que num quadro de recessão, o Estado é um agente decisivo para a retomada do dinamismo econômico, sobretudo, através da mobilização dos gastos públicos. Ajustes fiscais são incapazes de sanar problemas estruturais e, ao invés disso, acabam por aprofundar a situação de crise econômica (COSTA; SANTANA, 2017).

E como esperado, aconteceu: a política de austeridade fiscal implementada pelo ministro Joaquim Levy provocou uma das maiores recessões da história do país. A taxa de desemprego, que era de 8,5% em 2014 (8,6 milhões de desempregados), subiu para 11,5% em 2015 (12,3 milhões de pessoas sem trabalho) (IBGE, 2021b). O PIB, que em 2014 já apresentava baixa taxa de crescimento, 0,1%, desabou para 3,8% negativos em 2015 (IBGE, 2021a).

*o impacto sobre o emprego e renda conduziu um rápido movimento regressivo da estrutura social Brasileira (...) Os efeitos de uma política de austeridade em países periféricos como o Brasil, cujas deficiências estruturais são de grandes proporções, assumem dimensões ainda mais dramáticas (GALDINO, 2018, p. 12).*

Ainda:

*Além de fracassar em estabilizar as variáveis macroeconômicas, a estratégia da austeridade fez o desemprego aumentar de forma inédita, reduzindo renda e ampliando a desigualdade. Ademais, agravou consideravelmente nossos dilemas estruturais, fazendo recuar a construção do mercado de consumo de massas e enfraquecendo a já debilitada indústria brasileira (MELLO e ROSSI, 2018, p.279).*

As políticas de austeridade visam “desonerar o Estado do financiamento das políticas sociais de caráter universal e, ao mesmo tempo, abrir novos espaços para a valorização do capital” (REIS, 2015, p. 224). Assim, o Estado pode redirecionar os recursos públicos para outras prioridades do capital, como o pagamento dos juros da dívida pública (ibidem, 2015).

Para Gentil (2017), o governo foi capturado pelo mesmo discurso austericida que provocou o desmonte do Estado de Bem-Estar Social na Europa, no pós-crise de 2008. Aqui, o mesmo processo provocou a “dilapidação do sistema de proteção social brasileiro” (ibidem, p. 29) previsto na Constituição Federal de 1988.

Na tentativa de assegurar sustentabilidade e legitimidade no poder, a presidente foi cedendo ao aprofundamento das medidas econômicas austericidas, o que acabou minando sua base de apoio político, uma vez que se reelegeu com uma plataforma eleitoral totalmente diferente da que foi posta em prática. A recessão, o fracasso das medidas econômicas e o calamitoso ambiente político acabaram por construir o cenário favorável para abertura do processo de impeachment, em 2016 (BARBOSA et. al, 2018).

### 3.4 POLÍTICAS DE AUSTERIDADE FISCAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A crise econômica de 2008/2009 teve impactos negativos não só no Brasil, mas sobre o conjunto das políticas sociais em todos os países capitalistas, especialmente sobre as políticas de expansão da educação superior. Da Europa aos países latino-americanos, as despesas com educação tiveram de ser reduzidas, relegando ao segundo plano as propostas de ampliação, ingresso de alunos, combate à evasão escolar, criação de oportunidades de trabalho para egressos e alocação de recursos (PRESTES; SOUSA JÚNIOR, 2017). Nações como o Japão reduziram os dispêndios em educação e em Ciência e Tecnologia na ordem de 0,9% e 1,6%, em 2013 e 2014, respectivamente. Na Europa, entre 2011 e 2012, os investimentos educacionais sofreram cortes em países como Grécia (19%), Itália (15%), Portugal (13%) e Reino Unido (10%) (LÁZARO, 2017).

Mesmo assim, Dilma Rousseff iniciou seu primeiro mandato na presidência (2011-2014), reafirmando o objetivo de dar continuidade às políticas de expansão do ensino superior do governo Lula, sobretudo, através da interiorização e consolidação de Institutos e Universidades Federais. A política também visava a formação de profissionais qualificados e sua permanência no interior para fomentar o desenvolvimento regional, potencializando a função das instituições na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2011).

Para Costa et al., (2016), a grande inovação do governo Dilma foi transformar o que antes era política de governo em política de Estado, podendo atingir assim um alcance maior em suas finalidades.

Num ritmo diferente e em contraste ao governo anterior, quando foi priorizada a criação de universidades nas Regiões Sul e Sudeste, o governo Dilma priorizou as regiões Norte e Nordeste do país. Foram criadas 4 universidades ao longo dos dois mandatos de Dilma: a Universidade Federal do Cariri (UFCA), no Ceará, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) (CARVALHO; SANTOS JÚNIOR, 2020).

Para Camargo e Medeiros (2018), o processo de criação destas instituições ocorreu em um contexto de restrições orçamentárias, o que

comprometeu sua autonomia universitária, pois suas ações ficaram limitadas à realização de novos concursos para formação do quadro de servidores e aquisição de equipamentos, além de provocar a priorização das atividades de ensino em detrimento às de pesquisa e extensão, devido aos custos destas últimas.

O governo também deu ênfase às políticas de ações afirmativas, como a Lei nº 12.711, de 2012, a chamada Lei de Cotas, que instituiu no mínimo 50% das vagas nas instituições de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, 50% devem ser reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. A lei ainda reserva vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência, segundo proporções da população na respectiva unidade da Federação, obedecendo critérios do IBGE (BRASIL, 2012).

No primeiro ano de aplicação da lei, o número de cotistas alcançou 49.628 estudantes, alcançando mais de 111.000 beneficiados ao fim do mandato da presidente (INEP, 2016).

*Como medida de “ação afirmativa” com finalidade reparatória, configura-se em uma alternativa possível para promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo tais espaços com a diversidade (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 190).*

Outro programa instituído foi o “Ciências Sem Fronteiras”, lançado pelo Decreto nº 7.642, de 2011, destinado a promover o intercâmbio e a mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação através da concessão de bolsas de estudo no exterior. O objetivo era formar estudantes em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil, visando a qualidade, empreendedorismo, a competitividade e a inovação (BRASIL, 2011a). O programa ofereceu, entre 2011 e 2016, quase 104 mil bolsas de estudo a um custo de R\$13 bilhões para os cofres públicos (MARQUES, 2017).

O governo também alterou as regras do FIES, reduzindo a taxa de juros, aumentando o tempo de carência para pagamento e dispensando o fiador em determinados casos. Destaque para a Lei nº 12.513, de 2011, que liberou o

financiamento às unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e de cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2011b).

Para Chaves, Guimarães e Reis (2018), as alterações promovidas atenderam demandas do *lobby* privatista, que via o programa como ferramenta de lucro e consolidação do setor. O discurso de ampliação de vagas e democratização do acesso fortaleceu a destinação de recursos públicos para o segmento privado de educação. O Fies e o Prouni garantiram o aumento do lucro de grupos educacionais, uma vez que o governo se tornava fiador e garantia a rentabilidade do capital (REIS, 2015).

Como resultado, o número de matrículas na rede privada atingiu a marca de 6.058.623, 75,3% de todas as matrículas em instituições de ensino superior no país em 2016, último ano do governo Dilma. Destas matrículas, 538.708 eram financiadas pelo PROUNI e 1.226.352 pelo FIES (INEP, 2017).

O número de bolsistas do Fies ou Prouni passou de 586.385 em 2011, para 1.765.060 em 2016, um aumento de 201% (INEP, 2017). Esse crescimento explicita a elevação nos custos do programa ao longo do mandato de Dilma Rousseff: no acumulado, os recursos destinados pelo governo federal ao Fies e os gastos tributários com o Prouni, somados, passaram de R\$ 4.865.709.723 em 2011, para R\$ 22.817.596.648 em 2016, um crescimento de 368%. (SIOP, 2021).

A título de comparação, os recursos do orçamento destinados às universidades federais, para despesas com pessoal, outras despesas correntes e despesas de capital, passaram de R\$ 16.264.403.157 em 2011, para R\$ 46.493.356.271 em 2016, um aumento de 185%, conforme evidenciado na Tabela 01, a seguir (SIOP, 2021):

Tabela 01. Orçamento das Universidades Federais: 2011-2018\*

ANO	PESSOAL	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	DESPESAS DE CAPITAL	TOTAL
2011	R\$ 11.201.241.607	R\$ 3.122.155.806	R\$ 1.941.005.744	R\$ 16.264.403.157
2012	R\$ 14.231.661.286	R\$ 3.773.524.114	R\$ 1.791.330.011	R\$ 19.796.515.411
2013	R\$ 15.576.859.979	R\$ 4.540.181.359	R\$ 2.143.348.282	R\$ 22.260.389.620
2014	R\$ 19.555.662.417	R\$ 5.413.534.401	R\$ 2.412.660.275	R\$ 27.381.857.093
2015	R\$ 24.891.847.107	R\$ 6.337.969.321	R\$ 2.732.835.591	R\$ 33.962.652.019
2016	R\$ 28.687.158.752	R\$ 6.912.184.510	R\$ 2.254.867.576	R\$ 37.854.210.838
2017	R\$ 33.271.681.414	R\$ 7.041.400.494	R\$ 1.414.965.369	R\$ 41.728.047.277
2018	R\$ 37.909.454.325	R\$ 7.617.292.592	R\$ 966.609.354	R\$ 46.493.356.271

Fonte: Painel do Orçamento Federal (2021)

Nota: valores corrigidos pelo IGP-DI

Nesse sentido, mesmo num contexto de restrições orçamentárias e crise econômica, os recursos para as instituições públicas não cresceram de forma proporcional aos recursos direcionados ao setor privado, pelo contrário, o que se viu foi a canalização da maior parte dos recursos públicos para estabelecimentos privados/mercantis, aprofundando a hegemonia que outrora se fez presente no governo Lula (COSTA et al., 2016).

Para Reis (2015):

*Ao priorizar a ampliação do acesso da educação superior por meio de instituições privadas e ao propor a focalização do investimento público na educação básica, o Ministério da Fazenda indicava, como desdobramento, a restrição dos recursos da União para manutenção das universidades federais e a participação preponderante das instituições privadas na oferta desse nível de ensino (REIS, 2015, p. 191).*

No início de seu segundo mandato, em 2015, a presidente Dilma lançou o projeto “Pátria Educadora”. O documento base apresentava as diretrizes do que seria um projeto nacional de educação e elencava um conjunto de ações que seriam suas prioridades.

A educação superior sequer é mencionada de modo preciso no documento, o foco é dado aos projetos da educação básica, o que ia ao encontro

das orientações de organizações financeiras internacionais que estimulavam os governos a priorizar esse nível de educação em detrimento do ensino superior (COSTA et al., 2016).

Em sua posse, a presidente eleita exaltava:

*Ao bradarmos “BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA” estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano. Ao longo deste novo mandato, a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos (Dilma Rousseff, discurso de posse, 01 de janeiro de 2015).*

As decisões tomadas pela presidente contrariaram seu discurso. Uma das primeiras medidas adotadas pela equipe econômica, em meio ao aprofundamento das políticas de austeridade fiscal, foi a publicação do Decreto de Programação Orçamentária nº 8.389, de 8 de janeiro de 2015, o qual bloqueava parcialmente os recursos para pagamento de despesas não obrigatórias/discricionárias – aquelas destinadas ao custeio e investimento como água, luz, material de consumo, telefone, terceirizados, obras, instalações, material permanente, aquisição de imóveis - dos órgãos, fundos e entidades do Poder Executivo. As entidades, aqui incluídas as universidades federais, ficaram limitadas a gastar apenas um décimo oitavo (1/18) dos recursos previstos na Lei Orçamentária de 2015, até que a Lei Orçamentária Anual fosse publicada (BRASIL, 2015).

Em nota, o Ministério do Planejamento afirmava:

*A medida se faz necessária frente às incertezas sobre a evolução da economia, o cenário fiscal e o calendário do Poder Legislativo, que só retomará suas atividades a partir de fevereiro (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, Nota à Imprensa, 8 de janeiro de 2015).*

O bloqueio representou um contingenciamento mensal de R\$ 1,9 bilhão, ou R\$ 22,7 bilhões anuais, no orçamento do Poder Executivo. O Ministério da Educação teve R\$ 7,042 bilhões anuais contingenciados, cerca de R\$ 600 milhões mensais (BRASIL, 2015).

Em maio, dias após o sancionamento do orçamento para 2015, um novo decreto foi publicado: o Decreto de programação orçamentária nº 8.456, de 22

de maio de 2015, que instituiu um novo contingenciamento de R\$ 69,9 bilhões em despesas não obrigatórias no orçamento do Poder Executivo do respectivo ano, o maior contingenciamento da história até então. Quase todos os órgãos e programas federais foram afetados: cerca de R\$ 11,7 bilhões bloqueados no Ministério da Saúde, R\$ 25,7 bilhões no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e R\$ 7 bilhões do programa habitacional Minha Casa Minha Vida, dentre outros. A área da Educação teve R\$ 9,4 bilhões bloqueados (BRASIL, 2015a)

Em nova coletiva de imprensa, o ministro do Planejamento, Nelson Barbosa, justificava a medida como necessária para alcançar o superávit primário estabelecido para o ano:

*Para que a economia se recupere, para que o crescimento se recupere, é preciso fazer esforço de equilíbrio fiscal. Foi necessário contingenciar R\$ 69,9 bilhões para atingir a meta de superávit primário fixada para o governo federal neste ano (Nelson Barbosa, coletiva de imprensa, 22 de maio de 2015).*

Ao longo do ano, outros ajustes foram sendo implementados: em julho um contingenciamento total de R\$ 8,47 bilhões no orçamento de 2015, dos quais 1,16 bilhão nos gastos discricionárias da Educação (BRASIL, 2015b); em setembro, o anúncio da redução de R\$ 26 bilhões no orçamento do governo previsto para 2016, além do adiamento do reajuste do salário dos servidores públicos e suspensão dos concursos públicos em âmbito federal; em novembro, um bloqueio adicional de R\$ 11,2 bilhões nos recursos para pagamento de despesas não obrigatórias do ano em curso, dos quais R\$ 189,4 milhões da Educação (BRASIL, 2015c).

O aprofundamento do ajuste fiscal continuou em 2016, em meio ao processo de tramitação do impeachment da presidente: em fevereiro foram contingenciados R\$ 23,4 bilhões do orçamento, R\$ 1,3 bilhão na Educação (BRASIL, 2016); em março, mais R\$ 21,2 bilhões bloqueados nas despesas discricionárias do Poder Executivo, Educação perdeu R\$ 4,27 bilhões (BRASIL, 2016a).

Nesse sentido, percebe-se o quanto as políticas austericidas impactaram o financiamento do segmento educacional, sobretudo do ensino superior. Os recursos destinados ao custeio das instituições foram de R\$ 9.247.946.807 em

2014, para R\$ 8.174.818.013 em 2016, uma redução de 13,2%. Já os recursos destinados aos investimentos foram os que sofreram maior impacto orçamentário: de R\$ 2.933.436.580 em 2014, caíram para apenas R\$ 755.018.987 em 2016, uma redução de 288% (SIOP, 2021).

Outra bastante afetada foi a área de Ciência e Tecnologia, mais especificamente na figura do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), responsável pela formulação, promoção, desenvolvimento e execução da política científica e tecnológica nacional (BRASIL, 1964). O órgão detinha um orçamento de R\$ 2.870.583.166 em 2014, sendo reduzido para R\$ 1.473.093.881 em 2016, uma redução de 94% (SIOP, 2021).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela formulação de políticas para pós-graduação, coordenação e avaliação de cursos e concessão de bolsas de estudo, também teve seu orçamento reduzido: de R\$ 7.522.208.420 em 2014, caiu para R\$ 5.760.296.856 em 2016, uma redução de 30% ao longo dos 3 anos (SIOP, 2021).

Na contramão das demais despesas, o orçamento da Assistência Estudantil teve um leve aumento nos 3 anos de aprofundamento de ajuste fiscal: de R\$ 808.032.704 em 2014, o orçamento passou para R\$ 1.016.094.062 em 2016, um crescimento de 25% (SIOP, 2021).

Nesse sentido, Costa et al. (2016, p 201) questionavam: “a quem serve a Pátria Educadora?”. Para os autores, a promessa de continuidade da expansão do ensino sem o devido financiamento correspondente, acabou por precarizar o funcionamento das instituições.

### **3.5 EMENDA CONSTITUCIONAL N° 95/2016 E O APROFUNDAMENTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS**

A política austericida não foi interrompida ao longo de 2016, pelo contrário, a guinada ortodoxa manteve-se contínua, mesmo com a crise econômica aprofundada (GALDINO, 2018).

A recessão econômica e a campanha dos meios de comunicação aumentaram a insatisfação da população com a classe política. Num contexto de mais 14 milhões de desempregados e com um PIB de 3,6% negativos, a

percepção geral era de que a crise havia sido provocada pelo quadro de corrupção generalizada no Estado brasileiro, sobretudo nos governos sob gestão do Partido dos Trabalhadores, cada vez mais acuado com o avanço das investidas da operação Lava-Jato (OREIRO, 2018).

Além de provocar a recessão, o ajuste fiscal também contribuiu para destruir a já frágil base parlamentar do governo no Congresso Nacional, uma vez que a política adotada ia de encontro aos ideais defendidos ao longo da história pelo próprio partido (PINTO et al., 2016).

Emergidos das Jornadas de Junho de 2013 e surfando no discurso anticorrupção, a extrema-direita não teve êxito nas urnas, mas rapidamente cresceu em influência na sociedade brasileira, sobretudo entre a classe média, religiosos neopentecostais e em setores menos escolarizados da população. Inflados por apoio financeiro e ideológico de fundações nacionais e estrangeiras de direita, tais como os *think tanks* Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, a *Heritage Foundation* e *Mont Pelèrin Society*, tais movimentos conseguiram tecer fortes ramificações no Executivo, no Legislativo e, principalmente, no Judiciário, proliferando um discurso uníssono baseado no fundamentalismo religioso, neoliberalismo, homofobia, racismo e irracionalismo (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017).

Assim, as correntes que defendiam a mudança no governo recém-eleito foram crescendo e tornando-se hegemônicas na sociedade a partir do final de 2015. Setores econômicos, antes relutantes em apoiar tal movimento, juntaram-se a frações da burguesia e aos grandes meios de comunicação e passaram a criar um ambiente hostil à continuidade do governo Dilma (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017).

*[...] No palco da história sinistra do golpe de 2016 no Brasil operam, de modo intenso, interna e externamente, forças econômicas, político-ideológicas e geopolíticas ocultas – e algumas delas, não tão ocultas assim – que coordenam os interesses estratégicos do Departamento de Estado norte-americano, o polo hegemônico do Império neoliberal, com elementos (partidos, movimentos sociais, think tanks e meios de comunicação de massa) da oposição neoliberal, reacionária e oligárquica brasileira (a direita fisiológica e ideológica que ocupou com o impeachment da Dilma, o governo Temer) (LUCENA; LUCENA; PREVITALI, 2017, p. 139).*

A abertura de um processo de impeachment foi se tornando realidade e ganhou forma definitiva com o apoio do partido derrotado nas eleições, o PSDB, juntamente com o DEM e membros do PMDB, este sob o comando do então presidente da Câmara Eduardo Cunha, um dos principais políticos investigados na Lava-Jato, e do vice-presidente Michel Temer (PINTO et al., 2016).

O *impeachment* da presidente só foi possível com a queda na popularidade dos governos petistas, apesar das políticas compensatórias ao longo dos anos. Os sinais de esgotamento da política de conciliação lulista eram visíveis desde a irradiação dos protestos de junho de 2013, a difícil reeleição de Dilma e a desintegração da base governista no Congresso Nacional (MANCIBO, 2017).

Grande parte da população, alimentada pelos meios de comunicação, acreditava que só através do afastamento do Partido dos Trabalhadores do poder, o país teria condições necessárias para retomar o crescimento, além de instituir um marco histórico no combate à corrupção (OREIRO, 2018).

Com o afastamento da presidente, em maio de 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo principal da república em “caráter de governo de transição” (ALVES, 2016, s.p.) e pôs em curso o aprofundamento da reformas políticas e fiscais iniciadas no governo Dilma, sem qualquer espaço de debate com os diversos setores populares da sociedade brasileira (COSTA; SANTANA, 2017).

O novo “velho” programa do governo “retomou uma série de conceitos hegemônicos na década de 1990, dentre os quais a desestatização e desregulamentação das relações econômicas e sociais” (ALEXANDRE, 2020, p. 149-150). Para entender as diretrizes econômicas adotadas no governo Temer, é necessário analisar dois documentos: “Uma Ponte Para o Futuro”, de 2015, e “Travessia Social: Uma Ponte Para O Futuro”, de 2016.

“Uma Ponte Para O Futuro” foi um documento lançado em outubro de 2015 pela Fundação Ulysses Guimarães, aproveitando o momento conturbado do cenário político brasileiro, em meio à crise de legitimidade do governo Dilma. Seu conteúdo fornecia uma plataforma programática para o pós-impeachment, visando, nas palavras do mesmo, o desenvolvimento da economia brasileira e a execução de políticas sociais no âmbito do Estado (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

Na sua introdução, o documento apresenta um clamor pela “união dos brasileiros de boa vontade”, uma vez que “o país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 2). O Estado é visto como uma instituição que deve “distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 4).

Na visão de seus idealizadores, as despesas obrigatórias previstas na Constituição Federal de 1988 engessavam o orçamento público. Despesas em educação e saúde teriam suas execuções vinculadas constitucionalmente, o que impedia seu contingenciamento em momentos de necessidade. Para retomar o crescimento seria necessária uma reforma profunda que acabasse com estas vinculações constitucionais e um ajuste fiscal de caráter permanente, de modo a interromper o crescimento da dívida pública (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

O documento é um prenúncio das diretrizes econômicas que seriam adotadas quando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro assumisse o governo, após o golpe. Dentre outras medias ainda recomendava:

*construir uma trajetória de equilíbrio fiscal duradouro, com superávit operacional e a redução progressiva do endividamento público; estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento (...); executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos (...); realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas relevantes; na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 18-19).*

Para Mancebo (2017), o documento apresentava um projeto de aprofundamento do Estado mínimo brasileiro e espoliação de direitos sociais. O novo regime orçamentário representava o fim de todo o modelo de financiamento da educação pública brasileira, pois o equilíbrio fiscal só seria alcançado por

meio de cortes nos gastos públicos. Ao mesmo tempo, nada era mencionado sobre o pagamento dos juros da dívida pública e as desonerações tributárias que se intensificaram com a política de ajuste fiscal (MARCELINO, 2016).

Já o documento “Travessia Social: Uma Ponte para o Futuro”, foi lançado em abril de 2016, dias antes do afastamento da presidente Dilma. Nele, a Fundação Ulysses Guimarães faz uma análise de diversos índices econômicos e sociais do país e elege dois círculos viciosos: o decrescimento econômico e o desequilíbrio fiscal. Para romper tais círculos viciosos, seria necessário buscar o equilíbrio fiscal, a retomada do crescimento e a ampliação das boas políticas sociais (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016).

O Estado brasileiro é criticado por gastar muito e ser improdutivo, devendo renunciar a diversas funções que lhe cabem e “amputar partes de sua arquitetura” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 5). As despesas públicas deveriam ter sua trajetória de crescimento interrompida para não agravar o quadro fiscal e, conseqüentemente, permitir a estabilização da relação dívida pública/PIB (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016).

A iniciativa privada é louvada, devendo assumir diversas funções que, legalmente, cabem ao setor público:

*O Estado deve transferir para o setor privado tudo o que for possível em matéria de infraestrutura. É necessário um novo começo nas relações do Estado com as empresas privadas que lhe prestam serviços e que são muito importantes para a economia do país (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 17).*

As políticas de transferência de renda também são criticadas por contribuir pouco para o crescimento. Quanto à educação, o foco é dado na análise dos problemas do ensino inicial. O ensino superior não é mencionado. A prioridade deveria ser a melhoria do ensino fundamental e médio, pois estes são “a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das oportunidades e a melhoria da produtividade dos trabalhadores” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 16).

Assim, a narrativa apresentada à sociedade brasileira pelo governo Temer era uma narrativa ortodoxa, que elencava como problema principal o desequilíbrio fiscal, consequência do elevado gasto público com direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 (OREIRO, 2018). E seguindo essa

linha, o novo governo constrói toda uma trajetória econômica focada no “equilíbrio fiscal sólido, com superávit e a redução progressiva do endividamento público” (PRESTES; SOUSA JUNIOR, 2017, p. 179).

Feita esta discussão da conjuntura política e econômica e das diretrizes programáticas do governo Michel Temer, cabe analisar os impactos das medidas adotadas na educação superior.

Em 2016, o governo solicitou ao Banco Mundial a elaboração de um relatório com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo. O Relatório “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, foi publicado em 2017, e já na sua introdução apresentava seus reais objetivos: “identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável”, para “implementar um ‘ajuste justo’ que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Dentre as análises feita pelo Relatório, estava a dos gastos relativos à educação superior. Para o Banco, o país não gastava pouco com o ensino superior público, pelo contrário, o custo por estudante nas universidades públicas brasileiras era mais elevado do que em outros países com PIB per capita similar. De acordo com os dados levantados pela instituição financeira, um estudante de universidade pública custaria em média duas ou três vezes mais que estudantes em instituições privadas (BANCO MUNDIAL, 2017).

Ainda, segundo a metodologia DEA, que analisa índices de eficiência, as universidades públicas apresentavam um alto nível de ineficiência, não compatível com seus custos, de tal modo que os mesmos resultados poderiam ser alcançados com cerca de 17% de recursos a menos. e 86%, respectivamente, em comparação aos 79% das públicas, ao mesmo tempo em que demonstravam ter o mesmo nível de valor agregado (BANCO MUNDIAL, 2017).

E, apesar do número de matrículas em instituições públicas estar crescendo nos últimos anos, o acesso ainda era restrito à parcela mais rica da sociedade, que, diante de exames de admissão cada vez mais concorridos, Universidades privadas sem e com fins lucrativos demonstravam eficiência média mais elevada de 88% podiam custear uma preparação mais adequada com professores particulares e um ensino básico de ponta, diferente das classes

mais pobres. Assim, o ensino superior gratuito estaria ajudando a perpetuar a desigualdade, o que justificaria que as pessoas pagassem pela própria educação (BANCO MUNDIAL, 2017).

*Os gastos públicos com universidades federais beneficiam principalmente os mais ricos de duas maneiras: custeando o seu ensino superior e aumentando sua renda potencial futura (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 135).*

Diante disso, o relatório propõe uma reforma para “aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal” do ensino superior (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136). Dentre as recomendações:

*(i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho;*  
*(ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades (...) A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137-138).*

Para Moreira e Silva (2019), as análises do banco mundial demonstravam uma visão economicista, baseada em elitismo e total desconhecimento do ensino superior brasileiro. As recomendações visavam a manutenção de um sistema que mercantiliza a educação e que opera através de cortes sistemáticos em seu financiamento, dando ênfase em “categorias políticas de eficiência, equidade, redução e ajustes de gastos, privatização e focalização” (MOREIRA; SILVA, 2019, p. 154).

O governo Temer acatou as orientações do Banco Mundial e pôs em prática este projeto neoliberal na educação superior. Em pouco tempo, os efeitos foram sentidos nas universidades, que já vinham sofrendo com os cortes sistemáticos nos seus recursos nos anos anteriores. As instituições entraram em

situação de calamidade financeira, despesas de custeio em serviços essenciais foram cortadas, novos projetos foram abortados e planos institucionais de expansão e desenvolvimento tiveram de ser revistos para se enquadrar à nova realidade fiscal (FONSECA, 2019).

As políticas apresentadas nos documentos citados foram materializadas na Proposta de Emenda à Constituição nº 55, a chamada PEC dos Gastos Públicos, atualmente Emenda Constitucional 95/2016 (LIMA, 2019).

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu um Novo Regime Fiscal do âmbito dos três poderes da república, além do Ministério Público e Defensoria Pública. A nova regra limita por 20 anos o crescimento das ‘despesas primárias aos valores do exercício imediatamente anterior, corrigidos pela inflação, medida pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA (BRASIL, 2016b).

Despesas primárias são aquelas necessárias à promoção dos serviços públicos à sociedade e manutenção da estrutura do Estado, tais como despesas com pessoal, investimentos, água, energia, luz, vigilância, material de consumo e terceirizados (ENAP, 2017).

No entanto, ficaram de fora deste limite as despesas para pagamento dos juros, encargos e amortização da dívida pública (AMARAL, 2017), ou seja, era um congelamento das despesas primárias correntes do governo, em troca da proteção do pagamento dos juros e serviços da dívida (LEHER; MOTTA; VITTORIA, 2017).

Para Kliass (2017):

*Um dos aspectos mais paradoxais desse fenômeno reside no tratamento absolutamente desigual que o comando da economia confere aos diferentes tipos de gasto público (...) enchem a boca com muito orgulho para exibir as informações de um suposto “sucesso” obtido nos cortes de verbas e nos contingenciamentos das rubricas do Orçamento nas áreas sociais e nos investimentos a serem realizados pelo Estado (...) A garantia do compromisso assumido junto ao mercado financeiro é sempre considerada como variável “imexível” do modelo (KLIASS, 2017, s. p.).*

O Regime Fiscal do governo Temer insistiu no remédio da austeridade com o objetivo de diminuir o gasto público federal em proporção do PIB, mas o que causava espanto era o fato de nenhum país do mundo ter estabelecido uma regra para gasto público por meio de Emenda à Constituição Federal.

Constitucionalizar uma regra fiscal era uma medida até então inédita no mundo (ROSSI; DWECK, 2016).

Para Alves (2017, p. 146-147), “aproveita-se da crise do capitalismo para construir uma nova matriz do gasto público no Brasil e um patamar de exploração da força de trabalho e degradação social do povo brasileiro capaz de propiciar novas condições para a acumulação do capital”. Não era um projeto de estabilização fiscal, mas um projeto de redução drástica do tamanho do Estado, sendo um entrave ao crescimento econômico por automatizar um ajuste fiscal permanente, que erroneamente pressupõe um crescimento nulo do gasto público federal enquanto população e a renda crescem (ROSSI; DWECK, 2016).

A consequência direta foi a desestruturação das medidas previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005/14, ainda no governo Dilma (PRESTES; SOUSA JUNIOR, 2017). O PNE 2014-2024 contém 20 metas relacionadas à educação como um todo, muitas das quais dependem de um grande volume de recursos financeiros para que sejam alcançadas. 4 das metas dizem respeito direta ou indiretamente à educação superior:

*Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Estratégias: 12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação; 12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior (...) 12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (...) 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do FIES (...); 12.20) ampliar, no âmbito do FIES (...), e do PROUNI (...) os benefícios destinados à concessão de financiamento (...) 12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES;*

*Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Estratégias: 13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu; 13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior;*

*Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Estratégias: 14.1) expandir o*

*financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;*

*14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação (...) 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 doutores por 1.000 habitantes; 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País (...); 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;*

*Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).*

Assim, as propostas de expansão e melhoramento da educação superior foram prejudicadas. Preservou-se apenas a manutenção das despesas obrigatórias (pessoal e encargos sociais), ao contrário das despesas primárias (custeio e investimentos), que tiveram uma significativa redução a partir de 2016 (CANZIANI et al., 2018).

A meta 20, por exemplo, que previa a ampliação do investimento público em educação pública a um percentual de 10% do PIB ao final do decênio, perdeu toda a sua eficácia (PRESTES; SOUSA JUNIOR, 2017). A meta significaria quase dobrar o volume de recursos financeiros em um contexto de limite de gastos e ajuste fiscal (AMARAL, 2017).

Os primeiros efeitos foram sentidos ainda em 2016, quando o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) anunciou o corte de 20% nas bolsas do Programa de Iniciação Científica (IC), sob a justificativa de adequação à previsão de redução orçamentária para o ano seguinte (CNPQ, Nota à Imprensa, 11 de agosto de 2016).

O orçamento aprovado para a Educação, em 2017, foi de R\$107,5 bilhões, com um irrisório aumento para R\$ 109 bilhões em 2018. As despesas orçamentárias com as universidades federais, incluindo despesas com pessoal, custeio e investimentos, foram de R\$ 55.792.502.342 em 2017, mantendo-se no mesmo patamar em 2018: R\$ 55.830.290.539 (SIOP, 2021).

Prejudicadas por um novo contingenciamento de R\$ 42,1 bilhões no orçamento federal, dos quais R\$ 4,3 bilhões em Educação, anunciado em março de 2017, as despesas de custeio tiveram o orçamento reduzido de R\$

8.174.818.013 em 2016, para R\$ 7.598.729.143 em 2017, uma queda de 7,5%, mantendo-se praticamente no mesmo patamar em 2018: R\$ 7.521.178.890. Já as despesas de investimento foram as mais afetadas: uma queda de 120% em apenas 3 anos. De R\$ 755.018.987 em 2016, caíram para R\$ 548.093.079 em 2017, e chegaram a apenas R\$ 344.139.145 em 2018 (SIOP, 2021).

Os recursos destinados à Assistência Estudantil também tiveram uma redução ao longo do governo Temer: de R\$ 951.874.877 em 2016, caíram pra R\$ 339.550.986 em 2018, uma queda de 180% (SIOP, 2021).

O orçamento destinado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) manteve-se praticamente no mesmo patamar: R\$1.425.630.13 em 2017, caindo para R\$ 1.342.234.706 em 2018. No mesmo sentido, mas com maior intensidade, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) teve uma redução de 62% no seu orçamento no período 2016-2018. De R\$ 5.760.296.856 em 2016, caiu para R\$ 3.548.619.725 em 2018 (SIOP, 2021).

A política de cortes nas verbas para manutenção e renovação das instituições resultou no abandono da infraestrutura física dos *campi*. As que se beneficiaram das políticas de expansão no governo anterior, tiveram de reconfigurar seus projetos internos para se adequar à nova realidade com mais alunos, mais cursos e demais demandas sem o devido financiamento. O ensino teve de ser priorizado em detrimento dos projetos de pesquisa e extensão. E como forma de reduzir os custos da força de trabalho, foram adotadas estratégias de desregulamentação e precarização dos direitos trabalhistas, como contratação de servidores terceirizados para atuar como força de trabalho auxiliar (MANCEBO, 2017).

Nesse sentido:

*Dentre os impactos negativos previstos a partir desta EC 95/2016 para a educação superior estão: a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente no ensino superior (LIMA; LIMA, 2019, p. 55).*

É nesse contexto de articulação entre ajuste fiscal e ataque aos direitos sociais que está inserida a contrarreforma da Educação Superior no Brasil (LIMA, 2019a). Para Prestes e Sousa Junior (2017, p. 161), a estratégia adotada pelos governos neste século “sinaliza para a perda do prestígio da educação superior nos orçamentos públicos, fortalecendo sua inserção à lógica do mercado”

Para Rossi e Dweck (2016), o modelo fiscal pôs o orçamento a serviço do pagamento da dívida pública, seus juros e amortizações. O peso da dívida pública sobre o orçamento dos países os obrigou a adotar medidas de ajuste fiscal orientadas por organizações financeiras internacionais, que se aproveitaram da situação para promover um saque nos recursos orçamentários dos Estados nacionais (REIS, 2015).

Assim, o estreitamento das margens orçamentárias e a liberalização dos gastos com a dívida pública fazem parte do projeto empunhado pela burguesia frente ao Estado, resultando na crise permanente do financiamento das universidades. É um ciclo que se retroalimenta e forma uma das bases do neoliberalismo brasileiro (MACÁRIO; REIS, 2020).

#### **4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUM CONTEXTO HISTÓRICO**

Podemos dividir a história do financiamento da educação no Brasil em três fases, segundo Pinto (2000): a primeira, que durou de 1549 a 1759, caracterizada pela exclusividade da ministração do ensino pelos Jesuítas; a segunda, da expulsão da ordem religiosa da colônia até o fim da República Velha, onde estabeleceram-se dotações orçamentárias e fontes autônomas de financiamento para o ensino, como o Subsídio Literário; e a última fase, com a promulgação da Constituição Federal de 1934 até hoje, estabelecendo a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação (PINTO, 2000).

As primeiras instituições de ensino criadas pelos jesuítas após a fundação de Salvador, dentre elas o Colégio dos Meninos de Jesus, o primeiro colégio criado no Brasil (1550), eram financiadas pela receita da redízima (MONLEVADE, 2012), uma taxa que correspondia a dez por cento de todos os impostos arrecadados pela Coroa na colônia brasileira, e repassados à Companhia de Jesus para serem destinados à manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2013).

Com o crescimento do projeto colonial educativo, a estrutura de financiamento foi se aperfeiçoando em um esquema de autofinanciamento, o qual comportava também a posse de terras e rebanhos e o trabalho de escravos, até se garantir a gratuidade da educação nos colégios e escolas, independente da redízima (MONLEVADE, 2012)

Após mais de duzentos anos de educação escolar jesuítica, a ordem religiosa foi expulsa da colônia pelo ministro Marquês de Pombal, em 1759, o que levou à necessidade de reorganizar o sistema de ensino. Foram instituídas as aulas régias “um sistema de ensino não-seriado, no qual os professores eram nomeados diretamente pelo rei, em cargo vitalício” (Pinto, 2000, p. 48), sob responsabilidade das Câmaras Municipais e financiadas por um novo tributo, o subsídio literário, arrecadado de açougueiros e produtores de vinho e cachaça da região (MONLEVADE, 2012)

O Subsídio Literário durou até 1816, mas com a Independência do Brasil, em 1822, pouca coisa mudou. Embora a Constituição de 1824 estabelecesse a

instrução primária gratuita a todos os cidadãos, isso não representou um maior comprometimento do governo central com a escola pública. A demanda por ensino primário foi aumentando com o passar dos anos, mas a Corte não dispunha de recursos financeiros para prover esse primeiro esforço de universalização do ensino, o que acarretou na aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, pondo o ensino primário e o secundário sob responsabilidade e legislação das províncias, e dando autonomia a estas para cobrar impostos sobre o consumo, de modo a financiar os gastos com educação. O governo central manteve a competência e responsabilidade de financiamento apenas sobre as escolas da capital do Império (Rio de Janeiro) e sobre o ensino superior (PINTO, 2000; MONLEVADE, 2012).

Com a retirada do governo central de provedor da maior parte dos recursos do ensino primário e secundário, e a ausência de uma fonte estável de financiamento, os cem anos seguintes caracterizaram-se pela construção de um sistema educacional com poucos recursos e mantido basicamente pelas Províncias, refletindo as desigualdades de cada região (PINTO, 2018). A Proclamação da República reforçou o alheamento do Estado frente aos assuntos da educação, com a promulgação de sua Constituição Liberal, a qual atribuía mais à família que ao Estado a responsabilidade pelo ensino (PINTO, 2000).

Os impostos estaduais passaram a crescer como fonte de financiamento, acompanhando o aumento gradativo na demanda por matrículas em instituições de ensino (MONLEVADE, 2012). Tal aumento na demanda teve relação direta com as alterações estruturais na sociedade civil brasileira, relacionadas com a mudança no modo de produção escravocrata, a vinda dos imigrantes da Europa, o processo de industrialização, o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização, o que colocou as demandas por escola pública na ordem do dia (PINTO, 2000; BARROS e MOREIRA, 2012).

Assim, as primeiras décadas do século XX veem surgir movimentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), grupo de 26 educadores e intelectuais, dentre eles nomes como Fernando Azevedo, Cecília Meirelles e Anísio Teixeira, que propunha uma reforma do sistema educacional brasileiro e propugnava a educação como uma função social eminentemente pública, essencial e primordial do Estado (AZEVEDO et al., 1984).

O movimento ainda defendia a autonomia técnica, administrativa e econômica das instituições de ensino e a criação de um “fundo especial ou escolar”, para garantir tal autonomia e assegurar o financiamento das instituições mesmo em tempos de crises do erário estatal ou em oscilações de interesses governamentais quanto à educação (AZEVEDO et al., 1984):

*Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (AZEVEDO et al., 1984, p. 414-415).*

A Revolução de 1930 inflexionou o cenário político brasileiro, sobretudo por representar a tomada para si da responsabilidade, pelo governo central, de uma série de atribuições e competências que antes eram deixadas às esferas estaduais (PINTO, 2000). É nesse contexto de transformações econômicas, políticas e sociais, as quais realocaram o governo federal como promotor do desenvolvimento nacional, que ocorreu a criação do Ministério da Educação, em 1930, com seu primeiro ministro, Francisco Campos, e a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1934, no governo de Getúlio Vargas (ROSSINHOLI, 2008).

A nova Constituição inaugura a terceira fase da periodização proposta por Pinto (2000), e institui pela primeira vez a vinculação de recursos para a educação em seu texto, ao determinar que:

*Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (BRASIL, 1934).*

Além de consagrar a vinculação de recursos, a Constituição de 34 ainda adota o conceito de “fundos de educação”, em seu art. 157 (PINTO, 2018):

*Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (BRASIL, 1934).*

Na antiga norma constitucional, a educação era tida como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, tendo a União a competência para traçar as diretrizes da educação nacional, e os Estados para difundir a instrução pública em todos os graus, em concorrência com aquela. Ainda, aos Estados e ao DF competia organizar e manter os sistemas educativos em seus territórios, com a ação supletiva da União onde se fazia necessário, por deficiência de iniciativa ou de recursos (ROSSINHOLI, 2008).

Mas a Constituição de 34 durou apenas três anos, o menor tempo de vigência de todas no Brasil até hoje, sendo revogada pela Ditadura do Estado Novo (1937-1945), sob comando de Getúlio Vargas (BOTTONI et al., 2013). A vinculação de recursos para a educação foi suprimida na Constituição de 1937, voltando a aparecer apenas com a redemocratização do país, na Constituição de 1946, a qual aumentou para vinte por cento a vinculação de recursos para o ensino por parte dos municípios, mas manteve os dez por cento sob responsabilidade da União. O texto também inovou ao adotar a expressão atualmente em uso: “manutenção e desenvolvimento do ensino” (PINTO, 2000).

É nesse contexto de redemocratização, após a queda do Estado Novo, que ocorrem as discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tramitaria durante treze anos e só viria a ser aprovada em 1961, um tanto quanto desatualizada e diferente do modelo inicial (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A LDB de 1961 determinava que a União aplicaria anualmente no mínimo 12% por cento de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios manteriam os

20% mínimos. A norma legal ainda instituiu, com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior (BRASIL, 1961).

Definiu-se também que caracterizava “despesas com o ensino”, as seguintes despesas:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;*
- b) as de concessão de bolsas de estudos;*
- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;*
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extraescolares (BRASIL, 1961).*

A Ditadura Militar de 1964 aboliu novamente a vinculação de impostos para a educação. A centralização política e administrativa, via Ministério do Planejamento, passou a conduzir o planejamento da educação no Brasil, tornando a situação da educação pública no país desoladora, com baixa remuneração de professores, baixa qualidade do ensino, uma alta procura por vagas, mas com recursos ínfimos para atendimento da demanda, sobretudo devido à desvinculação das verbas (BARROS e MOREIRA, 2012). O sistema tributário estabelecido, por exemplo, “centralizou os recursos financeiros e as decisões na esfera da União e não fez referência aos mínimos orçamentários para a educação” (ROSSINHOLI, 2008, p. 38).

Germano (1994) sistematiza assim, a política educacional da Ditadura:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...].*
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.*
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.*
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo (GERMANO, 1994, p. 105-106).*

O período de redemocratização marca mais uma vez o resgate da luta pela melhoria do ensino público, o qual dependia necessariamente da garantia de mais recursos para a educação. Assim, o retorno da vinculação constitucional de um percentual mínimo de recursos para a educação foi recolocado na ordem do dia, tendo uma de suas principais referências a Emenda Constitucional nº 24/83, a Emenda João Calmon, do então senador da república de mesmo nome, que tramitou durante anos e foi aprovada em 1983, estabelecendo o percentual mínimo de 13%, por parte da União, e 25%, para Estados e municípios, a serem aplicados da receita resultante de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino (PINTO, 2000).

A Emenda João Calmon foi incorporada à Constituição de 1988 (CORBUCCI; MARQUES, 2003), que em matéria de financiamento da educação, representa até hoje o normativo mais significativo na legislação brasileira (CONCEIÇÃO, 2013).

A Constituição afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo de responsabilidade da União a organização do sistema federal de ensino e o dos Territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e a função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade no ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Este último atuando prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Quanto à vinculação de recursos para a educação, diz o Art. 212:

*Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).*

O art. 207 estabeleceu a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, das universidades federais (BRASIL, 1988), mas coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu art. 55, assegurar a responsabilidade da União, anualmente, em prover os recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação

superior por ela mantidas, porém, sem definir concretamente a forma de se estabelecer esses recursos (SANTOS, 2013).

A LDB de 1996 ainda atualizou o conceito de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, apresentando um rol de atividades passíveis de qualificação enquanto destinatárias de recursos, as quais vigentes até hoje:

*Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).*

Decerto, pode-se ter uma visão abrangente e didática da longa história que envolve a sistemática de garantia de recursos para a educação no Brasil. Para Rossinholi (2010), é necessário compreender o fenômeno do financiamento da educação para identificar como se configuram os gastos públicos no contexto das prioridades governamentais e da sociedade como um todo, uma vez que suas opções políticas se alteram ao longo do tempo, influenciadas pelas mudanças históricas vivenciadas no país.

## 5. ORÇAMENTO PÚBLICO E PROCESSO ORÇAMENTÁRIO DA UNIÃO

Para Musgrave e Musgrave (1980), o Estado tem competência para executar três funções típicas: alocativa, distributiva e estabilizadora. Assim, a peça orçamentária é utilizada como um instrumento econômico-político para alocar recursos públicos em áreas ou setores estratégicos para a sociedade, como educação, saúde e habitação. Em outro sentido, a mesma peça também opera para garantir uma justa distribuição da riqueza e renda, e a estabilização econômica, em busca do pleno emprego, estabilidade dos preços e crescimento econômico.

Para Abreu e Câmara (2015), o orçamento:

*é um filtro de análise da viabilidade de execução das políticas públicas, tanto do ponto de vista econômico quanto político. Isso se deve, respectivamente, pelo seu uso para avaliar a disponibilidade de recursos para a formulação das políticas públicas (análise estática) e também pelas possibilidades da gestão orçamentária dentro do contexto político institucional de decisão (análise dinâmica) (ABREU; CÂMARA, 2015, p. 74).*

Já Reis (2011), assim o define:

*O orçamento público é um instrumento de planejamento das ações governamentais e dele constam todas as receitas passíveis de serem arrecadadas num determinado exercício e sua destinação, pelas ações explicitadas nos diversos projetos e atividades, constantes do planejamento governamental, nas três esferas do poder público: União ou governo central, Estados e Municípios. Dessa forma, o orçamento público constitui-se em dispositivo democrático a serviço do Estado de Direito, cujo objetivo é mostrar antecipadamente à sociedade como os governos centrais e suas agências de administração indireta podem ou pretendem gastar uma certa receita esperada (REIS, 2011, p. 58).*

Com o passar do tempo, o Orçamento tornou-se um poderoso instrumento de intervenção na economia e na sociedade, tendo aspectos políticos por manifestar ações sociais e regionais no direcionamento das verbas, aspectos econômicos por manifestar a realidade da economia do país, aspectos técnicos por utilizar cálculos de receitas e despesas, e aspectos jurídicos por atender às normas legais (PALUDO, 2013).

As normas legais estas consubstanciadas principalmente na Constituição Federal, na Lei nº 4.320/1964 e na Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000).

Segundo a Constituição Federal, leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão o Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos anuais, elementos que formam a estrutura orçamentária brasileira (BRASIL, 1988).

A lei que instituir o Plano Plurianual (PPA) estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (BRASIL, 1988). O PPA representa o planejamento de longo prazo do orçamento, válido no período de quatro anos, sendo elaborado no primeiro ano de mandato do chefe do executivo correspondente e vigorando até o primeiro ano de mandato do próximo, garantindo, assim, a continuidade política e administrativa (SADECK, 2009)

A Lei de diretrizes orçamentárias (LDO) compreende as metas e prioridades da administração pública federal, as diretrizes de política fiscal e respectivas metas, as alterações na legislação tributária, a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento, assim como a orientação para a elaboração da Lei Orçamentária Anual (BRASIL, 1988). É válido apenas para o ano seguinte de sua elaboração, e estabelece a ligação entre o PPA e a LOA.

A Lei Orçamentária Anual (LOA) apresenta a estimativa da receita a ser arrecadada e sua aplicação, a distribuição das despesas no respectivo ano de sua execução (LOPES et al., 2007), e o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto, e o orçamento da seguridade social (BRASIL, 1988).

Assim, os diversos programas, projetos e atividades que dispõem sobre alocação de recursos pelo Poder Executivo estão alinhados no PPA e são direcionados e orientados pela LDO. A LOA é o orçamento público propriamente dito, encaminhada ao Poder Legislativo para aprovação, se compatível com as duas anteriores. Todas guardam estrita conformidade com a política econômica do Governo (SILVA et al., 2014).

Ainda temos a Lei nº 4.320/1964, que estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 1964a) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal (BRASIL, 2000).

Visando garantir diretrizes básicas e conferir racionalidade, eficiência e transparência para os processos de elaboração, execução e controle, o processo orçamentário deve seguir uma série de princípios consubstanciados nas normas legais e na doutrina (BRASIL, 2019):

*Unidade ou Totalidade: determina existência de orçamento único para cada um dos entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – com a finalidade de se evitarem múltiplos orçamentos paralelos dentro da mesma pessoa política;*

*Universalidade: cada ente federado deverá conter todas as receitas e despesas de todos os poderes, órgãos, entidades, fundos e fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;*

*Anualidade ou Periodicidade: delimita o exercício financeiro orçamentário: período de tempo ao qual a previsão das receitas e a fixação das despesas registradas na LOA irão se referir;*

*Exclusividade: a LOA não conterá dispositivo estranho à previsão da receita e à fixação da despesa. Ressalvam-se dessa proibição a autorização para abertura de crédito suplementar e a contratação de operações de crédito, nos termos da lei;*

*Orçamento Bruto: obriga registrarem-se receitas e despesas na LOA pelo valor total e bruto, vedadas quaisquer deduções;*

*Legalidade: apresenta o mesmo fundamento do princípio da legalidade aplicado à administração pública, segundo o qual cabe ao Poder Público fazer ou deixar de fazer somente aquilo que a lei expressamente autorizar, ou seja, subordina-se aos ditames da lei;*

*Publicidade: princípio básico da atividade da Administração Pública no regime democrático, está previsto no caput do art. 37 da Magna Carta de 1988;*

*Transparência: divulgar o orçamento público de forma ampla à sociedade; publicar relatórios sobre a execução orçamentária e a gestão fiscal; disponibilizar, para qualquer pessoa, informações sobre a arrecadação da receita e a execução da despesa;*

*Não-Vinculação (Não-Afetação) da receita de impostos: veda vinculação da receita de impostos a órgão, fundo ou despesa, salvo exceções estabelecidas pela própria Constituição Federal (BRASIL, 2019, p. 32-34).*

As Receitas e Despesas têm várias classificações, mas para fins deste estudo, mais especificamente no que se refere às Despesas, serão estudadas apenas as classificações segundo a Categoria Econômica, porém, cabe uma breve conceituação sobre as Receitas.

Para o Manual de Contabilidade da Secretaria do Tesouro Nacional, Receitas Públicas são, em sentido amplo, os ingressos de recursos financeiros nos cofres do Estado, registrados como extraorçamentárias quando são recursos financeiros de caráter temporário, do qual o Estado é mero agente depositário, não integrando a Lei Orçamentária Anual (LOA) e não tendo reflexos no Patrimônio Líquido da entidade, e registrados como orçamentários, quando aumentam o saldo financeiro do Estado e viabilizam a execução das políticas públicas, estando, assim, previstas na Lei Orçamentária Anual – LOA (BRASIL, 2019).

Dentre as Receitas Orçamentárias, podemos classificá-las quanto à categoria econômica em:

- a) Receitas Orçamentárias Correntes, que são aquelas que aumentam as disponibilidades financeiras do Estado e constituem instrumento para financiar os objetivos definidos nos programas e ações orçamentários, com vistas a satisfazer finalidades públicas, como os recursos provenientes de tributos, de contribuições, da exploração do patrimônio estatal, da exploração de atividades econômicas (agropecuária, industrial e de serviços) e de recursos financeiros recebidos de outras pessoas de direito público ou privado, quando destinadas a atender despesas classificáveis em Despesas Correntes, e;
- b) Receitas de Capital, que são aquelas que aumentam as disponibilidades financeiras do Estado e são instrumentos de financiamento dos programas e ações orçamentários, a fim de se atingirem as finalidades públicas, mas que não provocam efeito sobre o patrimônio líquido (BRASIL, 2019).

Quanto às Despesas, assim conceitua a Secretaria do Tesouro Nacional (2007):

*Despesa, pelo enfoque orçamentário, constitui os dispêndios efetuados pelo Estado para manutenção de suas atividades ou para construção e manutenção de bens públicos, com a finalidade de atendimento às necessidades coletivas. Esses dispêndios podem estar previstos na Constituição, leis ou atos administrativos e necessitam de autorização legislativa para a sua realização, por meio da Lei Orçamentária Anual ou de créditos Adicionais (SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL, 2007, p. 16).*

Dentro destas encontram-se as Despesas Orçamentárias, que são todas as transações que dependem de autorização legislativa, na forma de

consignação de dotação orçamentária, para ser efetivada, e as Despesas Extraorçamentárias, que são aquelas que não constam na lei orçamentária anual, compreendendo determinadas saídas de numerários decorrentes de depósitos, pagamentos de restos a pagar, resgate de operações de crédito por antecipação de receita e recursos transitórios (BRASIL, 2019).

Assim como as Receitas Orçamentárias, as Despesas Orçamentárias são classificadas em duas categorias econômicas:

a) Despesas Correntes: aquelas que não contribuem diretamente para a formação ou aquisição de um bem de capital, realizadas com a manutenção dos equipamentos e com o funcionamento dos serviços públicos em geral, quer através da Administração Direta, quer através da Administração Indireta (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2016). Desdobram-se em:

- Despesas de Custeio - dotações para manutenção das atividades dos órgãos da administração pública, de serviços anteriormente criados e para conservação e adaptação de bens imóveis. Exemplos: despesas com pessoal, aquisição de bens de consumo, serviços de terceiros, manutenção de equipamentos, despesas com água, energia, telefone pagamento de diárias e passagens, bolsas, auxílio-alimentação, auxílio-transporte (BRASIL, 1964a).
- Transferências Correntes - dotações para despesas as quais não corresponda contraprestação direta em bens ou serviços, inclusive para contribuições e subvenções destinadas a atender à manutenção de outras entidades de direito público ou privado (BRASIL, 1964a).

b) Despesas de Capital: aquelas que contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. Exemplos: aquisição de máquinas, equipamentos, imóveis, realização de obras e concessão de empréstimos para investimento (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2016). Desdobram-se em:

- Investimentos - dotações para o planejamento e a execução de obras, inclusive as destinadas à aquisição de imóveis considerados necessários à realização destas últimas, bem como para os programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamentos e material permanente e constituição ou aumento

do capital de empresas que não sejam de caráter comercial ou financeiro (BRASIL, 1964a).

- Inversões Financeiras - dotações destinadas a: I - aquisição de imóveis, ou de bens de capital já em utilização; II - aquisição de títulos representativos do capital de empresas ou entidades de qualquer espécie, já constituídas, quando a operação não importe aumento do capital; III - constituição ou aumento do capital de entidades ou empresas que visem a objetivos comerciais ou financeiros, inclusive operações bancárias ou de seguros (BRASIL, 1964a).
- Transferências de Capital - dotações para investimentos ou inversões financeiras que outras pessoas de direito público ou privado devam realizar, independentemente de contraprestação direta em bens ou serviços, constituindo essas transferências auxílios ou contribuições, segundo derivem diretamente da Lei de Orçamento ou de lei especialmente anterior, bem como as dotações para amortização da dívida pública (BRASIL, 1964a).

No Brasil, por imposição legal, cada esfera de governo deve aplicar um percentual mínimo de suas receitas com educação, o que nos leva a mais um conceito importante para este estudo: a classificação em Despesas Obrigatórias e Vinculadas:

- a) Despesas obrigatórias - a maior parte dos recursos, aquelas previstas em lei, comprometida com as despesas obrigatórias, como salários dos funcionários públicos, aposentadorias, pensões e benefícios da previdência social, repasses obrigatórios para estados e municípios e pagamento dos juros e amortização da dívida pública, não sendo condicionados às escolhas políticas dos governantes (SADECK, 2009).
- b) Despesas discricionárias - aquelas em que o governo tem liberdade para aplicar os recursos como quiser. Ainda que não obrigatórias, essas despesas devem ser inseridas no Plano Plurianual (PPA), na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA), com o mesmo processo de avaliação e prestação de contas (SADECK, 2009).

O processo orçamentário diz respeito à elaboração do projeto de lei, discussão/votação do projeto de lei, a efetiva execução orçamentária e

financeira, a avaliação e o controle das despesas realizadas. Cada poder da República tem um papel nesse processo (SADECK, 2009).

A elaboração do PPA, da LDO e da LOA cabe exclusivamente ao Executivo, sendo, geralmente, dirigido pela Secretaria de Planejamento (Seplan), no âmbito do já extinto Ministério do Planejamento, com base no levantamento enviado por todas as outras secretarias, que apontam as necessidades de gastos de cada área sob a sua responsabilidade. As subsecretarias de orçamento dos demais Ministérios consolidam as previsões de despesas de seus órgãos. Tais previsões devem ser compatibilizadas com o total da receita que o governo espera arrecadar. Os Poderes Legislativo e Judiciário também enviam suas propostas à Seplan para terem seus orçamentos integrados ao orçamento geral (SADECK, 2009).

Em seguida, o PPA, a LDO e a LOA retornam ao Chefe do Executivo, que as envia para às casas legislativas junto com uma mensagem, a qual expõe as linhas gerais do seu programa de governo (LOPES et al., 2007). A Constituição Federal determina que cabe ao Congresso Nacional analisar, discutir e aprovar o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual (BRASIL, 1988), na Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (CMO), constituída por deputados federais e senadores, os quais podem propor emendas coletivas e individuais para cada uma das três peças orçamentárias, obedecendo, claro, determinadas normas e restrições tradicionais (LOPES et al., 2007).

Após ser aprovado no Congresso, os projetos retornam para a sanção do Executivo que pode vetar emendas incluídas pelos parlamentares (SADECK, 2009).

Com a publicação da LOA no Diário Oficial da União, o Executivo tem até trinta dias para estabelecer o cronograma mensal de desembolso e programação financeira com base nas determinações da Lei de Responsabilidade Fiscal (ibidem, 2009), visando “ajustar o ritmo de execução do orçamento ao fluxo dos recursos, mantém o equilíbrio entre receita e despesa e garantir a verba, em tempo hábil às unidades administrativas” (ibidem, 2009, p. 272).

As determinações devem ser seguidas à risca pelos órgãos e entidades da administração pública para não provocar o descontrole do fluxo de caixa, de modo que a execução dos gastos não seja superior aos valores arrecadados.

Nesse sentido, a LDO institui o Anexo de Metas Fiscais, que fixa as metas de Receita, Despesa, Resultado Primário e Nominal e montante da dívida pública a ser observado no exercício financeiro. Caso seja evidenciada a frustração na arrecadação da receita prevista ou o aumento das despesas obrigatórias, comprometendo o alcance das metas fiscais, o governo adota mecanismos de ajuste entre receita e despesa através do Decreto de Programação Orçamentária (MPDG, 2017).

Também chamados de “Decreto de Contingenciamento”, os Decretos de Programação Orçamentária estabelecem, para cada órgão do Executivo, limites de pagamento mensais e limites gerais de empenhos no exercício. Com o passar do tempo e a proximidade no cumprimento das metas fiscais estabelecidas, o governo vai descontingenciando o orçamento dos órgãos e entidades da administração pública, os quais passam a ter novamente dotações orçamentárias disponíveis para execução (LUNA, 2018).

Após o encerramento de cada exercício, o chefe do Executivo apresenta um balanço geral das receitas arrecadas e despesas executadas. Tal prestação de contas é analisada pelo Congresso Nacional e pelo Tribunal de Contas da União, além de, obrigatoriamente, ser disponibilizada para conhecimento público, acessível a todo e qualquer cidadão (SADECK, 2009).

## 6. MATRIZ ANDIFES E A METODOLOGIA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A LDB afirma que cabe à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas (BRASIL, 1996). Assim, como entes integrantes da administração indireta federal, as instituições têm sua principal fonte de financiamento no Fundo Público Federal, formado por recursos oriundos da sociedade e à disposição do Governo Federal para implementar as políticas públicas da União, como educação e saúde (AMARAL, 2003).

Os recursos do Fundo Público Federal que financiam as universidades federais encontram-se subdivididos em: recursos do Tesouro Nacional, provenientes da arrecadação de impostos, taxas e contribuições; recursos próprios, aqueles diretamente arrecadados pela instituição com prestação de serviços, taxas internas, taxas de concursos, aluguéis, doações; e recursos de convênios com órgãos públicos e privados, como assessorias e consultorias (REIS, 2011). O objetivo da classificação é deixar claro quais recursos a instituição adquiriu diretamente pelas suas ações na sociedade e quais aqueles que ela recebeu diretamente do Tesouro Nacional (AMARAL, 2008).

Nesse sentido, os recursos do tesouro são distribuídos separando-se aqueles para o pagamento de pessoal e benefícios, os quais representam a maior parte da fatia do orçamento, daqueles para a manutenção e investimento das instituições, não podendo de forma alguma serem intercambiados, ou seja, os recursos entre pessoal e benefícios são independentes e não podem ser combinados ou trocados com os de manutenção e investimento (ANDIFES, 1999).

Mais ainda, os recursos para pagamento de pessoal não têm qualquer gestão por parte das universidades, são despesas obrigatórias, diferentemente dos recursos de custeio e investimento, estes discricionários, sobre os quais as universidades têm livre gestão, obedecendo, claro, os parâmetros de execução orçamentária do governo federal (SANTOS JUNIOR, 2019).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, existem duas modalidades de financiamento da educação superior: o financiamento básico (*core funding*) e o suplementar (OECD, 1990).

Para este estudo, interessa o financiamento básico, subdividido em quatro modelos que dificilmente encontram-se implantados de forma única em um país, mas sim, geralmente combinados (VELLOSO, 2000):

*Incremental, ou Inercial - envolve práticas de alocação de verbas segundo o orçamento do ano anterior de cada instituição, geralmente mediante negociações entre universidades e governo, sendo as decisões baseadas em critérios ad hoc que variam segundo o cenário econômico e político;*

*Contratos - neste, orientado pelos objetivos de determinada política pública, definem-se os recursos mediante contratos de gestão firmados entre instituições e governo (por vezes também com o setor privado), tendo em vista o desenvolvimento de atividades e o cumprimento de metas por ele estabelecidas;*

*Fórmulas - podem envolver a combinação de um largo espectro de variáveis, relativas à manutenção da instituição, como o número de docentes e de alunos em cada instituição, até indicadores tidos como de desempenho, como a relação entre a matrícula nova e o quantitativo de diplomados, passando por índices tidos como de eficiência, a exemplo das relações médias aluno/docente, por universidade ou área do conhecimento;*

*Aporte de subsídios a estudantes - situa-se na categoria de aportes complementares de recursos por parte do Estado, dado que o ensino público na região é financiado por verbas públicas, com raras exceções. Nesse modelo, as anuidades a serem pagas pelos estudantes podem ser objeto de empréstimos subsidiados por parte do Estado, sendo a dívida resgatada em alguns anos após a graduação (VELLOSO, 2000, p. 49).*

No Brasil, ocorre uma programação financeira mista, em que são combinadas as fórmulas incremental/inercial e por fórmulas (AMARAL, 2008). Para fazer jus às despesas de custeio e investimento, a Secretaria de Educação Superior do MEC adota uma Matriz de Alocação de Recursos Orçamentários, a chamada Matriz Andifes, que traz em seu contexto a necessidade de diversos indicadores calculados sobre uma base de dados anuais das Ifes de caráter acadêmico (BRASIL, 2006).

Até o início dos anos 90, a metodologia de alocação de recursos para as IFES era desconhecida, uma vez que a Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC) não disponibilizava a fórmula de cálculo (SILVA, 2018). Em 1991, o MEC apresentou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) uma metodologia para alocação global de recursos, a qual só foi instituída em 1994, através da Portaria 1.285/MEC, de 30 de agosto de 1994, baseada no “modelo holandês”, para financiar despesas de custeio e capital (BRASIL, 2006).

O modelo, também chamado de misto, era baseado em indicadores de tamanho, qualidade, produtividade e eficiência, constituído em três submodelos: o Histórico, o Input e o Output. O Histórico correspondia à média percentual de OCC (Orçamento de Outros Custeios e Capital) da Ifes nos últimos quatro anos, o Input era formado por variáveis relacionadas às necessidades e ao tamanho da Ifes e o Output era formado de variáveis relacionadas ao Desempenho em virtude das funções de produtividade, eficiência e qualidade da Ifes (REIS, 2011)

Porém, problemas como o peso excessivo para componentes históricos, deixando de lado variáveis importantes que induziriam a mudanças, a contemplação de apenas uma parte do orçamento e desvirtuações como a manipulação de datas das liberações financeiras tornaram completamente inútil a aplicação da fórmula (SCHWARTZMAN, 1996).

Assim, o MEC desenvolveu ao longo dos anos um novo modelo de alocação de recursos, baseado no financiamento do sistema Inglês, dando especial atenção ao conceito de produtividade acadêmica (BRASIL, 2006)

Em 1999, o governo instituiu um novo modelo, composto por duas submatrizes: Matriz de Ensino e Matriz de Pesquisa. A Matriz de Ensino considerava variáveis como alunos matriculados, concluintes, ingressantes, vagas no vestibular, peso do curso (referenciado em seu custo), bônus para fora de sede, bônus para cursos noturnos, taxa de retenção e taxa de evasão, enquanto que a Matriz de Pesquisa considerava o número de docentes envolvidos com pós-graduação e avaliação da Capes dos programas de mestrado e doutorado. Os pesos proporcionais também foram alterados, passando a ser de 70% para o vetor de equilíbrio ou Histórico, 15% para o vetor de necessidades e 15% para o vetor de desempenho (REIS, 2011).

O modelo de 1999 também não agradou completamente, gerando queixas por parte das IFES no que se refere ao fato de que o modelo era integralmente de partição sobre um montante fixado de recursos, o que provocava uma competição desigual entre Ifes com tamanhos e perfis bastante diferentes (BRASIL, 2006). Segundo Amaral (2003, p. 116), “o bolo financeiro é praticamente o mesmo de um ano para o outro, e quando uma instituição conseguia aumentar a sua fatia é porque outras instituições, obrigatoriamente, ficaram com porções menores”. Para que uma instituição mantivesse o seu percentual de participação no modelo de um ano para outro, a mesma deveria

apresentar um crescimento igual à média de crescimento do sistema, além disso, a metodologia também não permitia um planejamento do Sistema Federal de Ensino Superior por parte da Andifes e não contemplava aspectos de financiamento com vistas à recuperação e modernização da infraestrutura (BRASIL, 2006).

Em conjunto com a Andifes e o Forplad (Fórum de Pró- Reitores de Planejamento e Administração das Ifes), a SESU/MEC iniciou, em 2002, os estudos para uma nova proposta que, dentre outros aspectos:

- a. Reconhecesse a heterogeneidade do Sistema IFES;*
- b. Possuísse parâmetros, que a exemplo das matrizes de pessoal, valorizasse o desempenho das IFES induzindo-as a estabelecerem políticas acadêmicas para a diminuição da evasão e da retenção;*
- c. Incentivasse a criação de cursos noturnos;*
- d. Previsse a expansão do Sistema Federal de Ensino Superior;*
- e. Utilizasse indicadores que poderiam ser facilmente verificados;*
- f. Contemplasse a equalização de distorções no sistema (Brasil, 2006, p. 7).*

Nesse sentido, em 2005, uma nova metodologia foi instituída, incorporando o reconhecimento da heterogeneidade do Sistema IFES e estabelecendo parâmetros para diminuição da evasão e retenção, superação de desigualdades, valorização da interiorização, e para incentivar a criação de cursos noturnos e de licenciaturas. Estabelecendo um financiamento em duas etapas, denominado Orçamento de Manutenção e Orçamento de Investimento, a metodologia engloba o orçamento total da universidade menos as despesas relacionadas com pessoal, destinando-se, assim, a despesas correntes tais como Material de Consumo, Diárias, Passagens, Locação de mão de obra, Serviços de Pessoa Física, Serviços de Pessoa Jurídica, e despesas de capital, como Obras e Instalações e Equipamentos e Material Permanente (REIS et al. 2014).

O Orçamento de Manutenção é constituído de duas partes: a **Parcela de Manutenção Básica**, composta pela Unidade Básica de Custeio (UBC) multiplicada pelo número de Alunos Equivalentes de cada Ifes, e a segunda denominada **Parcela de Qualidade e Produtividade (IQP)**, que utiliza um modelo de partição (BRASIL, 2006), considerando indicadores como cursos de mestrado, doutorado e residência médica, número de dissertações, teses e

residência e número de pontos apresentados no total do conceito da Capes (REIS et. al, 2014).

A Unidade Básica de Custeio (UBC) é composta dos itens de despesas considerados de maior impacto orçamentário, tais como energia elétrica, água e esgoto, telecomunicações, correios, vigilância, limpeza, diárias, passagens, combustíveis e manutenção de frota de veículos, os quais servem como um dos parâmetros para identificar a necessidade do custeio das instituições (BRASIL, 2006). Calcula-se a UBC através de dados do ano-anterior pela relação entre o total de gastos nos itens e o respectivo Número de Aluno-Equivalente (NAE) (REIS et. al, 2014).

O cálculo do Aluno Equivalente (NFTE) integra quatro indicadores parciais, referentes às atividades educacionais nos seguintes níveis: Graduação, Mestrado stricto sensu, Doutorado e Residência Médica. Inspirado no modelo inglês de 1998, elaborado pelo *Higher Education Funding Council for England* – HEFCE, consideram-se no cálculo todos os cursos de caráter permanente, e que não sejam autofinanciados, mantidos por recursos especiais de convênios ou parcerias com instituições públicas ou privadas (BRASIL, 2006):

- Cálculo do Aluno Equivalente para a Graduação: o número de estudantes da graduação é convertido em número equivalente de estudantes de tempo integral, através da seguinte fórmula:

$$(1) \quad Nfte_{(G)} = \left\{ [N_{di} \times D \times (1 + R)] + \left[ \left( \frac{N_i - N_{di}}{4} \right) \times D \right] \right\} \times BT \times BFS \times PG$$

Onde:

Nfte(G) = número de alunos equivalentes (graduação)

Ndi = número de diplomados

D = duração média do curso

R = coeficiente de retenção

Ni = número de ingressantes

BT = bônus por turno noturno

BFS = bônus por curso fora de sede

PG = peso do grupo

Atribui-se bônus de 5% para alunos dos cursos que funcionam fora da sede e 7% para os alunos dos cursos de turno noturno. Os cursos também são classificados de acordo com seu “peso” nos custos da instituição, como por exemplo, aqueles cursos que necessitam de laboratórios para suas atividades, exigindo assim maiores recursos para seu funcionamento. Os pesos dos grupos estão subdivididos em áreas numa tabela específica do documento (BRASIL, 2006).

- Cálculo do Aluno Equivalente para o Mestrado Stricto Sensu:

$$Nfte_{(M)} = NM \times fMD \times PG$$

Onde:

$Nfte(M)$  = número de alunos equivalentes (mestrado)

NM = número de alunos matriculados efetivos do mestrado

fMD = fator de tempo dedicado a cursar disciplinas (0,75)

PG = peso do grupo

- Cálculo do Aluno Equivalente para o Doutorado:

$$Nfte_{(D)} = ND \times fDD \times PG$$

Onde:

$Nfte(D)$  = número de alunos equivalentes (mestrado)

ND = número de alunos matriculados efetivos do doutorado

fDD = fator de tempo dedicado a cursar disciplinas (0,38)

PG = peso do grupo

- Cálculo do Aluno Equivalente para a Residência Médica:

$$Nfte_{(R)} = NMRM$$

Onde:

$Nfte(R)$  = número de alunos equivalentes (residência)

NMR = número de alunos matriculados nos programas de residência médica

- Cálculo do Aluno Equivalente Total: os alunos equivalentes dos diversos níveis de escolaridade existentes na educação superior brasileira, graduação, mestrado, doutorado e residência médica, são apenas somados:

$$Nfte = Nfte_{(G)} + Nfte_{(M)} + Nfte_{(D)} + Nfte_{(R)}$$

O Orçamento de Investimento visa a conservação da infraestrutura física e patrimonial das IFES e incentivar o crescimento quantitativo e qualitativo do Sistema Federal de Ensino Superior. É constituído da Parcela de Equalização e da Parcela de Políticas Públicas e Expansão do Sistema Federal de Ensino Superior. A Parcela de Equalização visa contemplar a situação de cada IFES em termos de infraestrutura apoiando projetos específicos submetidos à Seseu/MEC, independentemente do OCC manutenção recebido anualmente. A Parcela de Políticas Públicas e Expansão do Sistema Federal de Ensino Superior aloca recursos para atender projetos desta natureza, considerando-se a necessidade da existência de uma política de expansão da rede pública no sistema de educação superior, contemplando tanto a expansão da infraestrutura física como do quadro de pessoal (BRASIL, 2006).

A Matriz Orçamentária foi regulamentada no Decreto nº 7.233, de 19/07/2010, o qual estabeleceu em seu art. 4º, que a elaboração das propostas orçamentárias anuais das universidades federais, o Ministério da Educação deverá observar matriz de distribuição, para a alocação de recursos destinados a despesas classificadas como Outras Despesas Correntes e de Capital (BRASIL, 2010).

O referido decreto ainda definiu que a Matriz será elaborada por uma comissão paritária, integrada por membros indicados pelos reitores de universidades federais e por membros do MEC, observando os seguintes critérios na matriz de distribuição (BRASIL, 2010):

*§2º Os parâmetros a serem definidos pela comissão levarão em consideração, entre outros, os seguintes critérios: I - o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação em cada período; II - a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - a produção institucionalizada de conhecimento científico,*

*tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional ou internacionalmente; IV - o número de registro e comercialização de patentes; V - a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação; VI - os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004; VII - a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e VIII - a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento (BRASIL, 2010).*

A Portaria nº 651, de 14 de julho de 2013, também trouxe regulamentações como a de que a base de dados a ser utilizada na composição da Matriz OCC deve ser, preferencialmente, a do ano anterior ao da elaboração da Proposta de Lei Orçamentária Anual, assim como a composição e as competências da Comissão Paritária prevista no Decreto nº 7.233, de 19/07/2010 (BRASIL, 2013).

A metodologia continua em vigor até hoje, sofrendo adaptações e atualizações constantes, visando seu aperfeiçoamento como instrumento de controle e eficiência gerencial nas universidades federais (REIS et. al, 2014).

## **6.1 AS UNIVERSIDADES NO PROCESSO ORÇAMENTÁRIO**

Como integrantes da administração pública federal indireta, as Universidades têm as suas ações pertinentes ao planejamento, proposta e execução orçamentária estabelecidas nos trâmites do procedimento orçamentário da União. Assim, todo o trâmite orçamentário relacionado a elas ocorre pela Secretaria de Ensino Superior (SESU), órgão do MEC responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da política nacional de educação superior (FERREIRA, 2013).

De acordo com Marinho e Façanha (1999):

*A determinação do orçamento global e individual para manutenção e investimentos das Ifes se faz através de processo que comporta três fases distintas. Na primeira, o MEC estabelece “teto” global de recursos para o conjunto das Ifes. Na segunda, o orçamento global é distribuído segundo as regras estabelecidas pelo modelo Andifes, definindo-se assim os orçamentos individuais. Na terceira fase, os orçamentos individuais são informados às Ifes, que procedem à alocação dos recursos por elemento de despesa, devolvendo-os então ao MEC para consolidação da proposta orçamentária relativa ao exercício seguinte (MARINHO e FAÇANHA, 1999, p. 02).*

Após a aprovação da LOA, o Ministério da Economia repassa parte do orçamento aprovado ao Ministério da Educação, que desmembra as parcelas destinadas ao pagamento de pessoal, manutenção de atividades e investimentos das IFES (MELO, 2019).

Cabe salientar que nem sempre o que foi autorizado pela LOA será executado, tendo em vista que, após a aprovação pelo Congresso Nacional, a sua distribuição fica a critério do Ministério da Economia. Assim, a execução do orçamento depende da liberação de créditos orçamentários por parte do Governo, que controla o limite orçamentário ao longo do exercício por meio do Decreto de Programação Financeira, o qual estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo Federal, fixando o empenho das despesas até os limites estabelecidos (PDI UFPB, 2019-2023).

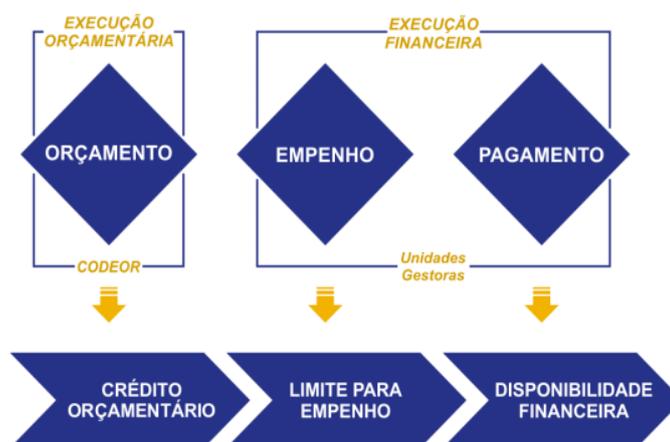
Para a execução do orçamento, devem ser percorridos os estágios de despesa pública: empenho, liquidação e pagamento (PDI UFPB, 2019-2023).

*Art. 58: O empenho de despesa é o ato emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição;*

*Art. 63: A liquidação da despesa consiste na verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito;*

*Art. 64: A ordem de pagamento é o despacho exarado por autoridade competente, determinando que a despesa seja paga (LEI N° 4.320, DE 17 DE MARÇO DE 1964).*

Figura 01: Representação esquemática da execução orçamentária e financeira na UFPB



Fonte: PDI UFPB, 2019-2023

Para a dotação orçamentária, é utilizada uma classificação institucional que reflete as estruturas organizacionais e administrativas, compreendendo dois níveis hierárquicos: Órgão Orçamentário e Unidade Orçamentária. O código da classificação institucional compõe-se de cinco dígitos, sendo os dois primeiros reservados à identificação do Órgão Orçamentário e os demais à Unidade Orçamentária. Órgão orçamentário é o agrupamento de UOs, mas um órgão orçamentário ou uma UO não correspondem necessariamente a uma estrutura administrativa (MPDG, 2017).

O código da classificação institucional compõe-se de cinco dígitos, sendo os dois primeiros reservados à identificação do órgão orçamentário e os demais à UO. Um órgão orçamentário ou uma UO não correspondem necessariamente a uma estrutura administrativa (MPDG, 2017):

Tabela 02: Exemplos de Órgão Orçamentário e Unidade Orçamentária do Governo

Exemplos de Órgão Orçamentário e Unidade Orçamentária do Governo Federal:

Órgão		Unidade Orçamentária	
26000	Ministério da Educação	26242	Universidade Federal de Pernambuco
		26277	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto
		26403	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
30000	Ministério da Justiça	30107	Departamento de Polícia Rodoviária Federal
		30109	Defensoria Pública da União
		30911	Fundo Nacional de Segurança Pública
		39250	Agência Nacional de Transportes Terrestres – ANTT
39000	Ministério dos Transportes	39252	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT

Fonte: Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (2019)

Assim, cada lfes é uma unidade orçamentária que integra o Orçamento Geral da União, recebendo dotações orçamentárias específicas para atender suas despesas de custeio e investimento. Dentro destas Unidades Orçamentárias existem as Unidades Gestoras (UG) (BRASIL, 2021).

A UFPB corresponde à Unidade Orçamentária de código 26240, sendo ela também a Unidade Gestora principal cadastrada, com o número 153065. No

total, a UFPB é composta por 08 (oito) Unidade Gestoras (UG) e 23 (vinte e três) Unidades Gestoras Responsáveis (UGR), sendo cada uma representada por um código identificador no Siafi (NETO, 2020).

Cada UG é investida do poder de gerir recursos orçamentários e financeiros, próprios ou sob descentralização (BRASIL, 2021), possuindo autonomia administrativa para executar seu orçamento, realizar suas próprias licitações, confeccionar Notas de Empenho (NE) e decidir quando realizar dispensas e inexigibilidades (NETO, 2020).

Já as UGR são responsáveis apenas pela realização de parte do programa de trabalho por ela descentralizado (BRASIL, 2021), não tendo autonomia administrativa para gerenciar e executar seu orçamento e sua despesa, devendo requisitar à UFPB a execução orçamentária (NETO, 2020):

Tabela 03: Unidades Gestoras da UFPB

<b>Nome da Unidade Gestora</b>	<b>Código UG</b>	<b>Código UGR</b>	<b>Localização</b>
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	153065		<i>Campus I</i>
Prefeitura Universitária (PU)	153066	150899	<i>Campus I</i>
Biblioteca Central (BC)	153070	150902	<i>Campus I</i>
Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN)	153068	150901	<i>Campus I</i>
Instituto de Pesquisa em Fármacos e Medicamentos (IPEFARM)	153072	155504	<i>Campus I</i>
Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG)	153067	150900	<i>Campus I</i>
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	153073	150905	<i>Campus II</i>
Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA)	153074	150906	<i>Campus II</i>

Fonte: Neto (2020), Tesouro Nacional (2021) e Portal da Transparência (2021)

Após a divulgação do Decreto de que dispõe sobre a distribuição orçamentária anual, é feita a distribuição interna do orçamento no âmbito da UFPB, no que se refere às ações discricionárias. Esta tarefa fica a cargo da Coordenação de Orçamento (Codeor), órgão da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (Proplan), que tem como missão acompanhar o cumprimento dos objetivos e metas institucionais através da elaboração, monitoramento e controle orçamentário, incluindo as receitas e despesas orçamentárias e extraorçamentárias. Tal distribuição deve ser aprovada anualmente pelo Conselho Universitário, através de Resolução (UFPB, 2019a).

Para um melhor gerenciamento de seus recursos, as universidades podem adotar uma política orçamentária própria para alocar internamente seus recursos, elaborando suas fórmulas de distribuição, conforme a realidade em que estão inseridas. A UFPB utiliza uma matriz orçamentária própria, composta de três parcelas/vetores (SOUSA, 2021):

- 1) Parcela destinada ao Vetor Ensino (VE): Alunos equivalentes da graduação e pós-graduação;
- 2) Parcela destinada ao Vetor Pesquisa (VP): Professores doutores equivalentes e Produção acadêmico-científica equivalente;
- 3) Parcela destinada ao Vetor Extensão (VEX): Professores que desenvolvem atividades de extensão e Alunos que desenvolvem atividades de extensão

Assim, a parcela de OCC-Líquido de cada Centro (OCCLCi) será determinada pelo somatório das subparcelas do Vetor Ensino, Vetor Pesquisa e Vetor Extensão de cada Centro (SOUSA, 2021), onde:

$$OCCLCi = ei(VE) + pi(VP) + exi(VEX) \text{ onde } 0 < ei, pi, exi < 1$$

$C_p$  = Custo médio padrão por aluno equivalente;

$NAEC_i$  = Número de alunos equivalentes do Centro  $i$ ;

$e_i$  = Coeficiente do Centro  $i$  no vetor de ensino (E);

$p_i$  = Coeficiente do Centro  $i$  no vetor de pesquisa (P);

$ex_i$  = Coeficiente do Centro  $i$  no vetor de extensão (EX).

A UFPB possui 16 centros de ensinos. Os Centros são órgãos setoriais de administração e coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, exercendo, através de seus órgãos próprios, funções deliberativas e executivas. A organização e o funcionamento de cada Centro são estabelecidos em seus próprios Regimentos (UFPB, 1990).

O Centro de Ciências Agrárias está localizado no Campus II, sendo representado pela UG de número 153073, portanto, recebendo dotações e investido do poder de gerir seus próprios recursos orçamentários e financeiros. A seguir falarei um pouco sobre a UFPB e o Campus objeto deste estudo.

## **7. ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: A UFPB E O CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

Os primeiros indícios de Educação Superior no Brasil datam do século XVI, coordenados pelos missionários da Companhia de Jesus. Os jesuítas chegaram ao Brasil com o objetivo de catequizar os índios e dar apoio religioso aos colonos, porém, ao longo dos anos foram criando escolas de ensino nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea para o ensino das primeiras letras, do ensino secundário e ensino superior (CUNHA, 2007).

Segundo Aranha (2006), esse ensino não era direcionado para a população, mas sim para filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, ou seja, era um ensino de caráter elitista e aristocrático, que privilegiava o acesso aos nobres, visando a formação de quadros administrativos e burocráticos do Estado e, também, preparar os candidatos ao ingresso nas ordens religiosas.

A Companhia de Jesus tornou-se a principal responsável pelo ensino na Colônia, porém, em 1759, o quadro mudou: os jesuítas foram expulsos do Brasil sob ordens do Marquês de Pombal. A Reforma Pombalina visava transformar Portugal e sua colônia em um reino de economia independente e mais iluminista, estimulando o surgimento de uma ideologia orientada para a sociedade capitalista (AZEVEDO, 1976).

Tal reforma só seria possível reforçando o poder do estado, de modo a restringir a influência de parte da nobreza, contrária à reforma e às instituições que a apoiavam e legitimavam, como a Igreja Católica. A tentativa de submeter todas as instâncias ao poder do Estado, mais especificamente ao rei, fez com que os jesuítas, alegando subordinação direta apenas ao Papa, entrassem em conflito constante com o sistema do novo regime pombalino (CUNHA, 2007).

Assim, os jesuítas foram expulsos da colônia em 1759. Foram fechadas as instituições de ensino que estavam sob o controle dos jesuítas, o que provocou a desarticulação do sistema educacional existente na Colônia (AZEVEDO, 1976), pois “não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas eficazes” (AZEVEDO, 1976, pág. 47).

Este quadro só veio a ser alterado com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, no Brasil, quando foram criados cursos e academias destinados a iniciar a formação de burocratas para o aparato estatal que viria a ser estabelecido com a transferência do quadro burocrático e administrativo da Metrópole para a Colônia (CUNHA, 2007a).

Inicia-se, então, a estruturação formal do ensino superior brasileiro, sob o controle do Estado e em instituições isoladas de ensino, voltadas para a formação de profissões liberais tradicionais, como medicina, direito e engenharia. O diploma assegurava postos privilegiados no mercado de trabalho e um determinado grau de prestígio social (SAMPAIO, 1991).

Os primeiros moldes do novo ensino superior apareceram sob a forma de aulas e cadeiras, unidades de ensino simples e isoladas, com professores ensinando muitas vezes em locais improvisados. Apenas mais tarde vieram a ser criadas escolas, academias e faculdades dotadas de uma direção especializada, programas de ensino sistematizados, locais e meios de ensino próprios. Destaca-se a criação das Escolas de Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia (1808), a Real Academia Militar (1810), mais tarde transformada em Escola Politécnica (1874), os Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda (1827), a Escola de Agricultura da Bahia (1812) e a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, no Rio de Janeiro (1820) (CUNHA, 2007).

*Essas instituições e cursos criados por D. João VI, seriam os responsáveis pelo surgimento de escolas e faculdades profissionalizantes que iriam constituir o conjunto de instituições de ensino superior até o período da República, a partir de sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação dos mesmos (COSTA; RAUBER, 2009, p. 246).*

Segundo Martins (2002), o sistema educacional da colônia não sofreu alterações com a Independência do Brasil, em 1822. As faculdades até então criadas eram públicas e mantidas pelo Estado. Havia resistência em permitir a participação do setor privado na educação superior, o que, de certa forma, enfraqueceria o monopólio estatal na concessão de privilégios profissionais, pois apenas o Estado era quem detinha o poder de conferir diplomas juridicamente válidos (FLORES, 2017).

No final do século XIX, a Monarquia foi derrubada e, assim, proclamada a República no Brasil (1889). A Constituição da República de 1891 descentralizou

o ensino superior, antes privativo do poder central, e permitiu a criação de instituições privadas de ensino. Este movimento de descentralização do ensino fomentou o surgimento das chamadas escolas superiores livres, empreendidas por particulares, o que teve por consequência a multiplicação das instituições e a facilitação no acesso ao ensino superior (CUNHA, 2007).

Nas primeiras décadas republicanas, surgiram diversas faculdades e os esboços do que viriam a ser as universidades. O processo de expansão se acentuou até 1918, período em que foram criadas cerca de 56 novas escolas de ensino superior, em sua maioria privadas. (BORTOLANZA, 2017).

*O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império (CUNHA, p. 157, 2007).*

Nesse contexto, foi criada a primeira instituição universitária pelo governo federal, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito (FÁVERO, 2006).

É nesse ambiente que surge o ensino superior na Paraíba, visto na época como “sinônimo de prestígio político e poder local” (CASTELO BRANCO, 2005, p. 105). Seu surgimento não estava ligado a preocupações sociais em instruir e escolarizar a população paraibana, mas tão somente em atender os interesses da elite que via a necessidade de instituições de ensino locais para formação de seus filhos e aliados fazendeiros, o que dispensaria a necessidade de deslocamento para províncias distantes em busca de estudo. A implantação de uma instituição de ensino superior local também era movida por interesses políticos e eleitoreiros, uma vez que se tornaria símbolo de prestígio e poder aos que dela fossem responsáveis (BEZERRA, 2007).

Nesse período, o estado paraibano era dominado político e economicamente pelo coronelismo e por grandes latifundiários “cujo poder se assentava no cultivo monocultor de produtos agrícolas para exportação e na importação de produtos manufaturados” (BEZERRA, 2007, p. 25).

Segundo Moreira e Targino (1997), no interior, destacava-se o “Grupo do Brejo”, detentor do poder político na região, e responsável pela produção de rapadura e aguardente para o mercado interno, em contraponto ao “Grupo da Várzea”, na região litorânea, voltado para a produção de açúcar para exportação. Nesse sentido, a política de ensino superior almejada por esses grupos era uma política voltada para a agricultura, de modo a priorizar a formação de profissionais para atuar no campo, como agrônomos e, posteriormente, zootecnistas e veterinários (BEZERRA, 2007).

*foi a crise econômica da década de 1920 que criou a demanda do especialista em ciências agrônomas. Inicialmente, o interesse era voltado para o desenvolvimento de mão-de-obra qualificada, entre as classes menos favorecidas, com a defesa apenas do ensino elementar. Entretanto, a ideia de modernização e progresso do país “celeiro do mundo” impulsionou o ensino científico da agricultura e da indústria, sob a influência das classes médias urbanas e da burguesia industrial ascendentes (CASTELO BRANCO, 2005, p. 125).*

Assim, a crise do café na década de 20 desencadeou um movimento, conduzido pelo então governo de Getúlio Vargas, em direção à diversificação da produção agrícola brasileira, de modo a diminuir a dependência da economia cafeeira, o que acarretou uma demanda por mão de obra qualificada, modernização e mecanização no campo (BEZERRA, 2006).

*a ideologia do progresso e da modernização também impregna a formação dos doutores da agricultura, que veem na ciência a forma mais sofisticada para recuperação dos solos já cansados e a mecanização da lavoura, enfim, para uma agricultura mais racional e que visasse o desenvolvimento da policultura para a produção de gêneros alimentícios variados e melhor adaptados às condições naturais do país. Defendia-se, também, o industrialismo, ou seja, a integração entre a agricultura (produção de matérias-primas) e a indústria (implementos agrícolas, beneficiamento etc.) (CASTELO BRANCO, 2005, p. 125)*

A visão educacional desses grupos ia ao encontro do modelo de ensino superior brasileiro desde o Império às primeiras décadas do século XX, o modelo pombalino, caracterizado pelo foco na formação técnica e profissional em instituições isoladas de ensino espalhadas pelo território nacional (PAIM, 1982).

É nesse contexto que foi criada a Escola de Agronomia da Parahyba, em 1934, no município de Areia-PB.

Situado no Planalto da Borborema e possuindo uma área de 269.130km<sup>2</sup>, o município é uma das onze áreas de Brejo da Paraíba, estando a 122,5km da capital João Pessoa e a 53km de Campina Grande, cidade com a qual mantém estreitas relações (IBGE, 2021).

Suas origens remontam às inserções de colonizadores e comerciantes no interior da Capitania da Paraíba. A região era conhecida como “Sertão de Bruxaxá”, e funcionava como uma espécie de rota de passagem entre o Litoral e o Sertão, onde viajantes e comerciantes pernoitavam e paravam para descansar (MORAES, 2008).

O movimento de viajantes e tropeiros atraiu habitantes, formando ali um próspero povoado, que passou a chamar-se Brejo de Areia, em virtude do riacho de nome Areia, que corria nas imediações. A estrada que ligava o Litoral e o Sertão converteu-se na sua primeira rua e com o passar dos tempos o local notabilizou-se pelo intenso comércio, chegando a ter a feira livre mais importante da região. O núcleo urbano se desenvolveu rapidamente, consolidando seu centro tradicional na segunda metade do século XIX, até que o local, já denominado como Vila Brejo d`Areia, foi elevado à condição de cidade, pela lei provincial nº 2, de 18-05-1846, com a denominação de Areia (MORAES, 2008; IBGE, 2021).

A cidade, que ainda conserva os estilos urbanísticos do período colonial, se consolidou como polo de abastecimento do mercado consumidor paraibano e das Capitânicas vizinhas. Alavancado, sobretudo, pelas iniciativas bem-sucedidas dos produtores agrícolas, o município se notabilizou tanto por lavouras comerciais, quanto por culturas de subsistência (MORAES, 2008; ANDRADE, 1997).

As condições de solo, hidrografia e clima da região também foram propícias à culturas agrárias como algodão, cana, café, agave e à pecuária, mas a cana-de-açúcar foi, ao logo dos tempos, a cultura intermitente, a que nunca foi totalmente abandonada, funcionando como uma espécie de pilar do desenvolvimento da região (ANDRADE, 1997; ALMEIDA, 1980; MOREIRA E TARGINO, 1997). As lavouras de cana de açúcar abriram mercado para fabricação de rapadura e cachaça, que logo ganharam grande aceitação do mercado consumidor, proliferando o número de engenhos na região ao longo do século XIX (MORAES, 2008).

Assim, o comércio da cidade alcançou nítido crescimento com o passar dos anos e é fato certo que as culturas agrícolas tiveram grande papel nesse crescimento. A agricultura e a indústria açucareira, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da lavoura e o processo de beneficiamento dos produtos, foram elementos essenciais no processo de desenvolvimento da cidade de Areia (MORAES, 2008).

Percebe-se assim, a importância da criação de uma Escola de Agronomia na região. Mais tarde denominada Escola de Agronomia do Nordeste – EAN, a instituição foi criada através do Decreto Estadual nº 478, de 1934, em regime de acordo entre os Governos Estadual e Federal. O areiense José Américo de Almeida, na época Ministro de Viação e Obras Públicas, teve papel fundamental no surgimento da instituição, pois, através de sua influência junto ao governo federal, atuou como um intermediário entre os interesses locais e o governo central. A instituição iniciou suas atividades com o Curso Médio, depois transformado em Curso Agrotécnico e Curso Colegial Agrícola (CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - UFPB, 2016).

Por anos foi a única instituição de ensino superior civil do Estado, mas fatores como crescimento urbano, industrialização, intercâmbio regional, expansão do mercado consumidor interno e o crescimento do número de pessoas com diploma secundário impulsionaram os debates acerca da necessidade de criação de outras instituições no estado (RODRIGUES, 1986).

O processo de urbanização e industrialização no país, pós-revolução de 30, fomentou o surgimento de uma classe média que reivindicava cada vez mais instrução educacional, buscando nos diplomas um status de prestígio e símbolo de poder, assim como um método de ascensão social e acesso aos cargos públicos (BEZERRA, 2006).

É nesse cenário, e com o apoio de organizações e segmentos da sociedade civil, que ocorre o surgimento de diversas instituições de ensino superior isoladas na Paraíba, sobretudo em João Pessoa: Faculdade de Ciências Econômicas (1947), Faculdade de Filosofia (1949), Faculdade de Direito (1949), Faculdade de Medicina (1950), Faculdade de Odontologia (1951), Escola de Engenharia (1952), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Nossa Senhora de Lourdes (1953), Escola de Enfermagem (1955) e Faculdade de Farmácia (1956) (BEZERRA, 2006; MELLO, 1996; ESPINOLA,

1980). Destaque também para a primeira instituição de ensino superior a se consolidar na cidade de Campina Grande, a Escola Politécnica da Paraíba (1952) (RIBEIRO, 2017). Mais tarde, várias destas viriam a formar a Universidade Federal da Paraíba.

As instituições particulares eram mantidas por grupos da sociedade civil, empresas e mensalidades dos próprios alunos. Já as instituições oficiais eram mantidas por verbas públicas, estaduais e federais. Com o passar dos anos, foi surgindo uma demanda cada vez maior pelos cursos, porém, as instituições encontravam dificuldades para manter-se ativas, pois suas infraestruturas eram precárias e os recursos financeiros insuficientes. A ampliação de instalações tornava-se cada vez mais necessária diante de um mercado em expansão. Mesmo vindo a encampar algumas e subvencionado outras, o Governo viu-se compelido a agir para que a demanda pelo ensino fosse atendida e para prover a sobrevivência das instituições (FORMIGA; LIMEIRA, 1986).

Assim, a criação de uma universidade surgiu como solução para o problema da demanda de ensino. Além disso, a criação de uma instituição sob responsabilidade do Estado, em tese, elevaria a qualidade do ensino e eliminaria a necessidade de debandada de alunos para estudar em outros estados (FORMIGA; LIMEIRA, 1986).

Outro fator que contribuiu para a criação da Universidade Federal da Paraíba foi a assinatura, em 1945, do decreto-lei nº 8.457, pelo então presidente provisório José Linhares, o qual flexibilizava as regras para criação de novas instituições universitárias (ANDRADE, 2015). De acordo com as exigências previstas à época, instituídas ainda na chamada Reforma Francisco Campos, em 1931, para que se fosse criada uma universidade, seria necessário congregarem em uma unidade pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (LUCKESI et al. 1991).

Pela nova norma, “passava a ser possível instalar uma universidade a partir de uma faculdade de filosofia [...], uma faculdade de direito e a terceira de economia ou serviço social, por exemplo, sem as custosas faculdades de engenharia ou medicina” (CUNHA, 1989, p. 95).

Assim, as condições estavam reunidas e é no governo de José Américo que a Universidade da Paraíba é criada, através da Lei Estadual 1.366, de 02 de

dezembro de 1955. Inicialmente chamada apenas de Universidade da Paraíba, a Universidade foi formada através da incorporação da Faculdade de Filosofia da Paraíba, Faculdade de Medicina da Paraíba, Escola Politécnica da Paraíba e Escola de Enfermagem da Paraíba. Agregaram-se a estas a Faculdade de Direito da Paraíba, Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba, Escola de Engenharia da Paraíba e Escola de Serviço Social (PARAÍBA, 1955; MELLO, 1996; ESPÍNOLA, 1980).

Apenas posteriormente, com a federalização, em 1960, através da Lei nº. 3.835, é que a instituição passou a se chamar Universidade Federal da Paraíba, sendo integrada ao Ministério da Educação e Cultura - Diretoria do Ensino Superior, mas mantendo sua personalidade jurídica, autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, e agregando a Faculdade de Odontologia da Paraíba, a Faculdade de Farmácia, da Universidade da Paraíba, e a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (BRASIL, 1960).

A federalização das universidades buscava atender a política desenvolvimentista do governo nos anos 60, a qual visava a formação de um sistema federal público de ensino responsável pelo fornecimento de quadros científicos e intelectuais para a sociedade brasileira. Assim, escolas, faculdades e demais instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais, públicas ou privadas, foram agregadas e transformadas em universidades federais, de modo que cada estado possuísse a sua universidade (VASCONCELOS, 2007).

O movimento pela federalização contou com o apoio de movimentos estudantis, que reivindicavam ampliação das vagas e a gratuidade do ensino, professores e demais funcionários, que almejavam o enquadramento no regime federal de servidores, e, sobretudo, os governos dos estados, que não possuíam orçamento suficiente para manter e ampliar as instituições (CUNHA, 1989).

*Amparadas por esse dispositivo legal, diversas faculdades, escolas superiores e institutos isolados encontraram na federalização de sua gestão a alternativa ideal para sanar fragilidades financeiras e alçar posições de maior prestígio no campo acadêmico, entre as décadas de 1950 a 1980 (COSTA, 2014, p. 196).*

Assim federalizar a Universidade da Paraíba representou um alívio econômico no orçamento do governo do estado, assim como uma melhoria na qualidade do ensino, maiores recursos e melhores condições de trabalho para

servidores e professores. O acesso à educação superior também foi facilitado (BEZERRA, 2006).

Ao longo dos anos, a UFPB foi se expandindo e incorporando Faculdades e Escolas de Ensino Superior existentes no estado: a Fundação Francisco Mascarenhas – FFM, em Patos, incorporada em 1970 (CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL - UFCG, 2018); o Centro de Formação de Tecnólogos, em Bananeiras, incorporado em 1976, (CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS - UFPB, 2016); a Fundação de Ensino Superior de Sousa, incorporada em 1979 (CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS - UFCG, 2018), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras - FAFIC, incorporada em 1979 (CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFCG, 2020) e a Escola de Agronomia do Nordeste - EAN, em Areia, integrada em 1968 (CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - UFPB, 2016).

Com a chamada Reforma Cêntrica, em 1974, a Universidade foi reorganizada administrativamente em Centros de Ensino, os quais passaram a ser compostos por Departamentos, aglutinados por disciplinas afins e atividades em comum, em ensino e pesquisa (BEZERRA, 2007).

A antiga Escola de Agronomia do Nordeste passou a ser denominada Centro de Ciências Agrárias – CCA, sendo composta por 4 Departamentos: Fitotecnia, Zootecnia, Solos e Engenharia Rural e Ciências Fundamentais e Sociais (CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - UFPB, 2016).

Durante o reitorado do Prof. Linaldo Cavalcanti, a Universidade Federal da Paraíba organizou-se em sete campi: Campus I, em João Pessoa; Campus II, em Campina Grande; Campus III, em Areia; Campus IV, em Bananeiras; Campus V, em Cajazeiras; Campus VI, em Sousa e Campus VII, em Patos. (UFPB, 2016).

Tal organização manteve-se até 2002, quando a instituição passou por um processo de desmembramento e foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, que passou a aglutinar os campi de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras. Atualmente a UFPB é formada apenas pelos campi de João Pessoa (I), Areia (II), Bananeiras (III), Mamanguape e Rio Tinto (IV) (UFPB, 2016).

O Campus I compreende o Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, Centro de

Comunicação, Turismo e Artes - CCTA, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Centro de Educação – CE, Centro de Tecnologia - CT e Centro de Ciências Jurídicas – CCJ, Centro de Biotecnologia – CBiotec, Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional – CTDR, Centro de Ciências Médicas – CCM, Centro de Informática – CI e Centro de Energias Alternativas Renováveis – CEAR; o Campus II compreende o Centro de Ciências Agrárias – CCA; o Campus III abrange o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA e o Campus IV possui o Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE.

O Centro de Ciências Agrárias expandiu-se ao longo dos anos, sobretudo no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vide a criação do curso de Medicina Veterinária, em 2007.

A cidade de Areia, com seus mais de 22.000 habitantes (IBGE, 2021), é amplamente beneficiada com as atividades da universidade, movimentando o comércio local e a rede de imóveis para as centenas de estudantes de todo no Nordeste que vêm morar na cidade.

A universidade também tem na cidade um ambiente extremamente favorável ao desenvolvimento de suas atividades, no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é uma instituição voltada para as ciências do campo. Segundo o Censo Agropecuário de 2017, a economia do município ainda é muito ligada às culturas agrárias e à pecuária, tendo mais de 1.702 estabelecimentos agropecuários, distribuídos em 18.263 hectares, produzindo frutos como cana de açúcar, banana, mandioca, palma forrageira, caju, laranja, abóbora, moranga, jerimum, fava, feijão, milho, limão, manga, maracujá, assim como a criação de bovinos, asininos, codornas, equinos, galinhas, muares, ovinos, caprinos, suínos, bubalinos, patos e perus (IBGE, 2017)

Na produção agrícola a cana-de-açúcar é a que mais se destaca, com mais de 92 estabelecimentos voltados para a produção (IBGE, 2017), o que é um fator preponderante para o estabelecimento das produtoras de cachaça na região. São sete estabelecimentos no total, produzindo mais de 68 marcas de cachaça diferentes (MAPA, 2020).

A importância da universidade para a região reflete-se na autonomia administrativa e financeira atribuída ao Campus, que é uma Unidade Gestora, tendo assim, autonomia para gerir seus próprios recursos, sob o código 153073.

Os recursos ficam sob a responsabilidade do Setor de Contabilidade do Campus e são recebidos da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (Proplan), órgão auxiliar da direção superior da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado diretamente à Reitoria, e que tem por finalidade assessorar, executar e controlar atividades relacionadas ao planejamento, aos convênios, ao orçamento e às informações no âmbito da instituição (UFPB, 2021).

## **8. ANÁLISE DOS DADOS**

### **8.1 VARIAÇÃO HISTÓRICA DO ORÇAMENTO**

Para as análises aqui propostas, foram utilizadas informações e dados obtidos junto à Universidade Federal da Paraíba por meio de uma série de solicitações feitas no portal eletrônico Fala.BR. Esses dados estão apresentados através de tabelas, gráficos e quadros. O Fala.BR é uma plataforma integrada de acesso à informação e ouvidoria do Poder Executivo Federal, permitindo a qualquer cidadão encaminhar pedidos de informações públicas e manifestações, acompanhando o cumprimento dos prazos, consultando as respostas recebidas, dando entrada em recursos e apresentando reclamações, entre outras ações, em conformidade com a Lei de Acesso à Informação e o Código de Defesa dos Usuários de Serviços Públicos.

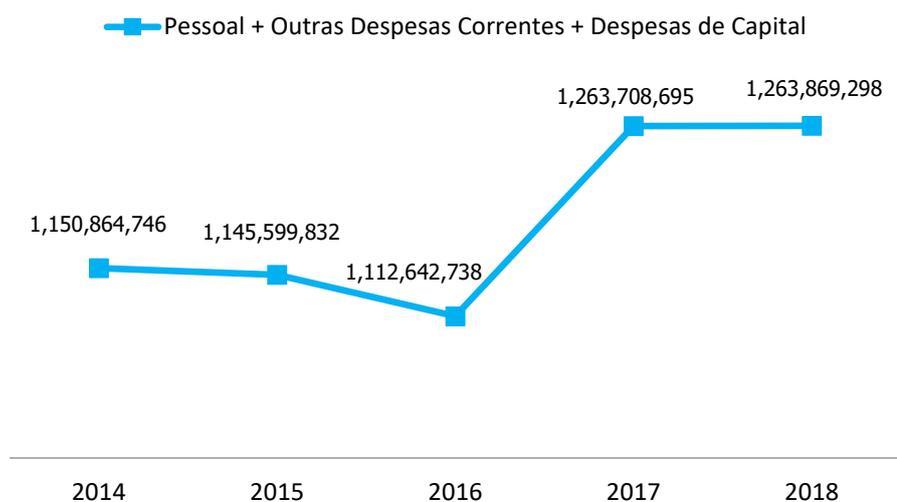
Também foram solicitados dados e informações via processo eletrônico, pelo SIPAC, e e-mails, a setores específicos da Universidade.

Como forma de apresentar a informação da forma mais didática e clara possível, visando fornecer um quadro comparativo fiel dos recursos recebidos e utilizados pelo Campus, optei por considerar, na análise dos recursos financeiros, os valores das dotações iniciais e as despesas pagas. Dotações iniciais são aqueles valores do orçamento inicial fixado pela Lei Orçamentária, distribuído no âmbito da Unidade Orçamentária por Funcional Programática, Elemento da Despesa e Fonte de Recursos, sem os acréscimos de créditos, reduções ou demais alterações aprovadas. Despesas pagas são aquelas que, conforme a Lei nº 4.320/64, completaram todos os estágios de execução da despesa pública: empenho, liquidação e pagamento (SEFAZ – SP, 2008).

Antes de apresentar os valores destinados ao Centro de Ciências Agrárias no período de 2014 a 2018, é oportuno tecer algumas considerações a respeito dos recursos destinados pelo governo federal a toda a Universidade Federal da Paraíba no citado período.

Todos os valores a seguir, exceto os expressamente apresentados em Valores Correntes, foram deflacionados pelo Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI), tal como disponibilizado pelo IBGE.

Gráfico 01: Evolução do Orçamento da UFPB: 2014 – 2018\*



Fonte: Painel do Orçamento Federal (2021) – elaborado pelo autor

Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

Quadro 01: Orçamento da UFPB por grupo de despesa: 2014 – 2018

ANO	IGP-DI	Pessoal e Encargos Sociais		Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL*
		Valor Corrente	Valor Constante	Valor Corrente	Valor Constante	Valor Corrente	Valor Constante	
2014	100,00	933,192,631	933,192,631	160,156,162	160,156,162	57,515,953	57,515,953	1,150,864,746
2015	110,70	1,022,250,184	923,441,900	173,584,082	156,805,855	72,344,750	65,352,077	1,145,599,832
2016	118,65	1,099,019,121	926,269,802	178,285,292	150,261,518	42,846,198	36,111,418	1,112,642,738
2017	118,16	1,273,083,323	1,077,423,259	185,988,076	157,403,585	34,126,796	28,881,851	1,263,708,695
2018	126,54	1,395,090,466	1,102,489,699	194,639,553	153,816,621	9,570,193	7,562,978	1,263,869,298

Fonte: Painel do Orçamento Federal (2021), Elaboração do autor.

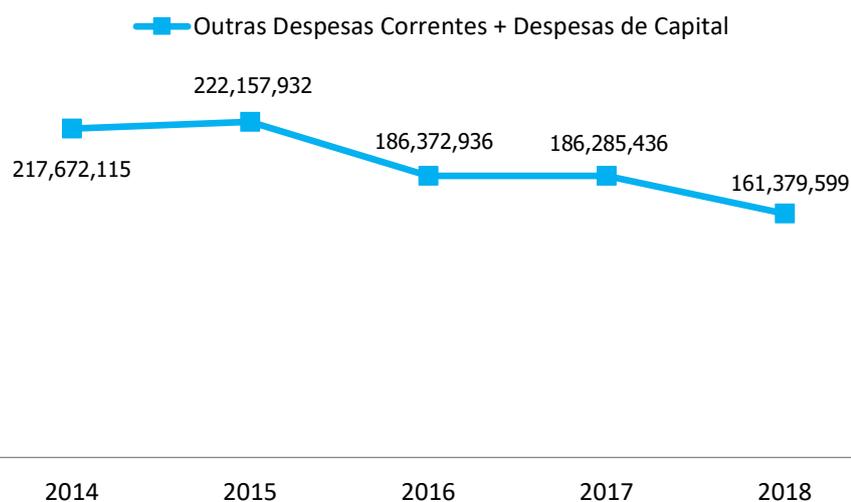
Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

De 2014 a 2018, o orçamento da Universidade Federal da Paraíba, incluindo Despesas com Pessoal, Outras Despesas Correntes e Despesas de Capital, passou de R\$ 1.150.864.746 para R\$ 1.263.869.298 um crescimento de 9,8%.

Os grupos de despesa que compõem o orçamento geral da Universidade Federal da Paraíba são formados por Despesas Correntes (Pessoal/Encargos Sociais e Outras Despesas Correntes) e Despesas de Capital (Investimentos):

As Despesas com Pessoal e Encargos Sociais representam a maior fatia do orçamento da universidade, cerca de 80% em média do total de recursos, enquanto Outras Despesas Correntes representam 13% e Investimentos 7%.

Gráfico 02: Evolução do Orçamento Discricionário da UFPB. 2014-2018\*



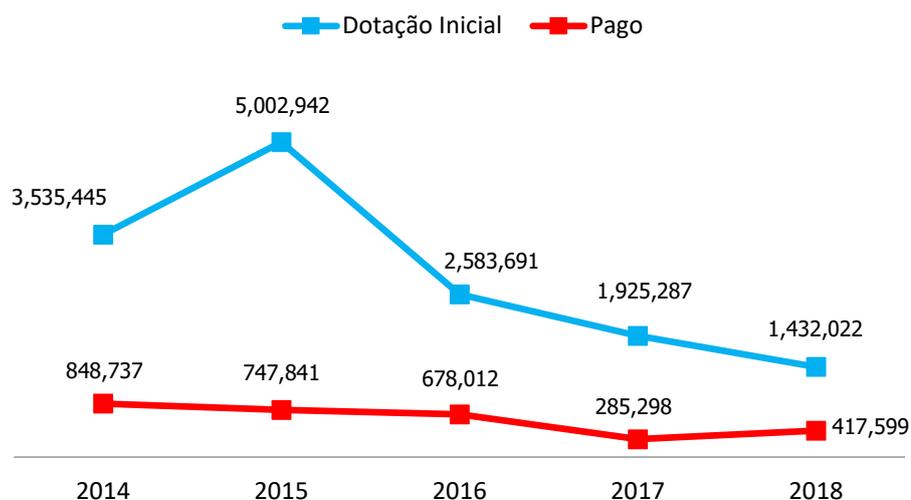
Fonte: Painel do Orçamento Federal (2021) – elaborado pelo autor  
 Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

O orçamento discricionário, aquele sobre o qual a universidade tem gerência, é formado pelos grupos Outras Despesas Correntes e Despesas de Capital, excluindo-se, assim, despesas com Pessoal e Encargos Sociais.

Os valores das dotações para o Orçamento Discricionário da Universidade passaram de R\$ 217.672.115 para R\$ 161.379.599, uma redução de 26% em cinco anos. Neste intervalo de tempo, houve apenas um período de crescimento, entre 2014 e 2015. A partir deste último ano, o orçamento da UFPB manteve a tendência de queda até 2018.

São estes os recursos que são distribuídos pela CODEOR, através de matriz orçamentária própria, para cada centro de ensino da UFPB. A seguir, demonstro os valores referentes ao Centro de Ciências Agrárias:

Gráfico 03: Evolução do Orçamento Discricionário do CCA. 2014-2018\*



Fonte: CODEOR – UFPB (2021) elaborado pelo autor  
 Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

Quadro 02: Orçamento Discricionário do CCA por Grupo de Despesa. 2014-2018

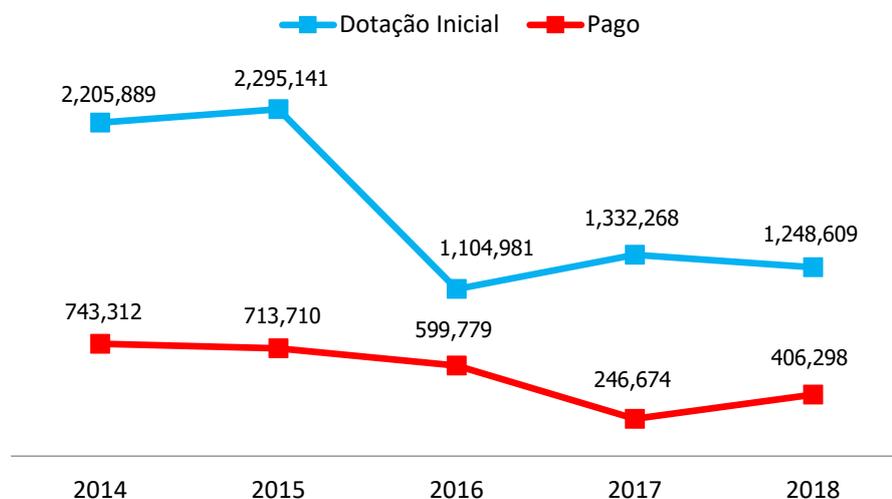
ANO	IGP-DI	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL*	TOTAL PAGO*
		Valor Corrente	Valor Constante	Valor Corrente	Valor Constante		
2014	100,00	2,205,889	2,205,889	1,329,556	1,329,556	3,535,445	848,737
2015	110,70	2,540,722	2,295,141	2,997,536	2,707,801	5,002,942	747,841
2016	118,65	1,311,060	1,104,981	1,754,490	1,478,710	2,583,691	678,012
2017	118,16	1,574,208	1,332,268	700,712	593,019	1,925,287	285,298
2018	126,54	1,579,991	1,248,609	232,091	183,413	1,432,022	417,599

Fonte: CODEOR – UFPB (2021) elaborado pelo autor  
 Notas: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

O orçamento discricionário do CCA representa em média 1,4% de todo o orçamento discricionário da UFPB. Os dados do Gráfico 03 mostram uma redução significativa no orçamento disponibilizado para o Campus, na ordem de 59% no intervalo de 5 anos. Apenas em 2015 o orçamento apresentou crescimento, registrando uma vertiginosa queda nos anos seguintes, sobretudo em 2016, quando teve um corte de quase 50% nos recursos. Os anos de 2016 e 2017 foram os mais baixos do período em questão de dotações orçamentárias iniciais.

Das dotações iniciais, apenas 21% em média foram efetivamente pagas ao longo dos cinco anos.

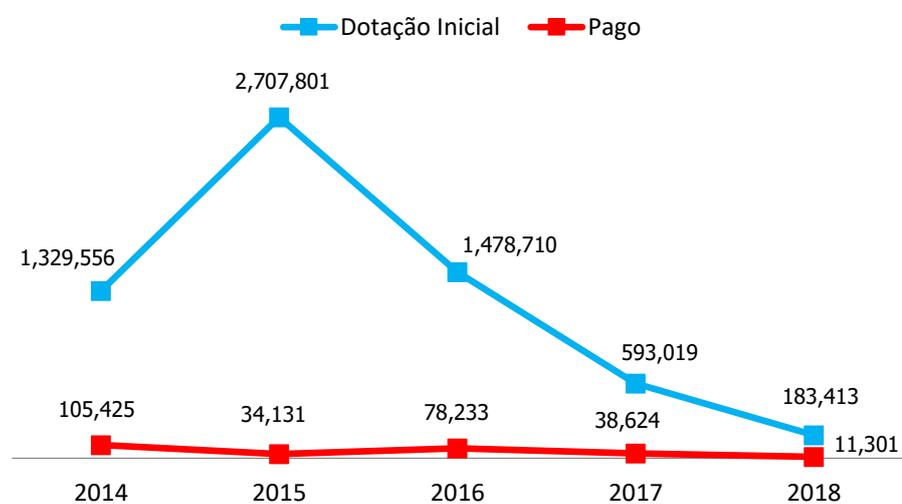
Gráfico 04: Orçamento para Outras Despesas Correntes - CCA. 2014-2018\*



Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor

Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

Gráfico 05: Orçamento para Despesas de Capital - CCA. 2014-2018\*



Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor

Nota: \* valores corrigidos pelo IGP-DI

Considerando a natureza das despesas, as dotações iniciais para Outras Despesas Correntes caíram 43% ao longo dos cinco anos, enquanto as dotações para Investimentos foram reduzidas em 86% no mesmo lastro temporal. Os valores diminuem ainda mais quando se consideram os recursos pagos, o que

representou uma redução de 45% para Outras Despesas Correntes e 89% para Investimentos.

Oportuno detalhar cada ano do recorte temporal pré-estabelecido neste estudo para podermos traçar uma variação histórica mais precisa das restrições orçamentárias por natureza de despesa:

Quadro 03: Orçamento Discricionário do CCA. 2014\*

ANO	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL	TOTAL PAGO
	Valor Constante	Recursos Pagos	Valor Constante	Recursos Pagos		
2014	2,205,889	743,312	1,329,556	105,425	3,535,445	848,737
Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor Nota: * valores corrigidos pelo IGP-DI						

No ano de 2014, o orçamento total para as despesas discricionárias do Centro de Ciências Agrárias foi de R\$ 3.535.445. O Grupo Outras Despesas Correntes representou a maior parte deste orçamento, cerca de 62%, um total de R\$ 2.205.889, enquanto as Despesas de Capital alcançaram um total de R\$ 1.329.556.

Das dotações iniciais, apenas 33% foram efetivamente pagas em Outras Despesas Correntes, enquanto o grupo Despesas de Capital teve irrisórios 8% devidamente custeados.

Quadro 04: Orçamento Discricionário do CCA. 2015\*

ANO	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL	TOTAL PAGO
	Valor Constante	Recursos Pagos	Valor Constante	Recursos Pagos		
2015	2,295,141	713,710	2,707,801	34,131	5,002,942	747,841
Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor Nota: * valores corrigidos pelo IGP-DI						

Para o ano de 2015, o orçamento discricionário total do CCA cresceu 41% em comparação a 2014, um aumento de R\$ 1.467.497, elevados, principalmente, pelo aumento nas dotações iniciais para as Despesas de Capital, que praticamente dobraram.

Mas tal crescimento não alcançou os valores pagos. Apenas 15% das dotações iniciais totais foram efetivamente pagas. Na categoria Outras Despesas Correntes, este percentual foi de 31%, enquanto que o grupo

Investimentos teve um péssimo desempenho de apenas 1,26% efetivamente pagos.

Os recursos foram afetados pela rigorosa política de contingenciamento de gastos adotada pelo governo no ano de 2015. Em janeiro tivemos a publicação do Decreto de Programação Orçamentária nº 8.389, que bloqueou parcialmente os recursos para pagamento de despesas discricionárias dos órgãos, fundos e entidades do Poder Executivo, limitando-as a gastar apenas um décimo oitavo (1/18) dos recursos previstos na Lei Orçamentária de 2015, até a aprovação da nova Lei Orçamentária Anual. Além deste, tivemos o Decreto de programação orçamentária nº 8.456, de 22 de maio de 2015, que instituiu um novo contingenciamento de R\$ 69,9 bilhões em despesas não obrigatórias no orçamento do Poder Executivo, o maior contingenciamento da história até então. Ao longo do ano, outros ajustes foram sendo implementados, como o contingenciamento, em julho, de R\$ 1,16 bilhão nos gastos discricionários da Educação, e o bloqueio adicional de R\$ 189,4 milhões, também, da Educação, em novembro.

Quadro 05: Orçamento Discricionário do CCA. 2016\*

ANO	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL	TOTAL PAGO
	Valor Constante	Recursos Pagos	Valor Constante	Recursos Pagos		
2016	1,104,981	599,779	1,478,710	78,233	2,583,691	678,012
Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor Nota: * valores corrigidos pelo IGP-DI						

No ano de 2016, o orçamento discricionário total do CCA sofreu um elevado corte de R\$ 2.419.251, uma redução de 48% nos recursos em comparação ao ano anterior, o maior corte até então. Destes, R\$ 678.012 foram efetivamente pagos, apenas 26% dos recursos inicialmente previstos.

As dotações para Outras Despesas Correntes tiveram um corte de 51% nos seus recursos, ou R\$ 1.190.160 reduzidos de um ano para outro. Como contraponto, das dotações iniciais, 54% foram pagas.

As Despesas de Capital também registraram uma perda elevada, cerca de 45% reduzidos em relação ao ano anterior. Dos R\$ 1.478.710 previstos no orçamento, apenas R\$ 78.233 foram pagos, ou 5,2%.

O ano de 2016 foi marcado pela continuidade do ajuste fiscal iniciado no ano anterior. Em fevereiro foram contingenciados R\$ 1,3 bilhão do orçamento da Educação, e em março, mais R\$ 21,2 bilhões bloqueados nas despesas discricionárias de todo o Poder Executivo. Educação perdeu R\$ 4,27 bilhões.

Outro fator que contribuiu para a queda do orçamento do Centro de Ciências Agrárias foi a chegada ao poder do novo governo, resultado do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. A nova coalizão governista aprofundou a guinada ortodoxa, retomando uma série de conceitos hegemônicos na década de 1990, tomando as despesas obrigatórias previstas na Constituição Federal de 1988 como fatores que engessavam o orçamento público e defendendo a visão de que o equilíbrio fiscal só seria alcançado por meio de cortes nos gastos públicos.

Quadro 06: Orçamento Discricionário do CCA. 2017\*

ANO	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL	TOTAL PAGO
	Valor Constante	Recursos Pagos	Valor Constante	Recursos Pagos		
2017	1,332,268	246,674	593,019	38,624	1,925,287	285,298
Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor						
Nota: * valores corrigidos pelo IGP-DI						

Mantendo a tendência de queda, o orçamento discricionário total chegou a R\$ 1.925.287, uma redução de 25% em comparação a 2016. Daquele total, apenas 18% foram efetivamente pagos.

O grupo Outras Despesas Correntes chegou a ter um crescimento de R\$ 227.287 no seu orçamento, mas as Despesas de Capital foram as principais responsáveis pela redução no orçamento discricionário total, uma vez que este grupo de despesa perdeu 60% das suas dotações iniciais em comparação ao ano anterior, mais precisamente R\$ 885.691 cortados.

Irrisórios 6,5% foram efetivamente pagos em Despesas de Capital, enquanto Outras Despesas Correntes registraram um percentual de 18%.

O ano de 2017 foi marcado pelo início da vigência da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos três Poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário. A Emenda limitou, a partir de 2017, os gastos globais primários de cada um dos poderes da União aos gastos do ano anterior, corrigido apenas pela inflação,

medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No que se refere à educação, em tese, a Emenda só passou a valer a partir de 2018, mas isso não impediu que o governo continuasse adotando políticas de cortes orçamentários, como o contingenciamento de R\$ 42,1 bilhões em despesas de custeio do orçamento federal, dos quais R\$ 4,3 bilhões em Educação, anunciado em março de 2017.

Quadro 07: Orçamento Discricionário do CCA. 2018\*

ANO	Outras Despesas Correntes		Despesas de Capital		TOTAL	TOTAL PAGO
	Valor Constante	Recursos Pagos	Valor Constante	Recursos Pagos		
2018	1,248,609	406,298	183,413	11,301	1,432,022	417,599
Fonte: Coordenação de Orçamento da UFPB (2021) - elaborado pelo autor						
Nota: * valores corrigidos pelo IGP-DI						

O ano de 2018 foi o mais crítico em questão de dotações orçamentárias globais para o CCA. O orçamento discricionário total atingiu seu nível mais baixo, com R\$ 1.432.022, e, como esperado, uma queda de 25% em relação ao ano anterior. Destes, apenas 29% foram pagos.

Outras Despesas Correntes alcançaram o valor de R\$ 1,248,609, uma redução pequena e com 35% dos recursos pagos. Mas os piores valores foram registrados em Despesas de Capital, com uma perda de 69% do orçamento em relação a 2017, o que foi agravado pelos recursos pagos, que chegaram a ínfimos R\$ 11.301, apenas 6% das dotações inicialmente previstas.

Neste ano de 2018, os primeiros efeitos da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, puderam ser sentidos, uma vez que a Emenda previu o congelamento das despesas primárias (custeio e investimentos) em educação de acordo com o já reduzido valor do ano de 2017, corrigido apenas pela inflação. Além disso, metas como as do PNE 2014-2024 não foram postas em prática, como a elevação gradual do investimento em educação pública a um percentual de 10% do PIB ao final do decênio.

## **8.2 IMPACTOS DAS RESTRIÇÕES ORÇAMENTÁRIAS NAS BOLSAS ACADÊMICA E AUXÍLIOS FINANCEIROS DA GRADUAÇÃO**

Feita a análise da variação histórica do orçamento do Centro, é oportuno apresentar alguns dados que demonstram como as medidas de restrições orçamentárias afetaram o Campus. Para demonstrar este impacto, utilizei indicadores relacionados às principais ações e programas de fomento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação, uma vez que tais programas são diretamente financiados pelo orçamento discricionário do Campus.

São eles: Bolsas de Monitoria, Bolsas do Probex, Bolsas de Iniciação Científica, Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Bolsas do Programa de Licenciatura (Prolicen), Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Aluno Apoiador, Auxílio Promisões e Auxílio Transporte, concedidos aos estudantes da graduação e ofertados por meio de edital, anualmente, a todos aqueles que cumprem os requisitos necessários.

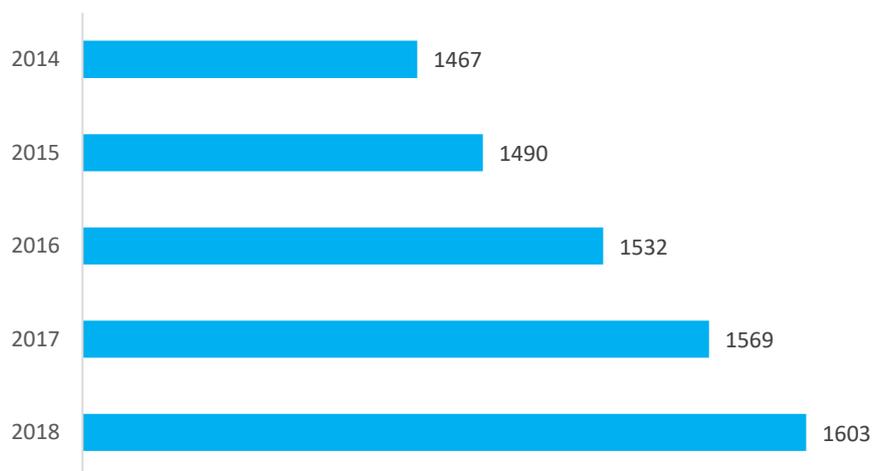
Como forma de trazer um retrato mais fiel da situação, também utilizei a média de estudantes matriculados para cada bolsa/auxílio no corrente ano, exceto nos programas onde a quantidade é irrisória para tal análise.

Uma observação importante diz respeito ao fato de não estarem incluídas aqui as bolsas e auxílios financiadas por recursos externos, uma vez que não fazem parte do orçamento da universidade.

Registre-se a dificuldade em obter dados mais aprofundados, devido a duplicidade, inexistência de informações sistematizadas, ou até mesmo registrados pelas coordenações do Campus, assim como pelos setores responsáveis na universidade. As informações foram obtidas via Lei de Acesso à Informação, Sipac, e via e-mails a setores específicos da universidade. Tais informações foram cruzadas e combinadas para serem sintetizadas de modo a trazer um retrato fiel de cada indicador, uma vez que havia dados incompletos e até conflitantes.

Seguem os dados iniciais, com a evolução no número de estudantes matriculados na Graduação:

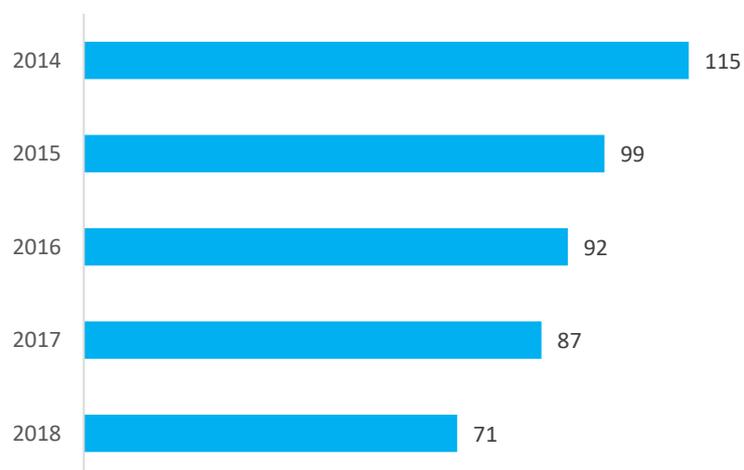
Gráfico 06: Estudantes Matriculados na Graduação do CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRG - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

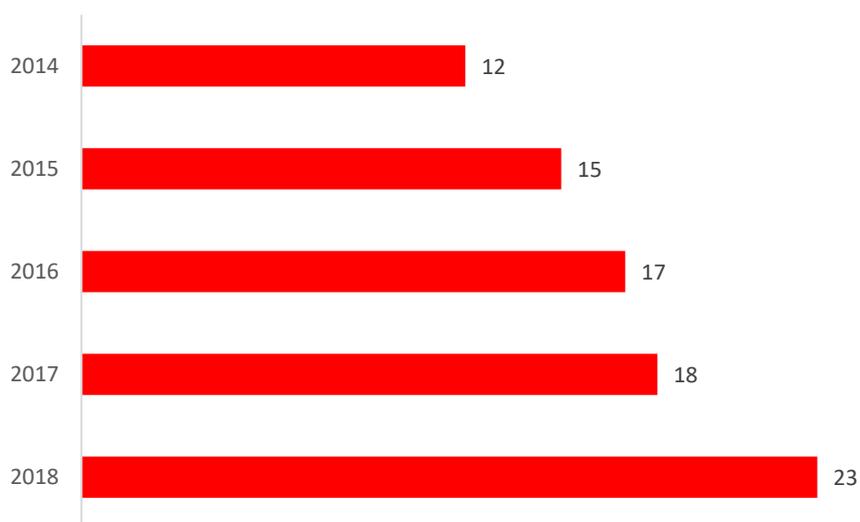
## 8.2.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Gráfico 07: Bolsas de Monitoria concedidas no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRG - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 08: Média de estudantes matriculados para cada Bolsa de Monitoria



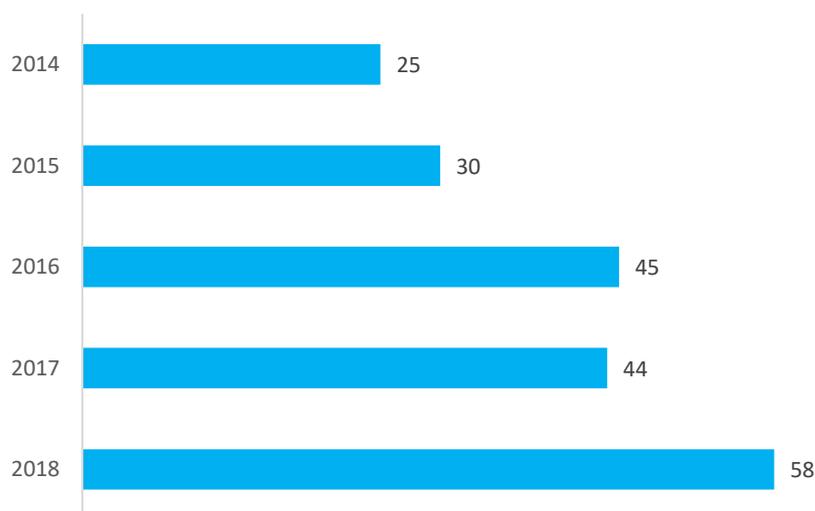
Fonte: PRG - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

As bolsas de Monitoria são auxílios financeiros a estudantes da graduação que, sob supervisão e orientação de um professor responsável, fornecem apoio didático e tecnológico aos demais discentes, bem como suporte operacional aos docentes, durante a execução das atividades didáticas remotas e/ou híbridas dos componentes curriculares ministrados.

Observa-se no período de estudo, uma queda de 38,2% no número de bolsas de monitoria concedidas, ou mais precisamente, 44 bolsas cortadas. Os números foram caindo gradativamente com o passar dos anos, até atingir seu nível mais baixo em 2018.

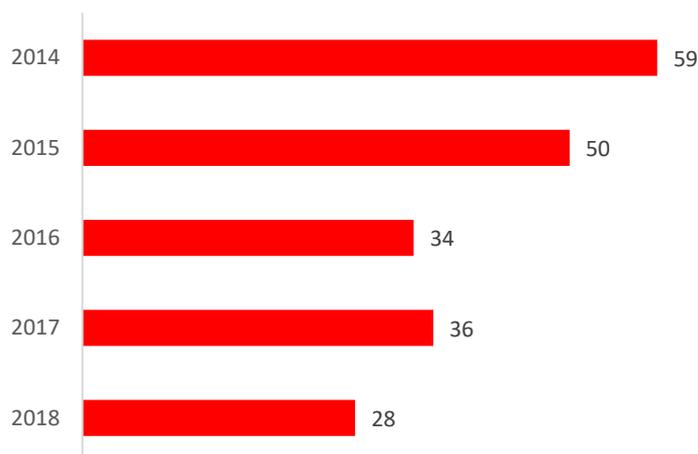
Neste ano, a média era de uma bolsa de monitoria para cada 23 alunos do Centro. Como esperado, diante da diminuição no quantitativo oferecido, o número médio de estudantes para cada bolsa foi crescendo gradativamente ao longo dos anos, o que é um mal sinal, uma vez que o ideal é manter uma baixa concorrência pelas bolsas concedidas.

Gráfico 09: Bolsas Probex concedidas no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PROEX - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 10: Média de estudantes matriculados para cada Bolsa Probex



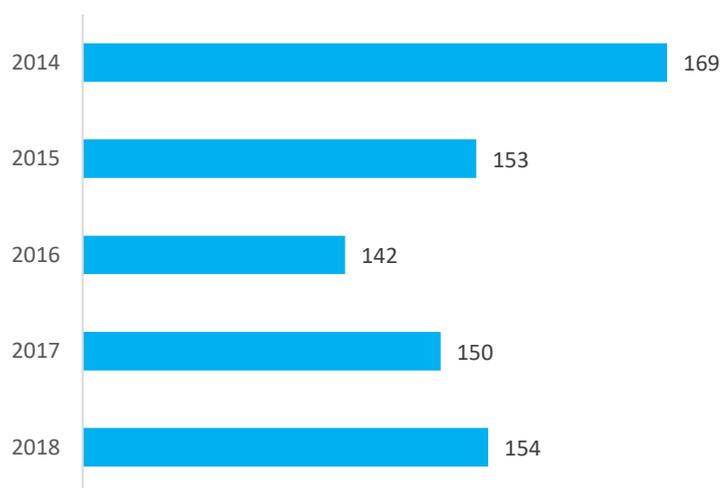
Fonte: PROEX - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Probex se constitui em uma das estratégias da política de extensão universitária da UFPB, que prioriza a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente através de ações identificadas com as necessidades e as demandas da sociedade paraibana, no sentido de promover o desenvolvimento a partir de um trabalho conjunto com as comunidades e grupos envolvidos. O quantitativo de bolsas, a periodicidade e o próprio pagamento das bolsas do Probex está condicionado à aprovação da Lei Orçamentária Anual e à disponibilidade orçamentária para o respectivo exercício.

O número de bolsas concedidas mais do que dobrou entre os anos de 2014 e 2018, mantendo-se, inclusive, estável entre 2016 e 2017. Nesse sentido, o programa mostrou não ter sido afetado, na mesma intensidade que os outros programas, pelos cortes no orçamento da universidade. Este desempenho foi decorrente da decisão da reitoria de aumentar o número de bolsas e de equiparar o valor da bolsa de extensão ao da bolsa de iniciação científica.

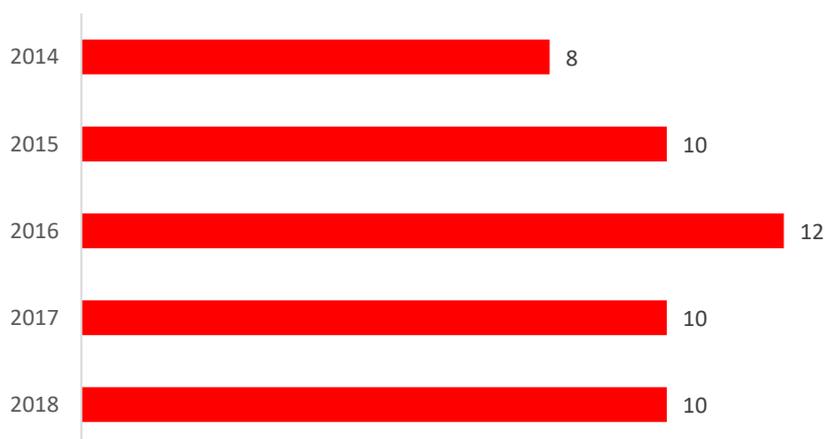
Na direção contrária às bolsas de monitoria, o número médio de estudantes para cada bolsa PROBEX foi caindo ao longo dos anos, exceção feita ao ano de 2017, o que evidenciou uma menor concorrência entre os alunos por cada bolsa, reflexo do aumento no quantitativo concedido.

Gráfico 11: Bolsas de Iniciação Científica concedidas no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PROPESQ - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 12: Média de estudantes matriculados para cada Bolsa de Iniciação Científica concedida



Fonte: PROPESQ - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica é um programa de concessão de bolsas remuneradas voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior.

Os dados evidenciam a queda de 16% no número de bolsas concedidas entre 2014 e 2016, este último ano em que esteve no nível mais baixo, com 142 bolsas. Uma leve recuperação ocorreu nos anos seguintes, mas sempre abaixo dos valores perdidos no período acumulado.

O número médio de estudantes para cada bolsa mostrou tendência para crescimento ou estagnação, com pico no ano de 2016, em que havia uma bolsa de iniciação científica para cada 12 estudantes. Mesmo nos anos em que houve crescimento na concessão de bolsas, a média proporcional para cada estudante ficou estagnada, muito por conta do crescimento gradual no número de matrículas.

Gráfico 13: Bolsas Pibid concedidas no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRG - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 14: Bolsas Prolicen concedidas no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRG - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Os projetos promovem a iniciação do licenciando no ambiente escolar visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

O Programa de Licenciatura - Prolicen é um programa de apoio para Cursos de Licenciatura da UFPB. O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT de Licenciatura e envolve a participação de professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O Prolicen tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba.

Segundo os dados disponibilizados pela Universidade, para o PIBID, não houve bolsas concedidas entre 2014 e 2017, tendo sido registrada a concessão apenas em 2018 no CCA.

Já o PROLICEN teve situação parecida, com bolsas concedidas apenas em 2016 e 2017.

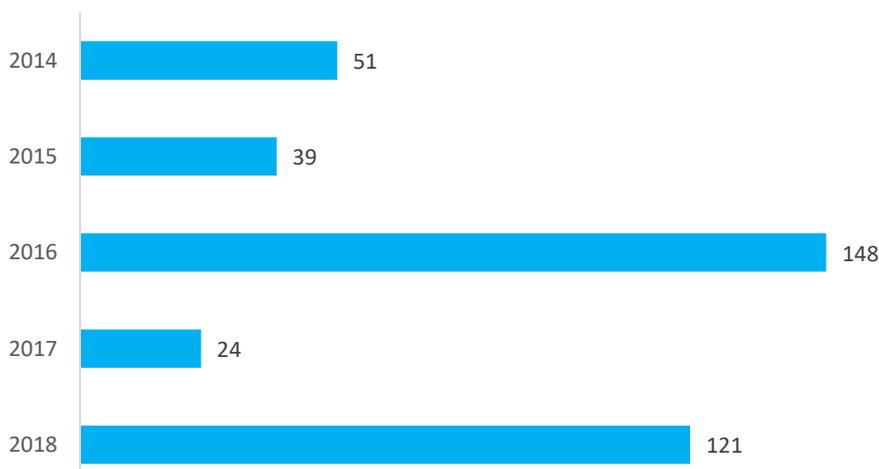
## 8.2.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Os projetos de Assistência Estudantil do Centro de Ciências Agrárias seguem as metas previstas no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, as quais compreendem ações de assistência desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

Como dito anteriormente, nem todas estas modalidades foram ofertadas ao campus. Observação feita ao número de residentes universitários e alunos atendidos pelo restaurante universitário: o primeiro veio com informações incompletas e o segundo não teve dados fornecidos, prejudicando em determinada medida a análise da pesquisa.

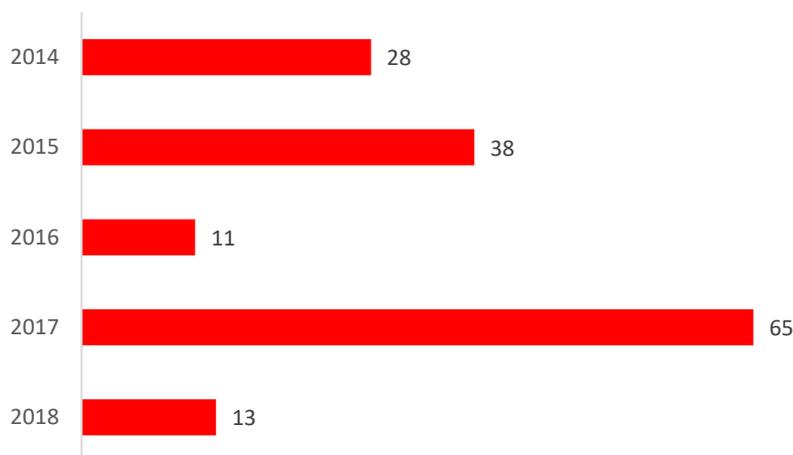
A seguir, apresento os serviços e auxílios que compuseram a assistência estudantil para a graduação no Centro de Ciências Agrárias, entre 2014 e 2018

Gráfico 15: Auxílios Moradia concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 16: Média estudantes matriculados para cada Auxílio Moradia concedido no CCA



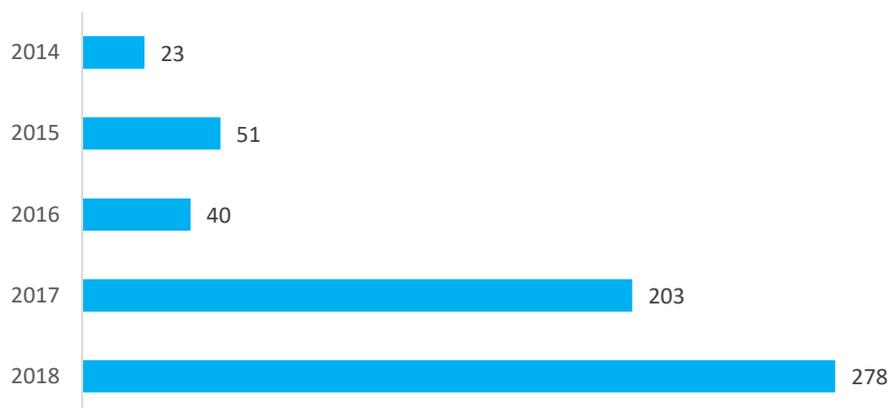
Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Auxílio Moradia é destinado aos estudantes de outras cidades ou Estados diferentes de onde se encontra o seu curso de graduação. Os estudantes recebem um valor mensal para auxiliar o custeio de despesas com aluguel.

Os dados mostram que, de 2014 a 2015, houve uma queda de 23% no número de bolsas concedidas, seguido de um aumento expressivo de 97 bolsas no ano de 2016, atingindo seu pico no citado ano. Porém, o ano seguinte registrou uma redução de incríveis 83%, ou 124 bolsas cortadas, recuperando-se em parte no ano seguinte.

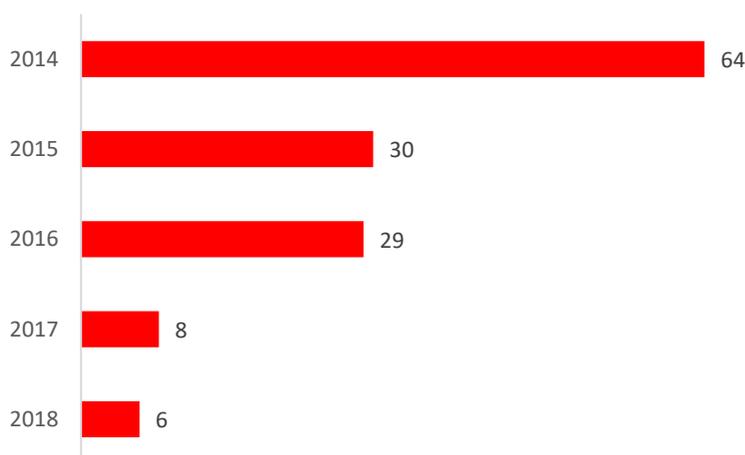
A média de estudantes para cada bolsa manteve tendência de crescimento nos anos de cortes orçamentários, sobretudo no ano de 2017, onde apontou-se o pior cenário, com uma bolsa concedida a cada 65 estudantes.

Gráfico 17: Auxílios Alimentação concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 18: Média de estudantes matriculados para cada Auxílio Alimentação concedido no CCA



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

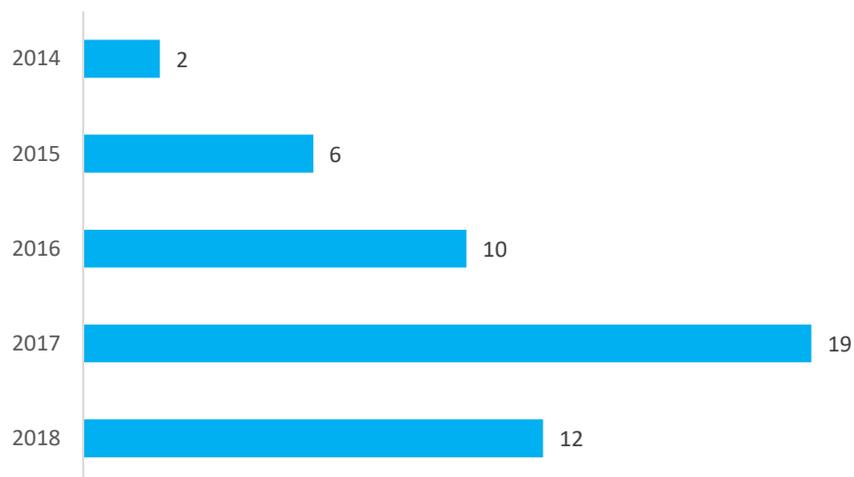
O Auxílio Alimentação é destinado aos estudantes que cursam graduação nas unidades/*campi* da UFPB, que não dispõem de Restaurante Universitário, ou nos períodos de interrupção dos serviços do Restaurante Universitário.

O número de auxílios registrou um aumento de 6.850% de 2014 a 2018, muito em função das diversas paralisações no funcionamento do Restaurante Universitário do Campus, seja por falta de recursos ou restrição de acesso, uma vez que a partir de 2017 seu uso, até então liberado para todos os estudantes do Campus, foi restringido apenas para os residentes na universidade, como

forma de economizar recursos do Centro. Assim, grande parte dos estudantes passou a receber o benefício.

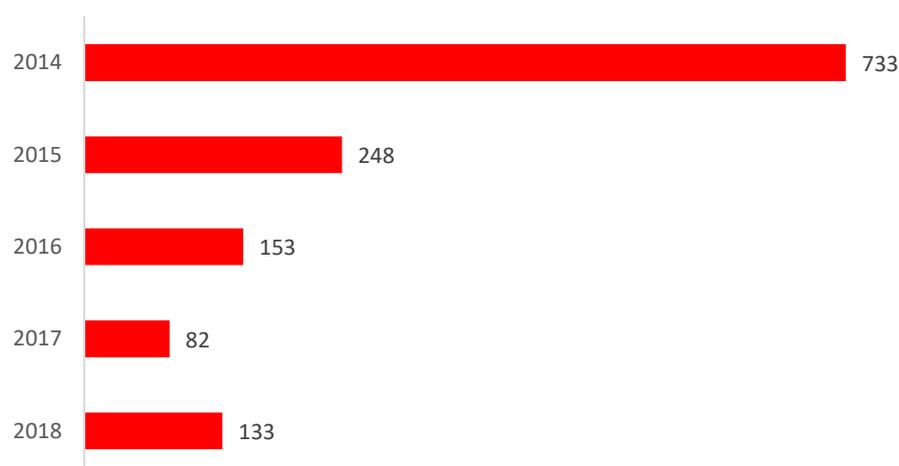
Como esperado, a média de estudantes para cada auxílio foi caindo, o reflexo do alto número de auxílios concedidos, apesar do contexto desfavorável que justificou o aumento expressivo no número absoluto de auxílios.

Gráfico 19: Auxílios Aluno Apoiador concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 20: Média de estudantes matriculados para cada Auxílio Aluno Apoiador concedido no CCA



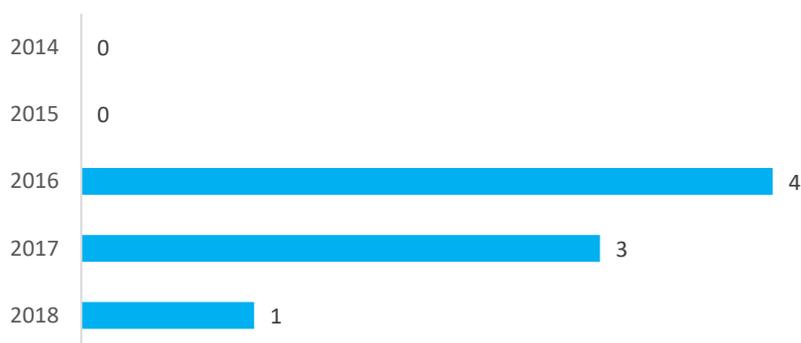
Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Auxílio Aluno Apoiador é destinado a estudantes apoiadores, selecionados por edital, para assumir atividades junto à estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades, as necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas física motora, auditiva, visual, de Transtornos Globais do Desenvolvimento/TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas. Faz parte do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – Paed.

O número teve um salto de 2 bolsas em 2014 para 19 bolsas concedidas em 2017, mas em 2018 houve um corte de 36%, chegando a apenas 12 bolsas.

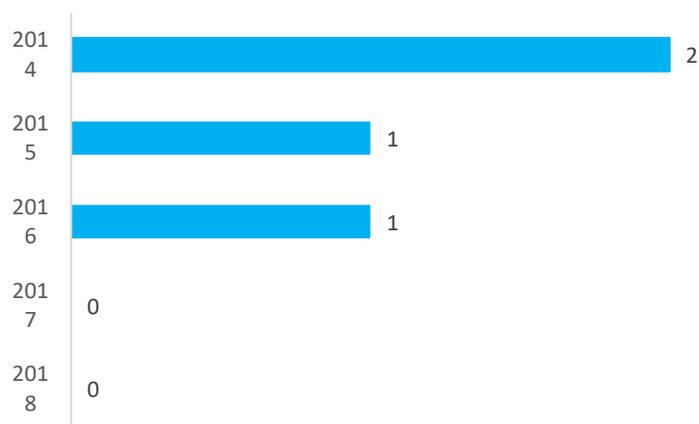
Destaque para o ano de 2017, com a menor média registrada: 82 estudantes para cada auxílio concedido.

Gráfico 21: Auxílios Creche concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 22: Auxílios PROMISAES concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

Gráfico 23: Auxílios Transporte concedidos no CCA. 2014 - 2018



Fonte: PRAPE - UFPB (2021), SIAG - CCA (2021), SIGAA - UFPB (2021), elaboração própria

O Auxílio Creche é destinado aos estudantes que têm filhos de seis meses a três anos e onze meses de idade. Já o Auxílio Promisaeas (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) é um apoio financeiro para alunos estrangeiros visando fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.

Ambos os programas experimentaram períodos em que não tiveram bolsas concedidas, e a partir dos anos em que houve a concessão, os números foram caindo gradativamente com o passar do tempo.

O Auxílio Transporte é a uma ajuda de custo aos estudantes para locomoção diária no trajeto residência-ETS e ETS-residência durante dias letivos, de acordo com o calendário acadêmico, para viabilização do transporte necessário à sua frequência nas aulas, e está subdividido em: Transporte Urbano e Intermunicipal.

Apenas em 2015 e 2018 houve auxílios concedidos nesta modalidade de assistência estudantil.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade analisar as Políticas de Austeridade Fiscal no Orçamento Discricionário do Centro de Ciências Agrárias (CCA), da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2014 a 2018, e seus impactos nas principais ações e programas de fomento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação, os quais são diretamente financiados pelo orçamento discricionário do Campus.

A análise das informações mostrou que, com o advento das políticas de austeridade fiscal iniciadas no governo Dilma e aprofundadas no governo Michel Temer, o Centro de Ciências Agrárias da UFPB teve um processo de redução significativo no orçamento discricionário disponibilizado para o Campus, na ordem de 59% no intervalo de 5 anos, com margem de crescimento apenas em 2015, registrando uma queda vertiginosa nos recursos nos anos seguintes, sobretudo em 2016, quando teve um corte de quase 50%. O quadro se torna ainda mais crítico quando se considera os recursos pagos, que registraram uma média de apenas 21% das dotações totais inicialmente previstas ao longo dos cinco anos

O grupo de Despesas de Capital foi o mais afetado com os cortes orçamentários, atingindo níveis extremamente baixos para um Centro da magnitude de um Campus universitário, uma vez que as dotações para Investimentos foram reduzidas em 86% ao longo dos cinco anos, com especial atenção para o ano de 2018, em que o orçamento para este grupo de despesa chegou a R\$ 183,413, agravado pelos recursos pagos, que chegaram a ínfimos R\$ 11.301, apenas 6% das dotações inicialmente previstas.

As dotações iniciais para Outras Despesas Correntes caíram 43% ao longo dos cinco anos, tendo no ano de 2016 seu nível mais baixo, com apenas R\$ 1.104.981 registrados no orçamento.

Os valores demonstram ser tão ou mais críticos quando se consideram apenas os recursos pagos, o que representou uma redução de 45% para Outras Despesas Correntes e 89% para Investimentos.

Por consequência, as severas medidas de contingenciamento e cortes orçamentários afetaram o quantitativo de bolsas acadêmicas e auxílios

financeiros concedidos em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil da graduação.

Bolsas de Monitoria, Iniciação Científica e Auxílio Moradia registraram redução considerável no número de bolsas concedidas. Pibid e Prolicen apresentaram inexistência de bolsas/auxílios concedidos em determinados períodos ou quantitativos irrisórios para a importância do programa e para um Centro da magnitude do CCA. Auxílio Alimentação registrou crescimento, mas sob um contexto de interrupção e restrição nos serviços do Restaurante Universitário, por ausência de recursos para sua manutenção, o que fez aumentar a demanda pela concessão de bolsas nesta modalidade. Bolsas Probex e Aluno Apoiador fugiram à regra e registraram crescimento, apesar deste último ter tido um corte significativo no quantitativo de auxílios no último ano do período. Auxílio Creche e Bolsas Promisões registram queda até chegar em quantitativos irrisórios ou inexistentes. Auxílio Transporte registrou quantitativos baixos.

Os dados revelam que o impacto dos cortes não foi uniforme, mas disperso, atingindo as bolsas e auxílios em maior ou menor escala e em períodos diferentes, tendo períodos de redução, estagnação, crescimento e recuperação, porém, estes últimos sempre abaixo das perdas acumuladas ao longo dos anos.

Esse desempenho evidencia as relações entre ensino superior e neoliberalismo. Assim, é importante estabelecer as conexões com a política econômica em curso da época, principalmente por conta dos efeitos da crise econômica de 2008, que levou o país a um grave quadro fiscal. A adoção das políticas neoliberais como medidas de combate a crise econômica em curso mostraram-se inadequadas, agravando o quadro econômico do país e provocando uma recessão que impactou severamente o orçamento público. Somando-se a isso, tivemos as manifestações largamente incentivadas pela mídia tradicional, pelos partidos de direita e pelas investigações da Operação Lava Jato, que resultaram no processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o que conturbou ainda mais o cenário econômico e político do país.

A crise de financiamento da educação superior tem de ser entendida no contexto da crise fiscal do Estado brasileiro desde o final do século passado. Assim, analisar as medidas de ajuste fiscal no ensino superior implica,

necessariamente, analisar as políticas públicas neoliberais nos países periféricos e seus elementos históricos, o que foi uma busca constante nesta pesquisa.

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. As crises cíclicas do capitalismo, desde o século passado, geraram uma busca por novas fontes de sua reprodução, buscando a destinação do fundo público para assegurar o funcionamento da economia capitalista, o que ajudou a transformar o neoliberalismo num projeto hegemônico na sociedade, ao se assumir como única solução possível para os problemas que ele mesmo ajudou a criar, aprofundando e acelerando o ritmo de suas reformas. Tais medidas reproduziram as diretrizes estabelecidas em documentos de organismos financeiros internacionais, que orientaram as reformas educacionais nos países periféricos nos últimos anos. É o projeto neoliberal para o setor da educação.

A estratégia é restringir o financiamento público à educação superior, reduzindo os montantes já destinados e não aprovando novos recursos. Como consequência, tem-se o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade, a diminuição do número de bolsas e auxílios financeiros para estudantes que dela necessitam e o atraso no desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Tudo isso é parte de um amplo projeto de desmonte dos direitos sociais, desregulamentação da economia, privatização dos serviços públicos e liberalização dos mercados, afim da destinação do fundo público para assegurar o funcionamento da economia capitalista. Nessa lógica em que o Estado passa a ser mínimo, o público é colocado como ineficiente e o privado como competente, definições estabelecidas na qual os empresários e o capital financeiro são o bem, os salvadores, e o trabalhadores, suas organizações sindicais e o Estado interventor, o mal a ser combatido.

Nesse sentido, a crise das instituições públicas, na qual se inserem as da educação superior, tem de ser vista não de forma isolada, mas sim na perspectiva de um projeto de classe, da classe burguesa, construído e articulado historicamente no sentido de deslegitimar o Estado e sua função social.

No Brasil, a situação vem agravando-se nos últimos cinco anos, aprofundada pela crise política insuflada por partidos de direita, pela mídia

tradicional e por setores reacionários da sociedade, que, alinhados à ortodoxia neoliberal e ao populismo de direita, conseguiram a derrubada da presidente legitimamente eleita e a tomada do poder até os dias atuais.

Por fim, o combate ao neoliberalismo e aos seus efeitos nocivos é uma tarefa de todos e uma necessidade urgente de todos os trabalhadores, sobretudo os da educação, afim de construir um futuro em que a educação seja a pedra angular do desenvolvimento econômico e social da nação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cilair Rodrigues de; CÂMARA, Leonor Moreira. O orçamento público como instrumento de ação governamental: uma análise de suas redefinições no contexto da formulação de políticas públicas de infraestrutura. **Rev. Adm. Pública** — Rio de Janeiro 49(1):73-90, jan./fev. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/BdkHGxkx8TmBjrgpwVKXdTK/?lang=pt>>. Acesso em: 02/06/2020.

ALEXANDRE, Elimar Rodrigues. **Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil**: implicações para o trabalho docente. 2020. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/5761>>. Acesso em: 10/05/2021.

ALMEIDA, Antonio Augusto de. **José Rufino**: Areia – Paraíba. Mamanguape: Ed. Davina, 1995.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITELI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.129- 147. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>>. Acesso em: 10/05/2021.

ALVES, Giovanni. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 10/05/2021.

ALVES, Milton. **Lava Jato**: uma conspiração contra o Brasil. São Paulo: Ed. Kotter, 2021.

ALMEIDA, Tiago Pacheco; MORAES, Samara Ayres; MARTINELLI, Thiago; LUSA, Mailiz Garibotti. A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Revista Katálysis**, vol. 22, núm. 3, pp. 536-547, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1796/179661377008/html/>> Acesso em: 10/11/2021.

ALMEIDA, Horácio de. **Brejo de Areia**: memórias de um município. 2.ed. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1980

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? - 2017. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71 e227145. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03/02/2021.

AMARAL, Nelson Cardoso do. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Revista Avaliação**. Sorocaba - SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/aval/a/D3p9tqXDxNvnJmVPFBTr4Bg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02/06/2020.

AMARAL, Nelson Cardoso do. Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? 2003. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 9 (2). Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1272/1262>>. Acesso em: 02/06/2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDIFES. **Financiamento da educação superior pública federal**. 1999. Disponível em <[https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_001\\_Financiamento\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_Publica\\_Federal.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_001_Financiamento_da_Educacao_Superior_Publica_Federal.pdf)>. Acesso em: 02/06/2020.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos Estudos - CEBRAP**, vol. 38 (1), 109-135, janeiro-abril, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMKnq4xXXRkf6HTD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

ANDRADE, Selma Aparecida Leite de. **Supervisão acadêmica de estágio em Serviço Social: um estudo no estado de São Paulo**. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ANDRADE, Manuel Correia de. **O rio Mamanguape**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997. [fac-similar da publicação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais]

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo – SP. Editora Moderna, 3º edição. 2006.

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados** - 31 (90), 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ea/a/rtKFhmw4MF6TPm7wH9HSpFK/?lang=pt>>. Acesso em: 06/10/2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos, co-editado com o Instituto Nacional do Livro MEC, 1976.

AZEVEDO, Fernando de; et. al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65 (150): 407-25, maio/ago. 1984. Disponível em

<[https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)>. Acesso em: 02/06/2020.

BACHUR, João Paulo. O Estado de Bem-Estar em Hayek e Luhmann. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 25, n. 2. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/PgFyNBRLxkmF83jXjM8xrGQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo** - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 10/05/2021.

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo:** estratégia de assistência ao país 2004-2007. Relatórios de Andamento da CAS. Brasília, Brasil, 2003. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/199571467997853678/pdf/361160PORTUGUESE0BOX0327393B.pdf>>. Acesso em: 04/04/2021

BARBOSA, Alexandre de Freitas... [et. al]. **Austeridade para quem?** balanço e perspectivas do governo Dilma Rousseff. 2018. Organização de Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo e Paulo Zahluth Bastos – São Paulo: Carta Maior; Friedrich Ebert Stiftung, 2015. 352 p. Disponível em: <<https://www.fne.org.br/index.php/comunicacao/noticias/3300-austeridade-para-quem>>. Acesso em 20/05/2021.

BARROS, Fabiana Pereira; MOREIRA, Jani Alves da Silva Moreira. As políticas para o financiamento da educação básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percurso** – NEMO. Maringá, v. 4, n. 2, p. 193- 207, 2012. ISSN: 2177- 3300. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49547>> Acesso em: 02/06/2020

BATISTA, Paulo Nogueira. **Pensando o Brasil:** ensaios e palestras. Brasília. Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. ISBN: 978.85.7631.174-4. Disponível em: < [http://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo\\_Nogueira\\_Batista\\_Pensando\\_o\\_Brasil.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf)>. Acesso em: 23/03/2021.

BEDIN, Gilmar Antonio; NIELSSON, Joice Graciele. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In: COSTA, L. C., NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R., orgs. **A política social na América do Sul:** perspectivas e desafios no século XXI [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41. ISBN 978-85-7798-231-8. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318-02.pdf>>. Acesso em: 21/03/2021.

BENEVIDES, Claudia do Valle. **Um estado de bem-estar social no Brasil?** 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2011. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/183906-Um-estado-de-bem-estar-social-no-brasil.html>>. Acesso em: 02/04/2021.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: < <https://www.repositoriobib.ufc.br/000000/0000001D.pdf>>. Acesso em 11/11/2021.

BEZERRA, Francisco Chaves. História, Cultura e Ensino Superior na Paraíba: implantação, estadualização e federalização. **Saeculum**. Revista de História [15]. João Pessoa – PB. julho-dezembro/2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11355>>. Acesso em 03/02/2021.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974)**: aspectos acadêmicos e institucionais. João Pessoa – PB, 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6030?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6030?locale=pt_BR)>. Acesso em 03/02/2021

BORTOLANZA, Juarez. **Trajectoria do ensino superior brasileiro** – uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata – Argentina. 2017. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 03/02/2021

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964**. Altera a Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. 1964a.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro de 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02/04/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.827-1, de 24 de junho de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Política Econômica e Reformas Estruturais**. Brasília, 2003. Disponível em <[https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_015\\_Politica\\_Economica\\_e\\_Reformas\\_Estruturais.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_015_Politica_Economica_e_Reformas_Estruturais.pdf)>. Acesso em: 04/04/2021

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002**. Brasília, 2003a. Disponível em: <[http://www.sintunesp.org.br/refuniv/gasto\\_social\\_01\\_02.pdf](http://www.sintunesp.org.br/refuniv/gasto_social_01_02.pdf)>. Acesso em: 04/04/2021

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Coleta de dados das IFES para Alocação de Recursos Orçamentários**. 2006. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2021/03/relatoriomatriz2006.pdf>>. Acesso em: 02/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>>. Acesso em: 06/04/2021

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2007b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica:** mais formação de oportunidades para os brasileiros. 2011. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf)>. Acesso em: 06/04/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. 2011a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011b

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 651, de 24 de julho de 2013.**

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.389, de 7 de janeiro de 2015.** Dispõe sobre a execução orçamentária dos órgãos, dos fundos e das entidades do Poder Executivo até a publicação da Lei Orçamentária de 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015.** Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2015, e dá outras providências. 2015a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.496, de 30 de julho de 2015.** Altera o Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2015, e dá outras providências. 2015b

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.580, de 27 de novembro de 2015**. Altera o Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2015. 2015c.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.670, de 12 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2016, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.700, de 30 de março de 2016**. Altera o Decreto nº 8.670, de 12 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2016. 2016a

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016b

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público**. 2019. 8ª Edição.

BRASIL. Senado Federal. **Glossário**. Portal do Orçamento. 2021. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/glossario>>. Acesso em: 02/06/2020

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013. Disponível em <<https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>>. Acesso em: 02/06/2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MEDEIROS, Luciene das Graças de Miranda. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 244-274, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14006>>. Acesso em: 06/04/2021.

CARCANHOLO, Marcelo; CARCANHOLO, Reinaldo; MALAGUTI, Manoel Luiz. **A quem pertence o amanhã?: ensaios sobre o neoliberalismo**. Tradução de M. L. Malaguti; R. A. Carcanholo; N. N. Campanário. São Paulo: Loyola, 1997.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível:

<<https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhbYbBDzHyc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

CARVALHO, Francisco João de Deus de; SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **Políticas públicas para educação superior e criação de novas IFES:** revisão sistemática. IPEA - Planejamento E Políticas Públicas | ppp | n. 55 | jul./set. 2020. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10445/2/PPP\\_55\\_PPEducSuperior.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10445/2/PPP_55_PPEducSuperior.pdf)>. Acesso em: 06/04/2021.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A construção do mito do "Meu Filho Doutor":** fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2005.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XzjDStRDdJQGpLFBJPZCfQK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

CANZIANI, Alex; [et. al]. **Financiamento da educação superior no Brasil:** impasses e perspectivas. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados. 2018. Série estudos estratégicos; n. 11 e-book). ISBN 978-85-402-0712-7. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas>>. Acesso em 03/02/2021.

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Histórico**. 2016. Disponível em: <<http://www.cca.ufpb.br/cca/contents/paginas/institucional/sobre-cca/historico>>. Acesso em 03/02/2021.

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Sobre o CCHSA**. 2016. Disponível em: <<http://www.cchsa.ufpb.br/cchsa/contents/paginas/institucional/apresentacao>>. Acesso em 03/02/2021.

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Centro de Ciências Jurídicas e Sociais**. 2018. Disponível em: <<http://portal.ccjs.ufcg.edu.br/index.php/o-ccjs>>. Acesso em 03/02/2021.

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Curso de Língua Portuguesa:** sobre o curso. 2020. Disponível em: <<http://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/unidades-academicas/unageo/80-ensino/unidades-academicas/ual/curso-de-lingua-portuguesa/567-curso-de-lingua-portuguesa-historico-do-curso>>. Acesso em 03/02/2021.

CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Direção de Centro**. 2018. Disponível em: <<https://www.cstr.ufcg.edu.br/index.php/direcao-de-centro>>. Acesso em 03/02/2021.

CEPEDA, Francisco José Terroso. O pensamento econômico de Lord Keynes (50 anos da Teoria Geral -1936/1986). **Série Estudos**, 1986, Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6601>>. Acesso em: 21/03/2021.

CHANG, Há-Joon. **Chutando a escada**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2003. n° 24. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24/03/2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxdfTPRVBR78m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24/03/2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luiz Fernando. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education**. v. 40(1), e 37668, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668>>. Acesso em: 04/04/2021

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4dCs7S6mLqdT3DJ8wCFcFjH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02/04/2021

CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique da. **Educação Básica no estado da Bahia: financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito do Conselho Estadual Fundeb**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). 2013. Disponível em <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141627.pdf>>. Acesso em: 02/06/2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto; MARQUES, Paulo Marcello Fonseca. **Fontes de financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior: um estudo sobre a Universidade de Brasília**. Texto Para Discussão n° 999. Pesquisa “Financiamento das Políticas Sociais no Brasil” - Programa Rede-Ipea. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento– Pnud. Projeto

BRA/31J/35/S. Governo Federal - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, novembro de 2003. Disponível em <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4215](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4215)>. Acesso em: 02/06/2020.

CORSI, Francisco Luiz. A política econômica do governo Dilma: baixo crescimento e recessão. **Revista Novos Rumos**. v. 53 n. 1 (2016). Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8495>>. Acesso em: 06/04/2021.

COSTA, Everton de Brito Oliveira. RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS | v. 11 | n. 21 | Jan/Jun 2009. Disponível em: <[https://www.unigran.br/dourados/revista\\_juridica/ed\\_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf](https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf)>. Acesso em 04/01/2021.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. As reformas políticas e econômicas neoliberais no contexto dos países desenvolvidos. **Universitas: Relações Internacionais**. Brasília, v. 9, n. 2, p. 161-187, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/1420/1498#:~:text=As%20reformas%20pol%C3%ADticas%20e%20econ%C3%B4micas%20neoliberais%20dos%20Estados%20beneficiaram%20principalmente,de%20bens%20e%20capitais%20especulativos.>> Acesso em: 23/03/2021.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira Costa; FERREIRA, Emmanoel Lima; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. A Pátria Educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, nº 69, p. 187-204, set – 2016. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>>. Acesso em: 06/04/2021.

COSTA, Greiner; POCHMANN, Márcio. **O Estado como parte da solução: uma análise dos desafios do desenvolvimento brasileiro** (org.). – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2020/06/Estado-Solu%C3%A7%C3%A3o-web1.pdf>>. Acesso em: 24/03/2021.

COSTA, Laíse Stefany Santos; SANTANA, Priscila Martins de O. As políticas fiscal e monetária do Brasil no Governo Temer: deterioração da situação fiscal e recessão econômica. **Bahia análise de dados**. Salvador, v.27, n.2, p.175-189, jul-dez. 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.sei.ba.gov.br/index.php/bahiaanaliseedados/article/view/112>>. Acesso em: 06/04/2021.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Marcos legais da federalização das universidades brasileiras**. In Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/br. Natal: 21 a 24, maio, 2014. p. 191-207. 2014. Disponível em:

<<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/v2ANAISDOXXIISEMIN%C3%81RIONACIONALUNIVERSITAS.pdf>>. Acesso em 03/02/2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20/05/2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed., São Paulo: Editora Unesp - 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/04/2021

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/m5VScfTLhP5bkVNp9LWZ7Xw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25/03/2021.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. **Introdução ao Orçamento Público**: módulo 2 – receitas e despesas públicas. Brasília, 2017.

ESPÍNOLA, Robson Duarte. **O ensino superior na Paraíba**: um depoimento. João Pessoa: Editora Gráfica Igramol Ltda, 1980.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FERRARI FILHO, Fernando; TERRA, Fábio. As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. **Revista de Economia Contemporânea**. v.15, nº 2: 271- 295, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rec/a/3mSB3N9Bjt8RqxKMqmBYfwp/?lang=pt>>. Acesso em: 22/03/2021

FERREIRA, Sérgio Da Costa. **Financiamento público das instituições federais de ensino superior**: uma visão do grau de engessamento dos orçamentos das universidades federais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Economia. Faculdade De Economia, Administração, Contabilidade E Ciência Da Informação E Documentação. Universidade de Brasília. 2013. Disponível em < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14184>>. Acesso em: 02/06/2020.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**. vol. 18, núm. 36, maio-agosto, 2012, pp. 455-472. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>>. Acesso em: 04/04/2021

FES - FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT STIFTUNG. **Austeridade e retrocesso** - finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, setembro de 2016. Disponível em: <<https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia à República. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3 n.2 p.401-416. maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>>. Acesso em 04/02/2021

FONSECA, Francisco. A concepção neoliberal de Justiça. **REBAP. Revista Brasileira de Administração Política**. v. 12, p. 15-41, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rebap/article/view/15613>>. Acesso em: 24/03/2021.

FONSECA, Francisco. Impactos do neoliberalismo ao Estado de Bem-Estar e à democracia: uma análise conceitual e empírica. **GIGAPP Estudos Working Papers**. ISSN 2174-9515. Año (2019), Vol. 6. Núm. 117, págs. 114-130. Disponível em: <[https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/141-texto\\_del\\_articulo-523-1-10-20190416.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/141-texto_del_articulo-523-1-10-20190416.pdf)>. Acesso em: 21/03/2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Keynes: o liberalismo econômico como mito. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ecos/a/QhXSWVFjG5rfnZfnjHdWp6r/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21/03/2021.

FORMIGA, Zeluiza; LIMEIRA, Maria das Dores. **UFPB: Implicações Políticas e Sociais da sua História**. Textos UFPB/NDIHR, João Pessoa, 1986. Disponível em <[http://www.ndihr.ufpb.br/programa/ufpb\\_implicacoes.html](http://www.ndihr.ufpb.br/programa/ufpb_implicacoes.html)>. Acesso em 03/02/2021.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES - Partido Do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília, 2015. Disponível em:

<<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em: 10/05/2021.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES - Partido Do Movimento Democrático Brasileiro. **A Travessia Social**: uma ponte para o futuro. Brasília, 2016.

Disponível em:

<[https://www.fundacaoulysses.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB\\_LIVRETO\\_PNTE\\_PARA\\_O\\_FUTURO.pdf](https://www.fundacaoulysses.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf)>. Acesso em: 10/05/2021.

GALDINO, Cristiano Augusto. **Impacto da política de Austeridade na Estratificação Social**. Bauru - SP. 2018. Federação Dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo. Disponível em:

<<https://www.feraesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/impacto.pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

GARCIA, Renato Vaz. Política Fiscal e Dívida Pública: uma abordagem teórica a partir de Keynes e Abba Lerner. Problemas de Desarrollo. **Revista Latino-americana de economia**. vol. 41 núm. 161 abril-junho/2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.org.mx/pdf/prode/v41n161/v41n161a3.pdf>>. Acesso em: 22/03/2021

GASPAROTTO, Geovana Prante; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro.

Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos? **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 132 - 144, jan./jun. 2015. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/20172/13314>>. Acesso em: 24/03/2021.

GENTIL, Denise Lobato. Ajuste fiscal, privatização e desmantelamento da proteção social no Brasil: a opção conservadora do governo Dilma Rousseff (2011-2015). **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**. Ed. nº 46 (janeiro 2017–abril 2017). Disponível em:

<<http://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/277>>. Acesso em: 06/04/2021.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. 1996. In:

GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49. Disponível em:

<<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 24/03/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas. 4º edição. 2002.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 40 (2): 201-36, março/abril – 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rap/a/dvHMHgG5NDdvZH6wy54fDDq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22/03/2021

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO - PE. Secretaria da Controladoria-Geral do Estado. **Manual de Despesa Pública**. 2016.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. volume 21, número 2, maio/agosto de 2017: 183-193.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTVkM3TzjdGj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HAYEK, Friedrich August von. **The constitution of liberty**. Chicago, University of Chicago Press. 1960.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário - 2017**. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>>. Acesso em 18/11/2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries Históricas**. Brasil, 2021. Disponível em:

<<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SCN36>>. Acesso em 18/05/2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contas Nacionais Anuais**. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. 2021a. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6784>>. Acesso em 20/05/2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua**. 2021b. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego)> Acesso em 20/05/2021.

IFI – INSTITUTO FISCAL INDEPENDENTE. Senado Federal. **RAF - Relatório de Acompanhamento Fiscal**. 7 de maio de 2018 - nº 16. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/541284/RAF16\\_MAI02018.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/541284/RAF16_MAI02018.pdf)>. Acesso em 20/05/2021.

ILO – International Labour Organization. **Global Employment Trends**: January 2012. Disponível em: <[https://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/WCMS\\_171571/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/WCMS_171571/lang--en/index.htm)>. Acesso em 20/05/2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Sinopse

Estatística - 1995, 2002, 2010, 2016, 2017. Disponível em:  
<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 06/04/2021.

JARDIM, Maria Chaves. A crise financeira de 2008: os discursos e as estratégias do Governo e dos Fundos de Pensão. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, n° 4, 2013, pp. 901 a 941. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/dados/a/JzXHM5DrwkjbWtQXYHjq7dQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

KEYNES, John Maynard. Activities 1940-1944: shaping the post-war world. The Clearing Union. In: **The Collected Writings of John Maynard Keynes**. London: Royal Economic Society/ Macmillan, 1980. v. XXV.

KEYNES, John Maynard. **The general theory of employment, interest and money**. New York: HBJ Book, 1964.

KEYNES, John Maynard. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (tradução do original em inglês 1936)**. São Paulo: Atlas, 1970.

KLIASS, Paulo. É o superávit primário, estúpido! **Revista Política Social e Desenvolvimento**: As Demandas Sociais da Democracia não cabem no Orçamento? (Parte III). Ano 3. Dezembro, 2015. Disponível em  
<[https://revistapoliticasocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2016/02/revista\\_291.pdf](https://revistapoliticasocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2016/02/revista_291.pdf)>. Acesso em: 10/05/2021.

KLIASS, Paulo. **O Brasil sob a ditadura financeira**. 2017. Outras Palavras. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/o-brasil-sob-a-ditadura-financeira/>>. Acesso em: 10/05/2021.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

LÁZARO, Luís Miguel. La educación superior en Europa. El desafío pendiente de la equidade. 2017. In: LÁZARO, Luís Miguel (Org.). **Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina**. Valencia: Universitat de València, 2001.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(2): 203-228. (2003). Disponível em  
<<https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02/04/2021

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia; VITTORIA, Paolo. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017. ISSN: 2175-5604. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>>. Acesso em: 06/04/2021.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbaroi**, n°.32, Santa Cruz do Sul, jun - 2010. Universidade Federal de Uberlândia - UFU – Brasil. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782010000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008)> Acesso em: 20/03/2021

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. A PEC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do novo regime fiscal. **Universidade e Sociedade**, ano 19, n. 63, p. 46-57, jan. 2019. Disponível em: <[https://www.andes.org.br/img/midias/0ec5f9ac2d526c8cf77a1ad0eeadc254\\_1549480264.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0ec5f9ac2d526c8cf77a1ad0eeadc254_1549480264.pdf)>. Acesso em 03/02/2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019 ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n3p513>>. Acesso em: 04/04/2021

LIMA, Kátia. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. EM PAUTA, Rio de Janeiro – 2º Semestre de 2019a - n. 44, v. 17, p. 15 – 32. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45207>>. Acesso em: 10/05/2021.

LOPES, Natanael Lopes; BARROS, Juliana; CAVALCANTE, Fernando; DUARTE, Daisy; QUINTÃO, Guilherme; LIMA, Rodrigo Torres; UMETSU, Cecília. **Orçamento Público e Educação**. Um estudo da cobertura de revistas e jornais brasileiros sobre os recursos públicos destinados às políticas educacionais. ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância. 2007. Disponível em < [https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/orcamento-publico-e-educac\\_1.pdf](https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/orcamento-publico-e-educac_1.pdf) >. Acesso em: 02/06/2020.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; PREVITALI, Fabiane Santana. **A Crise da Democracia Brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. ISBN: 978-85-92592-57-8. Disponível em: <<https://www.mundodotrabalho.ifch.unicamp.br/pf-mundodotrabalho/public-files/publicacoes/82/livro-acrisedademocraciabrasileira-2017.pdf>>. Acesso em: 10/05/2021.

LUCKESI, Cipriano; Et Al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 18ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

LUNA, Gabriela Freire. **Decifrando os “restos a pagar” na dinâmica orçamentária da Fiocruz**. Dissertação apresentada à Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - Mestrado Profissional em Administração Pública. 2018. Disponível em < <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/31829>>. Acesso em: 02/06/2020.

MACÁRIO, Epitácio; REIS, Luiz Fernando. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da Ciência e Tecnologia no Brasil (2003-2020).

**Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 20-46, Edição Especial, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7243>>. Acesso em: 10/05/2021.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out-dez., 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/ybWDVNDW9Y7BBnDhCPmCN3b/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 04/04/2021

MARCELINO, Fernando. **Temer e sua ponte para o passado**. 2016.

Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/temer-e-sua-ponte-para-o-passado>>. Acesso em: 10/05/2021.

MARINHO, Alexandre, FAÇANHA, Luís Otávio. **Dois estudos sobre a distribuição de verbas públicas para as instituições federais de ensino superior**. Rio de Janeiro: IPEA, 40p., out. 1999 (Texto para Discussão, 679). Disponível em

<[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2986/1/TD\\_679.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2986/1/TD_679.pdf)>. Acesso em: 02/06/2020.

MARQUES, Fabrício. Financiamento em Crise, 2017. **Revista Pesquisa**. Edição 256 - jun. 2017. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Disponível em: <[https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020\\_financiamento\\_256-1.pdf](https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020_financiamento_256-1.pdf)>. Acesso em: 06/04/2021.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 17 (Suplemento 3), 2002.

MARTINS, Raisia Maria de Arruda. **Entre avanços e retrocessos, a contradição** – o Reuni e a expansão da educação superior pública. 38ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. São Luís, MA. 2017. Disponível em:

<[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entity\\_reference\\_filter=23](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entity_reference_filter=23)>. Acesso em: 06/04/2021.

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **A Cachaça no Brasil**: dados de registro de cachaças e aguardentes - ano 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/inspecao/produtos->

vegetal/publicacoes/anuario-cachaca2020-web.pdf/view>. Acesso em: 20/11/2021

MAZZUCHELLI, Frederico. A crise em perspectiva: 1929 e 2008.

**Novos Estudos**, 82, novembro, 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/nec/a/Tn53n6xsSgDmhB3cFgL6Bh/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21/03/2021.

MELO, Hallilson Cosmo De. **Análise Comparativa da Execução Orçamentária, Centralizada Versus Descentralizada, de Campi Interioranos da UFPB**.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16867/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 21/08/2021.

MELLO, José Batista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Educação da Paraíba, 1996.

MELLO, Guilherme; ROSSI, Pedro. Do industrialismo à austeridade: a política macro dos governos Dilma. In **Para além da política econômica**. Organizado por Ricardo Carneiro, Paulo Baltar, Fernando Sarti. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. Disponível em: <[https://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2018/06/Para-ale\\_m-da-poli\\_tica-econo\\_mica.pdf](https://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2018/06/Para-ale_m-da-poli_tica-econo_mica.pdf)>. Acesso em: 06/04/2021.

MICHEL, Renaut; PAULA, Luiz Fernando de; SICSÚ, João. Por que Novo Desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, vol. 27, nº 4 (108), pp. 507-524 outubro-dezembro/2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rep/a/BN4xMxTZCC7VzsRmzgjHXRQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20/03/2021.

MONLEVADE, João Antonio. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.4, 2012. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/40787>>. Acesso em: 02/06/2020.

MORAES, Carla Gisele Macedo Santos Martins. **Areia - Paraíba: Morfologia e Desenvolvimento Urbano (Séculos XVIII, XIX e XX)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Urbano. Recife-PE. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3056>>. Acesso em: 19/10/2021.

MOREIRA, Fernando Diniz; MORAES, Carla Gisele M. Santos Martins. O desenvolvimento urbano de Areia/PB: contribuição aos estudos de morfologia e história urbana no Brasil. **Revista de Pesquisa em Arquitetura e**

**Urbanismo.** Programa de Pós-Graduação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo EESC-USP. 2009. Disponível em:  
<<https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44768/48398>>. Acesso em: 19/10/2021.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério Silva. A educação, reformas curriculares e as propostas do Banco Mundial no contexto pós-golpe (2016-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.145-162 jan/mar 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16. n1.h411. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2975>>. Acesso em: 10/05/2021.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista.** 2009. Disponível em:  
<<https://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2017/08/1.2-Crise-contempor%C3%A2nea-e-as-transforma%C3%A7%C3%B5es-na-produ%C3%A7%C3%A3o-capitalista-%E2%80%93-Ana-Elizabete-Mota.pdf>>. Acesso em: 02/04/2021

MOTA, Leonardo de Araújo. Crise do novo desenvolvimentismo e política econômica brasileira (2015). v. 2 n° 13 (2018): **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE.** Dossiê: O golpe de 2016 e o futuro da democracia. Disponível em: <<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/2547>>. Acesso em: 06/04/2021.

MPDG - Ministério Do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Manual Técnico de Orçamento.** Brasília, Edição 2017 (1° versão). Secretaria De Orçamento Federal. Disponível em:  
<[http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto\\_2017-1a-edicao-versao-de-06-07-16.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto_2017-1a-edicao-versao-de-06-07-16.pdf)>. Acesso em: 02/06/2020

MUSGRAVE, Richard Abel; MUSGRAVE, Peggy Brewer Musgrave. **Finanças públicas:** teoria e prática. Editora Campus Editora da Universidade de São Pulo 1° edição, 1980

NETO, Luis Alves Da Nóbrega. **A eficiência do gasto público na educação superior:** uma análise da execução orçamentária da UFPB no período de 2015 a 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em <<http://www.ccsa.ufpb.br/pgpci/contents/dissertacoes-1/DissertaoLuisAlves2020.pdf>>. Acesso em 02/06/2020.

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development. **Financing higher education**: current patterns. Paris, 1990. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=ED326169>>. Acesso em: 02/06/2020.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; STRASSBURG, Udo; Revisitando o papel do Estado na economia capitalista. In: **Encontro de Economia Política** – 2011. Disponível em: <[http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_10400texto-1\\_1\\_-bevisitando-o-papel-do-estado-na-economia-capitalista\\_pdf.1.-revisitando-o-papel-do-estado-na-economia-capitalista.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_10400texto-1_1_-bevisitando-o-papel-do-estado-na-economia-capitalista_pdf.1.-revisitando-o-papel-do-estado-na-economia-capitalista.pdf)>. Acesso em: 22/03/2021

OREIRO, José Luís. Só a retomada do desenvolvimento econômico, não o ajuste fiscal perpétuo, pode salvar o Brasil do colapso. **Revista NECAT** – Ano 7, nº14 jul-dez de 2018. Disponível em: <<http://joseluisoreiro.com.br/site/link/a06fcea5fba6320c8965cdd74d120475f60e5c2d.pdf>>. Acesso em: 10/05/2021.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. 1982. In Simon Schwartzman, organizador, **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**, Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, pp. 17-96.

PALMA, Gabriel. The revenge of the market on the rentiers. Why neo-liberal reports of the end of history turned out to be premature. **Cambridge Journal of Economics**, 2009, vol. 33, pp. 829-69, p. 836. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16287/Text%20-%20Palma%20-%20The%20Revenge%20of%20the%20Market%20on%20the%20Rentiers.pdf?sequence=1&isAllowed=>>> Acesso em: 06/04/2021.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Orçamento público e administração financeira e orçamentária e LRF**. 4º edição - Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PARAÍBA. Gabinete do Governador. **Lei nº 1.366, de 2 de dezembro de 1955**. Cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHpHGd8SK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. ISBN: 978-85-7541- 612-9. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>>. Acesso em: 22/03/2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos estudos CEBRAP** (86) - Mar 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/P9NqzwcNS6SjHcfnrStskFt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06/04/2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. Dossiê Crise Internacional II. **Estudos Avançados**, 23 (66) – 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/F8tmPL4Z7PBjDtnhzHV7hVm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Do desenvolvimentismo clássico e da macroeconomia pós-keynesiana ao novo desenvolvimentismo. **Revista de Economia Política**, vol. 39, nº 2 (155), pp 211-235, abril-junho/2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rep/a/LpbPCNnHcWBfkdMMyS9dt8z/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

PEREIRA, Maria Arleth. Impacto das políticas neoliberais na educação superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3 p. 71-89. 2007. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/531>>. Acesso em: 25/03/2021.

PINHEIRO JR, Fernando Antônio França Sette. **A evolução das políticas sociais no Brasil: o período de 1930 a 2010**. X Congresso de la ADEH - Asocicacion de Demografia Historica - 2013. Disponível em: <<https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2014/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 25/03/2021.

PINTO, Eduardo Costa; BALANCO, Paulo; BARUCO, Grasiela; NOGUEIRA, Isabela; PINTO, José Paulo Guedes; SALUDJIAN, Alexis; SCHONERWALD, Carlos. **A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise**. Texto para Discussão 004 | 2016. Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/301892838\\_A\\_economia\\_politica\\_dos\\_governos\\_Dilma\\_acumulacao\\_bloco\\_no\\_poder\\_e\\_crise](https://www.researchgate.net/publication/301892838_A_economia_politica_dos_governos_Dilma_acumulacao_bloco_no_poder_e_crise)>. Acesso em: 06/04/2021.

PINTO, José de Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 02/06/2020.

PINTO, José de Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface**

**Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.4, fevereiro – 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/TTsVTDvNYxcSpJQKdZHPs3M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25/03/2021.

BRASIL. **Portal da Transparência do Governo Federal**. 2021. Disponível em: <<https://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 25/03/2021.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; SOUSA JÚNIOR, Luiz de Sousa. Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 161-187, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13296>>. Acesso em: 04/04/2021

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

REIS, Cisne Zélia Teixeira. Estágios **Da institucionalização do modelo de alocação de recursos orçamentários das universidades federais brasileiras**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa - Programa de Pós-Graduação em Administração. 2011. Disponível em <<https://locus.ufv.br//handle/123456789/1947>>. Acesso em: 02/06/2020

REIS, Cisne Zélia Teixeira. OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; CUNHA, Nina Rosa da Silveira. Modelo orçamentário das universidades federais: fatores motivadores e inibidores de sua institucionalização. 2014. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, vol. 10, núm. Esp.6, pp. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273454951009>>. Acesso em: 02/06/2020.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Luiz-Fernando-Reis-Versao-Final-27DEZ.pdf>>. Acesso em: 02/04/2021

RIBEIRO, Rafael Porto. **A faculdade que forja memórias: o papel da Escola Politécnica da Paraíba na formação de uma memória de Campina Grande (1952-1958)**. II Encontro Nacional de História Política. 2017.

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Sociedade e universidade: um estudo de caso**. João Pessoa: SEC/PB, 1986.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **CSP – Cadernos de Saúde Pública** - espaço temático: Austeridade

Fiscal, Direitos e Saúde. 2016; 32(12):e00194316. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/jXPKhnYnvR4BtZ4LcHDkm4M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/05/2021.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista De Piracicaba - Faculdade De Ciências Humanas. 2008. Disponível em <[http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/visualiza.php?cod=NDQ3](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NDQ3)>. Acesso em: 02/06/2020.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SADECK, Francisco. Orçamento público e fundos dos direitos da criança e do adolescente. In: ASSIS, S.G., et al., orgs. **Teoria e Prática dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009, pp. 255-286. ISBN: 978-85-7541-596-2. Disponível em < <http://books.scielo.org/id/3svc2/pdf/santos-9788575415962-07.pdf> >. Acesso em: 02/06/2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>> Acesso em 15/02/2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernando Soares dos Santos. **Financiamento público das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES: um estudo da Universidade de Brasília – UNB**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Economia, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação - FACE, da Universidade de Brasília. 2013. Disponível em <[http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/prodacademicadpo/Fernando\\_Soares.pdf](http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/prodacademicadpo/Fernando_Soares.pdf)>. Acesso em: 02/06/2020.

SANTOS JUNIOR, José Viana Dos. **A influência do modelo de financiamento na autonomia das universidades federais brasileiras**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas e Organizações Públicas da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista De Política, Economia E Negócios. 2019. Disponível em <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59383>>. Acesso em: 02/06/2020.

SEFAZ – SP: Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo. Coordenação da Administração Financeira Contadoria Geral do Estado. **Despesa Orçamentária: conceitos, codificação e classificação**. 2008. Disponível em:

<[https://www.fazenda.sp.gov.br/sigeolei131/paginas/arquivoslc/lc\\_131\\_despesas.pdf](https://www.fazenda.sp.gov.br/sigeolei131/paginas/arquivoslc/lc_131_despesas.pdf)> Acesso em: 02/10/2021

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 02/06/2020

SCHWARTZMAN, Jacques. **Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90**: o financiamento das universidades federais. Universidade Federal de Minas Gerais - NUPES. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 1996. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9603.pdf>>. Acesso em: 02/06/2020.

SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL. **Despesas públicas**: manual de procedimentos aplicado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. 1ª Edição, Brasília, 2007

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior No Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02/04/2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/04/2021

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 5(2) - v. 5 n. 2 (2000). Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1098>>. Acesso em: 24/03/2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24/03/2021.

SILVA FILHO, Luis Abel da; SANTOS, Fladia Valeria Dantas dos. O papel do Estado nas interpretações histórico-econômicas. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate** (ISSNe 2237-9029) v. 7, n. 1, p. 181-195, maio 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/1392>>. Acesso em: 21/03/2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian University**: a busca de resultados comercializáveis para quem? Bauru, SP. Canal 6 Editora. 1ª edição 2017. Projeto Editorial Praxis. Rede de Estudos do Trabalho. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/319289970\\_The\\_New\\_Brazilian\\_University\\_A\\_busca\\_por\\_resultados\\_comercializaveis\\_para\\_quem](https://www.researchgate.net/publication/319289970_The_New_Brazilian_University_A_busca_por_resultados_comercializaveis_para_quem)>. Acesso em: 24/03/2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago. 2005 N° 29. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfyZc6tFgYC3Csvvh4FxFz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/04/2021.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

SILVA, Letícia Medeiros. BIANCHI, Márcia. VENDRUSCOLO, Maria Ivanice. **Contabilidade no Setor Público**: gestão, controle e apoio às políticas de desenvolvimento. 2014. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/274254341\\_CONTABILIDADE\\_NO\\_SETOR\\_PUBLICO\\_GESTAO\\_CONTROLE\\_E\\_APOIO\\_AS\\_POLITICAS\\_DE\\_D\\_ESENVOLVIMENTO](https://www.researchgate.net/publication/274254341_CONTABILIDADE_NO_SETOR_PUBLICO_GESTAO_CONTROLE_E_APOIO_AS_POLITICAS_DE_D_ESENVOLVIMENTO)>. Acesso em: 02/06/2020.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tania Maria da. **Financiamento das IFES e sua relação com os modelos existentes de descentralização orçamentária**. 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco. Centro De Filosofia De Ciências Humanas. Universidade Federal De Pernambuco. Disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32370>>. Acesso em: 02/06/2020.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Volume 1. Editora Nova Cultural – Ltda. 1996.

SIOP - Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento. **Painel do Orçamento Federal**. Disponível em: <[https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao\\_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true](https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true)>. Acesso em 15/07/2021.

SOUSA, Artur Sotéro de. **Gestão na Educação Superior sob a Ótica da Transparência**: um estudo sobre a distribuição de recursos na Universidade Federal da Paraíba. Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da

Paraíba. João Pessoa – PB, 2021. Disponível em <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20665/1/ArturSoteroDeSouza\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20665/1/ArturSoteroDeSouza_Dissert.pdf)>. Acesso em: 02/06/2021.

STIGLITZ, Joseph. **Globalização**: como dar certo. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

TESOURO NACIONAL. **Conheça o SIAFI**. 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/siafi/conheca/o-que-e-o-siafi>>. Acesso em: 02/06/2020.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A natureza de classe da política educacional para o ensino superior nos governos Lula (2003- 2010). In: GALVÃO, A.; GALASTRI, L.; SOUZA, J.; AMORIN, E. (Org.). **Capitalismo**: crises e resistências. São Paulo: Outras Expressões, 2012, v. 1.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Histórico**. 2016. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/historico>>. Acesso em 03/02/2021.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN)**. 2021. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan>> Acesso em 03/02/2021.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. João Pessoa – PB, 2019. Disponível em <[http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi\\_2019-2023\\_posconsuni-1.pdf](http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_2019-2023_posconsuni-1.pdf)>. Acesso em: 02/10/2020

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão - 2019**. João Pessoa – PB, 2019a. Disponível em <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 02/10/2020

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **UFPB em Números**: 2012-2019. João Pessoa – PB, 2019b. Disponível em <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 02/10/2020

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Regimento Geral** - 1990. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/idep/contents/menu/documentos/regimento-interno>> Acesso em 03/02/2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior**: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Paris - França.1998. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>> Acesso em 11/02/2021.

VASCONCELOS, Isamara Martins. **A federalização do ensino superior no Brasil**. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Brasília, 2007. Disponível em:

<[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2525/1/2007\\_IsamaraMartinsVasconcelos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2525/1/2007_IsamaraMartinsVasconcelos.pdf)>. Acesso em 03/02/2021.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p. ISBN 978-85-98605-96-8. Disponível em:

<<https://static.scielo.org/scielobooks/b3rzrk/pdf/vicente-9788598605968.pdf>>. Acesso em: 22/03/2021.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. **Educação superior no contexto nacional**: políticas, tensões e desafios. 2007. Disponível em:

<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/65/o/politicas\\_ppgfe.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf)>. Acesso em: 02/04/2021

VELLOSO, Jacques. Universidade na América Latina: rumos do financiamento.

**Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 39-66, julho/ 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QcG5v98q4YRMnrPTCDjXBcr/?lang=pt>>. Acesso em: 02/06/2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

WORLD BANK. **Financing education in developing countries**: an exploration of policy options. Washington, DC: 1986. Disponível em:

<<https://documents1.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 19/04/2021.

WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Washington, DC: 1994. Disponível em:

<<https://documents1.worldbank.org/curated/en/303461468328502540/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 19/04/2021.

WORLD BANK. **Poverty and Shared Prosperity 2020**. Disponível em:

<<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/9781464816024.pdf>>. Acesso em 18/05/2021.

WORLD BANK. **The financing and management of higher education**: a status report on worldwide reforms. Washington, DC: 1998. Disponível em:

<<https://documents1.worldbank.org/curated/en/941721468741874640/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 19/04/2021.