

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS E GESTÃO EM TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

TIAGO FONSECA ALBUQUERQUE CAVALCANTI SIGAHI

**A ASCENSÃO DA LÓGICA FINANCEIRA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO
CAPITALISMO ACADÊMICO: CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO
ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO**

Sorocaba

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS E GESTÃO EM TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

TIAGO FONSECA ALBUQUERQUE CAVALCANTI SIGAHI

**A ASCENSÃO DA LÓGICA FINANCEIRA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO
CAPITALISMO ACADÊMICO: CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO
ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSCar, *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientação: Prof^a Dr^a Patrícia Saltorato

Sorocaba

2017

Fonseca Albuquerque Cavalcanti Sigahi, Tiago

A ascensão da lógica financeira sob a perspectiva da teoria do capitalismo acadêmico: consequências para a formação do engenheiro de produção / Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti Sigahi. -- 2017.

163 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Patrícia Saltorato

Banca examinadora: Laerte Idal Szelwar, Milena Pavan Serafim

Bibliografia

1. Capitalismo acadêmico. 2. Financeirização. 3. Formação em Engenharia de Produção. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti Sigahi, realizada em 31/10/2017:

Profa. Dra. Patricia Saltorato
UFSCar

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim
UNICAMP

Prof. Dr. Laerte Idal Szelwar
USP

DEDICATÓRIA

*À minha mãe,
a melhor pessoa do mundo,
a quem devo tudo aquilo que sou,
ou pretendo ser.*

AGRADECIMENTOS

Nunca seremos gratos o bastante por tudo e tanto que temos. Logo que entrei no mestrado, pensei: “vou anotar o nome de todo mundo que preciso agradecer lá na frente”. Não funcionou. Daria outra dissertação. Sabendo ser impossível incluir todos, dedico este espaço:

À CAPES, pela bolsa concedida para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos: do mestrado, pela companhia, conversas e trabalhos; do Aquele, por serem “aqueles que ficam após a faculdade”; e do Psicoucos, que foram muito importantes em um período cheio de dúvidas e de quem sinto muita saudade.

Aos professores Filipe, Paulo, Tatiane e Walquiria, do curso de Psicologia da Universidade de Sorocaba, por terem sempre palavras de incentivo e por sempre quererem saber como andava a minha pesquisa. Isso era o máximo!

À Josi e à Érica, sem as quais os cursos de graduação e pós não funcionariam. A todos os professores do DEP-So da UFSCar, por tudo que me ensinaram. Em especial, aos professores João, Juliana, Magda e Walter, por sempre me tratarem tão bem, por terem me aconselhado em tantas situações diferentes e por serem exemplos; e aos professores Cleyton e Miguel, meus orientadores do TG, com quem compartilhei os momentos de maior reflexão e crescimento, e que serão, para sempre, inspirações. Tenho muito orgulho de dizer que tive vocês todos como professores! Agradeço por terem me ajudado a me tornar alguém melhor. Sentirei muita falta de vocês... mas eu voltarei!! PRODUÇÃO UFSCAR/SOROCABA FOREVER!!!!!!

À prof^a Milena Serafim, ao prof. Cleyton Ferrarini e ao prof. Laerte Sznelwar, por terem aceitado participar da minha banca, pelas críticas e contribuições, pelo tempo e atenção dedicados ao meu trabalho. Muito obrigado!

À prof^a Patrícia Saltorato, minha orientadora do mestrado, por acreditar em mim, pelas conversas, pelas oportunidades, pelas risadas, pela compreensão, pela dedicação, por tudo que aprendi, por tantos conselhos e por tanta torcida. O VQVQVDC chegou e veio para ficar!

À minha família de catoros e catoras: Pegasus, Marylin, Claudio, Bonis, Lumero, Meizão, Olive, Cacas, Nanas e Dods, que me ensinam muito mais do que a leitura de mil artigos. Aos gatos/peixes/pássaros/tartarugas também. À minha família humana: Mamas, Papai, Dets, Nardão, Simone, Vovs, Barbs, por sempre me apoiarem, por lerem o que escrevo, por gostarem de mim, por serem o motivo de tudo. Amo muito vocês!

RESUMO

SIGAHI, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti. **A ascensão da lógica financeira sob a perspectiva da teoria do capitalismo acadêmico: consequências para a formação do engenheiro de produção.** 2017. 163 f. Dissertação (Mestre em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2017.

O presente trabalho explora as maneiras pelas quais uma rede de atores internos (e.g. reitores, professores, alunos, departamentos) e externos (e.g. governos, corporações, órgãos multilaterais, fundações privadas) à universidade – inclusive ela própria – se engaja no processo de redefinição das fronteiras entre o público e o privado, fenômeno conhecido como capitalismo acadêmico. Para tanto, articula estudos sobre teoria das organizações, educação superior e sociologia econômica, e utiliza métodos e abordagens teóricos (revisão bibliográfica sistemática, pesquisa bibliográfica narrativa e análise documental) e empíricos (questionários, imprensa de negócios, redes sociais, estudo de caso, entrevistas). Inicialmente, apresenta-se um panorama das pesquisas sobre a Teoria do Capitalismo Acadêmico, comparando-a com teorias concorrentes/complementares, e propõe-se esquemas de classificação dos estudos de acordo com nível analítico, foco de investigação e resultados. A partir da análise das transformações da educação superior brasileira no nível macroestrutural/organizacional, argumentar-se-á que o capitalismo acadêmico dá seus primeiros passos após a Reforma de 1968; ascende e ganha contornos mais intensos a partir da década de 80; consolida-se a partir da década de 90; instrumentaliza-se nos anos 2000 e, com base nas associações entre o atual governo e o setor empresarial, ameaça assumir uma forma ainda mais agressiva nos próximos anos. Esse processo tem facilitado a entrada de atores do campo das Finanças (bancos, fundos de investimento, gurus da administração, CEOs-celebridade) no campo da educação superior, que encontram nas organizações estudantis espaço para reproduzir narrativas, discursos, práticas e métricas de desempenho alinhadas à lógica financeira, legitimando um novo *ethos* e influenciando a formação dos alunos. No caso da formação de engenheiros de produção (EPs), foco desse trabalho, tais transformações podem ser ilustradas pela rápida expansão das Ligas de Mercado Financeiro (LMF), movimento que ganhou projeção apenas em 2015, mas já atinge 56 universidades brasileiras. Uma pesquisa realizada com 82 membros dessas organizações revelou que esses estudantes, influenciados pela percepção de que tais ambientes representam não só maiores ganhos financeiros, mas também oportunidades mais desafiadoras/dinâmicas, têm cada vez mais alimentado expectativas de inserção no setor financeiro. O estudo de caso realizado no curso de graduação em Engenharia de Produção de uma universidade pública nacional (UPN) permitiu verificar um aumento de 450% na média anual de estágios nesse setor após a criação da LMF no *campus*, além da diminuição (33%) de egressos no setor industrial. A LMF-UPN fomentou, por um lado, uma dinâmica que, ao estreitar os laços entre universidade e atores do setor financeiro, potencializou a inserção dos alunos no setor. Por outro lado, deflagrou uma dinâmica sócio-cultural que ora mais sutil, ora mais explicitamente, hierarquiza os estudantes entre selecionados e não-selecionados, entre os que “foram para banco” e os que não foram, segregando-os. Entrevistas com os fundadores da LMF-UPN revelaram as estratégias utilizadas para cooptar estudantes “fáceis de moldar”, catequizando-os segundo a cultura agressiva de resultados. Buscar-se-á demonstrar que os dados aqui apresentados representam em algum grau uma das consequências da ascensão da lógica financeira, anunciada inicialmente na esfera produtiva e agora se esgueirando formação adentro dos EPs.

Palavras-chave: Lógica financeira. Financeirização. Capitalismo acadêmico. Formação. Engenheiro de Produção.

ABSTRACT

SIGAHI, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti. **The rise of the financial logic through the theory of academic capitalism perspective: outcomes for the education of production engineers.** 2017. 163 p. Dissertation (Master in Production Engineering) – Federal University of São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2017.

This research explores the ways through which a network of actors inside (e.g. administrators, professors, students, departments) and outside (e.g. governments, corporations, multilateral organizations, private foundations) university – including the university itself – engages in the process of blurring the boundaries between public and private, a phenomenon known as academic capitalism. This study articulates research on organization theory, higher education and sociology of economy, and employs theoretical (systematic literature review, narrative literature research and document analysis) and empirical (questionnaires, case study, business press, social networks, interviews) approaches. Initially, an overview on Theory of Academic Capitalism' research is presented, comparing it with competing/complementary theories, and proposing classification schemes based on analytical level, research focus, and findings. In analyzing transformations of Brazilian higher education from macrostructural/organizational perspectives, it will be argued that academic capitalism takes its first steps after the Reform of 1968; rises and gains more intense contours in the 80's; consolidates in the 90's; instrumentalizes itself in the 2000s and based on the associations between the current government and the business sector, threatens to take an even more aggressive form in the coming years. This process has facilitated the entry of actors of the Finance field (banks, investment funds, gurus of management, CEOs-celebrity) into the field of higher education, who find in student organizations the meanings to reproduce narratives, discourses, behaviors, and performance metrics aligned with financial logic, legitimizing a new ethos and influencing student education. In the case of the production engineers' education, which is the focus of this work, such transformations can be perceived in the rapid expansion of the Financial Market Leagues (FML), a movement that gained projection only in 2015, but have already reached 56 Brazilian universities. A survey with 82 members of these organizations revealed that these students, influenced by the perception that such environments represent not only greater financial gains but also more challenging/dynamic opportunities, have increasingly fueled expectations of inclusion in the financial sector. A case study conducted in the undergraduate course of Production Engineering at a national public university (NPU) allowed to verify an increase of 450% in the annual average of internships in this sector after the creation of the FML on this campus, in addition to the decrease (33%) of graduates in the industrial sector. On the one hand, the FML-NPU fostered a dynamics that strengthened the ties between university and financial sector actors, boosting the insertion of students in this sector. On the other hand, it triggered a sociocultural dynamic that sometimes subtly, sometimes explicitly, hierarchizes the students between "the selected and the unselected", between those who "went to the bank" and those who did not, segregating them. Interviews with the founders of FML-NPU revealed the strategies used to co-opt "easy-to-shape" students, catechizing them according to the aggressive culture of results. It will be sought to demonstrate that the data presented here represent to some degree one of the consequences of the rise of the aforementioned financial logic, firstly announced in the productive sphere and now sneaking into the education of the production engineers.

Keywords: Financial logic. Financialization. Academic capitalism. Education. Production Engineer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo e resultados da RBS sobre o capitalismo acadêmico	25
Figura 2 – Estrutura do trabalho e relação entre os capítulos.....	32
Figura 3 – Etapas do processo de seleção dos artigos	38
Figura 4 – Mapeamento das LMFs e distribuição por estado.....	108
Figura 5 – Atlas Network <i>Global Directory</i>	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de artigos sobre o capitalismo acadêmico por ano de publicação.....	39
Gráfico 2 – Distribuição acumulada dos artigos por categorias e por ano	54
Gráfico 3 – Quantidade de artigos por eixo temático	65
Gráfico 4 – Histórico de criação das LMFs.....	107
Gráfico 5 – Quantidade de participantes por idade	110
Gráfico 6 – Distribuição dos membros das LMFs por curso.....	110
Gráfico 7 – Contribuição e interesse: aulas <i>versus</i> atividades na LMF.....	112
Gráfico 8 – Inserção dos alunos da EP-UPN em estágios no setor financeiro.....	118
Gráfico 9 – Fluxo entre setores na transição estagiário-efetivo.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Periódicos mais utilizados na pesquisa bibliográfica narrativa	26
Tabela 2 – Quantidade de pesquisadores por departamento.....	44
Tabela 3 – Autores com mais de uma publicação sobre a TCA.....	45
Tabela 4 – Países em que atuam os pesquisadores	46
Tabela 5 – Contexto e abordagem dos artigos sobre o capitalismo acadêmico	47
Tabela 6 – Nível analítico e foco de investigação dos artigos sobre a TCA.....	50
Tabela 7 – Comparação entre ensino público e privado em 2015.....	96
Tabela 8 – Comparação da evolução do valor das ações de empresas da educação e de infraestrutura	97
Tabela 9 – Áreas e atividades exercida pelos respondentes nas LMFs	111
Tabela 10 – Fontes de informação utilizadas pelos membros das LMFs.....	114
Tabela 11 – Tipo de pós-graduação que os membros das LMFs pretendem cursar.....	114
Tabela 12 – Empresas e áreas que os membros das LMFs pretendem atuar.....	115
Tabela 13 – Profissionais/empreendedores apontados como inspiradores pelos membros das LMFs	116
Tabela 14 – Dados detalhados do fluxo entre setores	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adequação do método do estudo de caso ao problema de pesquisa	29
Quadro 2 – Parâmetros de busca e seleção da RBS	36
Quadro 3 – Definições de capitalismo acadêmico.....	40
Quadro 4 – Proposta de classificação quanto ao nível analítico e foco de investigação.....	49
Quadro 5 – Classificação dos estudos sobre o capitalismo acadêmico	52
Quadro 6 – Referências consideradas como raízes para o desenvolvimento do capitalismo acadêmico.....	55
Quadro 7 – Principais ideias das teorias que concorrem com a TCA	61
Quadro 8 – Configurações ideológicas dos espíritos do capitalismo	69
Quadro 9 – Diferenças entre instituição e organização	74
Quadro 10 – Fases da universidade pública brasileira no período 1964-atual	76
Quadro 11 – Relação entre as orientações-chave do documento <i>Higher education: the lessons of experience</i> (Banco Mundial, 1994) e a TCA	81
Quadro 12 – Artefatos legais da gestão Lula (2003-2010) consoantes com o capitalismo acadêmico.....	88
Quadro 13 – Artefatos legais da gestão Dilma (2011-2016) consoantes com o capitalismo acadêmico.....	92
Quadro 14 - <i>Think tanks</i> brasileiros associados à Atlas Network	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CFA	<i>Chartered Financial Analyst</i>
CFE	Conselho Federal de Educação
CGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CIO	<i>Chief Information Officer</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLMF	Conselho Nacional das Ligas de Mercado Financeiro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a distância
EJ	Empresa Júnior
EP	Engenharia de Produção
ESAG	Escola Superior de Administração e Gerência
FAI	Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCV	Faculdade Cidade Verde
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
Fundace	Fundação para Pesquisa e Desenvolvim. da Adm., Contabilidade e Economia
Fundep	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
Ibmec	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior

IME	Instituto Militar de Engenharia
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LFG	Rede de ensino telepresencial Luiz Flávio Gomes
LMF	Liga de Mercado Financeiro
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MOOC	<i>Massive Open Online Courses</i>
MP	Medida provisória
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
ORUS	Observatório Internacional de Reformas Universitárias
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLI	Escola Politécnica
PPP	Parcerias público-privadas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBS	Revisão bibliográfica sistemática
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das UF
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCA	Teoria do Capitalismo Acadêmico
UAB	Universidade Aberto do Brasil

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIC	Universidade de Cuiabá

Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIME	União Metropolitana de Educação e Cultura
Unopar	Universidade Norte do Paraná
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problemática da pesquisa.....	20
1.2 Hipóteses	22
1.3 Objetivo geral da pesquisa.....	22
1.3.1 Objetivos específicos	22
1.4 Importância da pesquisa	23
1.5 Metodologia de pesquisa	24
1.5.1 Caracterização e delineamento da pesquisa.....	24
1.5.2 Abordagem teórica.....	25
1.5.3 Abordagem empírica.....	29
1.6 Estrutura do trabalho	31
2 CAPITALISMO ACADÊMICO: REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA	35
2.1 Panorama, definições e estudos relevantes.....	36
2.1.1 Multi e transdisciplinaridade: áreas de conhecimento e contextos de aplicação	44
2.2 Classificação e categorização dos estudos	48
2.2.1 Proposta 1: níveis analíticos e focos de investigação	48
2.2.2 Proposta 2: objetivos e contribuições	52
2.3 A Teoria do Capitalismo Acadêmico e o <i>framework</i> fornecido por ela.....	55
2.3.1 Modificações e aprimoramento da TCA.....	59
2.4 Teorias alternativas para a análise das transformações da educação superior	61
2.4.1 Estudos comparativos: TCA <i>versus</i> teorias concorrentes.....	61
2.4.2 Teorias e conceitos complementares à TCA.....	64
2.5 Temas e aplicações da TCA	64
2.6 Novas tendências e extensões.....	66
3 TRANSFORMAÇÕES DO CAPITAL EM UM MUNDO LÍQUIDO-RETICULAR: SOBRE A EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO	68
3.1 O espírito do capitalismo: o novo “grande” só pode enraizar-se em si mesmo	69
3.2 O mundo líquido-reticular: a existência como atributo relacional e os contratos do tipo “enquanto durar a satisfação”	72
3.3 De instituição à organização: a universidade operacional, competitiva e heterônoma	74
3.4 A Universidade Operacional como expressão do mundo líquido-reticular.....	75

4 CAPITALISMO ACADÊMICO NO BRASIL: DAS ORIGENS ÀS EXPRESSÕES CONTEMPORÂNEAS	79
4.1 A ascensão: o Banco Mundial como organização intermediadora chave na reprodução dos mecanismos do capitalismo acadêmico no Brasil	80
4.2 A consolidação: sincronia e sintonia entre organizações intermediadoras e Governos Brasileiros na atenuação das fronteiras entre o público e o privado	83
4.3 A instrumentalização: colocando em movimento o <i>academic capitalism knowledge/learning regime</i>	87
4.4 Expressões contemporâneas do capitalismo acadêmico no Brasil: CEOs-celebridade, meritocracia e cultura de risco.....	95
4.5 Brasil, <i>among the smartest guys in the academic capitalism classroom</i>	100
5 O CAPITALISMO ACADÊMICO NOS INTERSTÍCIOS DA UNIVERSIDADE: AS LIGAS DE MERCADO FINANCEIRO E A CORRIDA DOS ENGENHEIROS DE PRODUÇÃO AOS BANCOS	104
5.1 Organizações intersticiais: formas, aparências e disfarces	105
5.2 Panorama das LMFs no Brasil: origem, ascensão e consolidação	106
5.3 O estudante participante da LMF: perfil, atuação, aspirações e inspirações.....	109
5.3.1 Atuação na LMF e sua contribuição para a formação	111
5.3.2 Futuro profissional: pós-graduação, áreas de atuação e profissionais que os inspiram	114
5.4. Sobre a crescente inserção dos Engenheiros de Produção no setor financeiro	117
5.5 A corrida dos Engenheiros de Produção aos Bancos	121
5.6 A Liga nua e crua.....	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – Lista de <i>think tanks</i> brasileiros associados à Atlas Network	160
APÊNDICE B – Lista de LMFs pesquisadas	161
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos membros das LMFs	162
ANEXO 1 – Mapa de <i>think tanks</i> associados à Atlas Network.....	163

1 INTRODUÇÃO

*The market knows best*¹. Ao longo dos últimos anos, é sob esse mantra que a universidade brasileira tem se tornado cada vez mais operacional, heterônoma, competitiva e financeirizada. Ela não mais (re)age, ela opera. Não há mais tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUÍ, 2016). Tem *mérito*, quem é *eficiente*. Só é *eficiente*, quem *produz*. E, só quem *produz*, é quem tem *mérito*.

Esse novo *ethos* é construído – e por isso legitimado – em um cenário onde o debate da educação foi transformado em assunto de homens de negócios, banqueiros e estrategistas políticos (LEHER, 1999; BORGES, 2016), e a ciência, em força produtiva (CHAUÍ, 2003).

O surgimento da universidade empreendedora (CLARK, 1998), do estudante empreendedor (MARS et al., 2008), do *Homo Lattes* (MARTINS, 2013; SOUZA; GUIMARÃES, 2016), da cultura da performatividade (BALL, 2005), da cultura da auditoria (STRATHERN, 2000), a obsessão pelos *rankings* internacionais (HAZELKORN, 2011; AMSLER; BOLSMANN, 2012), são aspectos dessas mudanças cujas implicações têm sido objeto de intenso debate.

Nesse sentido, o fenômeno batizado como “*academic capitalism*” vem sendo reconhecido como uma das linhas de pesquisa mais influentes no campo da educação superior (CANTWELL, 2015, p. 587), o que inspirou Slaughter e Rhoades (2004) a desenvolverem a Teoria do Capitalismo Acadêmico (TCA) para explicar as maneiras pelas quais tornam-se cada vez mais tênues as fronteiras entre universidade, mercado corporativo e Estado.

Segundo esses autores, o capitalismo acadêmico não é um fenômeno inexorável que faz vítimas por onde passa. Pelo contrário, o *framework* fornecido pela TCA reconhece a existência de uma rede de atores internos e externos à universidade – inclusive ela – engajando-se em uma série de mecanismos – *novos circuitos de conhecimento, novos fluxos de financiamento, capacidade gerencial expandida, organizações intersticiais e organizações intermediadoras* – que colocam em movimento o processo de mudança de um *public good knowledge/learning regime* para um *academic capitalism knowledge/learning regime*.

O presente trabalho faz uso da TCA para explorar as consequências da ascensão da lógica financeira no campo da educação superior no Brasil em três níveis: macroestrutural, por meio da análise da mudança sistemática das políticas de educação superior, da criação de artefatos legais que as operacionalizam e das ações de uma rede de atores que se engajam no processo

¹Expressão utilizada por Mok (2001, p. 302) para caracterizar as mudanças no campo da educação superior no início do milênio.

de redefinição das fronteiras entre o público e o privado; organizacional, explorando-se a passagem da universidade da condição de instituição à de organização e retratando esse processo como uma expressão do mundo líquido-reticular; e individual, enfocando-se o papel dos alunos enquanto reprodutores do capitalismo acadêmico e apresentando dados que representam, em algum grau, as consequências da referida lógica agora se esgueirando formação adentro dos engenheiros de produção.

Nesse capítulo, apresenta-se a problemática da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a importância da pesquisa e a estrutura do trabalho.

1.1 Problemática da pesquisa

Segundo Cantwell e Kauppinen (2014, p. 3), virtualmente todos os aspectos do ensino superior (e.g. seleção de estudantes, governança, gestão universitária, estratégia organizacional, políticas públicas, trabalho docente) possuem relação com o mercado, o Estado e as organizações sem fins lucrativos e não-governamentais. Waizbort (2015, p. 61-62) observa que a universidade não é indiferente ao seu ambiente, mas é diferente dele, e, por isso, precisa necessariamente processar internamente a diferença que reconhece em face do seu ambiente, e esse processamento interno altera o seu modo de operar.

Somado a essas interpretações, autores como Boltanski e Chiapello (2009), Castells (1999) e Bauman (2001) mostram que, hoje, uma análise contextualizada das mudanças na educação superior deve considerar que a universidade está inserida em um mundo líquido-reticular, complexo, incerto e móvel, em que as pessoas só podem enraizar-se em si mesmas; onde exige-se delas que sejam flexíveis o suficiente para transformar seus meios tão rapidamente quanto mudam seus objetivos; onde aprender depressa é tão importante quanto esquecer instantaneamente; e onde o jogo da dominação não é mais jogado entre o “maior” e o “menor”, e sim entre o mais rápido e o mais lento.

Partindo-se das ideias e pressupostos acima mencionados, a problemática da presente pesquisa gira em torno das seguintes questões: como as consequências das mudanças no entorno da universidade, especialmente a ascensão da lógica financeira, ressoam dentro dela? O processo de ascensão da referida lógica tem sido tema de diversas pesquisas que estudam seus desdobramentos em termos de organização e gestão da produção e do trabalho nos setores empresarial e industrial (FLIGSTEIN, 1990; DIMAGGIO, 2001; GRÜN, 1999, 2007,

2013; DIAS; ZILBOVICIUS, 2006; FANTTI, 2013; SALTORATO et al., 2014; SALTORATO; BENATTI, 2017), mas quais são suas consequências no meio acadêmico?

Diante de tais questionamentos, a TCA possibilita estabelecer conexões explícitas entre pesquisas sobre ensino superior, organizações, economia, sociologia, entre outras áreas de conhecimento (METCALFE, 2007; CANTWELL; KAUPPINEN, 2014), o que é ao mesmo tempo uma pretensão desse estudo e uma justificativa para a utilização dessa teoria.

Ao desenvolverem a TCA, Slaughter e Rhoades (2004) foram pioneiros ao fornecer uma estrutura conceitual que prevê mecanismos através dos quais uma rede de atores se engaja em comportamentos de mercado. Tais atores agem individual e/ou conjuntamente, promovendo mudanças e buscando melhores posições no campo da educação superior.

Este fenômeno, popularizado como “capitalismo acadêmico”, tem sido reconhecido em diferentes países, fazendo com que a TCA fosse extensamente utilizada (KAUPPINEN; KAIDESOJA, 2014; CANTWELL, 2015). No entanto, uma vez que Slaughter e Rhoades (2004) desenvolveram seu estudo com base no sistema de educação superior dos EUA, autores como Maldonado-Maldonado (2014) questionam seu poder explicativo em países em desenvolvimento. Dessa maneira, o Brasil figura como um contexto propício para atender a esse *gap* da literatura e torna-se pertinente questionar se os *insights* possibilitados por essa teoria podem ser úteis no entendimento das mudanças ocorridas – e das que estão em curso – na educação superior brasileira.

Estudos recentes (CARVALHO, 2015; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015; CHAUI, 2016; LEHER, 2016a, SILVA JÚNIOR; KATO, 2016) mostram que o estágio atual da universidade brasileira – operacional, heterônoma, competitiva e financeirizada – é resultado de um longo processo de reformas neoliberais. Nesse cenário, à imagem do que vem sendo realizado em pesquisas no mundo todo, cabe questionar: como a TCA pode ser relacionada às análises desses autores? O que ela permite enxergar e agregar às interpretações já existentes?

Segundo Välimaa (2014, p. 51), um dos maiores diferenciais da TCA é nos tornar sensíveis às “revoluções silenciosas” que têm ocorrido no campo da educação superior. Nesse sentido, o mesmo autor sublinha o potencial do *framework* fornecido por ela para explicar os processos de mudança que ocorrem dentro da universidade. Entre os diversos atores que atuam no interior da universidade, o estudante é muito pouco estudado². Assim, o presente trabalho

²Uma revisão bibliográfica sistemática sobre o capitalismo acadêmico, detalhada no capítulo 2 deste trabalho (Capitalismo acadêmico: revisão e análise da literatura), revelou que estudantes de graduação e pós-graduação são enfocados, respectivamente, em apenas 3,4% e 7,5% dos 147 artigos encontrados.

também atende a essa lacuna da literatura por meio de um estudo de caso realizado no departamento de Engenharia de Produção de uma universidade pública nacional, onde organizações estudantis funcionam como *organizações intersticiais*, servindo de espaço para a disseminação de narrativas, discursos, práticas e comportamentos alinhados à lógica financeira.

Considerando-se o exposto, buscar-se-á nessa pesquisa contribuir para o entendimento das transformações da educação superior no Brasil, valorizando não apenas a busca por respostas, mas também novas questões.

1.2 Hipóteses

- a) À imagem do que ocorre na gestão e organização da produção e do trabalho, o processo de ascensão da lógica financeira também traz consequências para a educação superior;
- b) Ao afetar empresas, universidades e demais organizações, esse processo gera efeitos na formação de engenheiros de produção;
- c) A TCA fornece um *framework* útil para interpretar as transformações no campo da educação superior no Brasil.

1.3 Objetivo geral da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa consiste em explorar as consequências do processo de ascensão da lógica financeira para a educação superior no Brasil.

1.3.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, buscar-se-á:

- a) Aplicar a TCA no contexto brasileiro e avaliar a sua utilidade;
- b) Investigar o papel das organizações estudantis no processo de ascensão da lógica financeira no contexto da educação superior, especialmente as LMFs;
- c) Explorar as consequências desse processo para a formação de engenheiros de produção.

1.4 Importância da pesquisa

“*Understanding what is happening will enable us to change it*”. É dessa maneira que Slaughter (2014a), uma das criadoras da TCA, encerra o prefácio do último livro publicado sobre o tema. Na mesma linha, Dias e Serafim (2015, p. 336) defendem que, para superar efetivamente os desafios impostos às universidades brasileiras, ainda é preciso adensar o debate a respeito de seus condicionantes e consequências. Derrida (2001) apud Waizbort (2015, p. 63) observa:

[...] sua existência (a da universidade), significa ser o lugar onde se pensa diferente, o lugar social da diferença, onde se pensa o que normalmente não se pensa e/ou onde se pensa de um outro e novo modo aquilo que normalmente é pensado ou já estava pensado.

Esse estudo busca contribuir para o entendimento das transformações da educação superior no Brasil, especialmente em relação àquelas influenciadas pelo processo de ascensão da lógica financeira. Para isso, utiliza-se o *framework* fornecido pela TCA, que se configura como uma das linhas mais influentes no campo da educação superior (CANTWELL, 2015, p. 587), até então não aplicado no contexto brasileiro.

Como mencionado anteriormente, o capitalismo acadêmico afeta a educação superior nos níveis macroestrutural, organizacional e individual. Essa pesquisa aborda todos esses níveis e fornece um estudo de caso sobre as consequências para a formação de engenheiros de produção, profissionais cuja atuação afetará a vida de muitas pessoas e a do país como um todo. Além disso, as análises e os resultados desse estudo podem ter implicações e/ou serem generalizadas para outros cursos, visto que as organizações estudantis não se restringem à engenharia de produção.

Vale ressaltar que o presente trabalho atende às lacunas da literatura referentes à aplicação da TCA em países em desenvolvimento, o que altera não só as condições sociais, políticas, econômicas e sociais, mas também a perspectiva de análise (“*knowledge consumers*”, em contraposição aos “*knowledge producers*”, onde foi desenvolvida a teoria) (MALDONADO-MALDONADO, 2014); e à atuação dos alunos enquanto reprodutores do capitalismo acadêmico, muitas vezes tratados como agentes passivos ou até vítimas desse processo, mas que são, na verdade, agentes ativos e beneficiários deste (MARS et al., 2008).

Por fim, considera-se importante o esforço de conectar conhecimentos de diversas áreas de pesquisa, neste caso, da educação, das ciências sociais e da engenharia de produção.

1.5 Metodologia de pesquisa

Nesta seção apresenta-se o delineamento da pesquisa, assim como os métodos e procedimentos utilizados para a sua realização.

Inicialmente, caracteriza-se a pesquisa quanto à sua natureza, objetivos e procedimentos técnicos. Em seguida, descreve-se os métodos utilizados nas abordagens teórica (revisão bibliográfica sistemática, pesquisa bibliográfica narrativa e pesquisa documental) e empírica (questionário, estudo de caso, imprensa de negócios, páginas institucionais, redes sociais, dados da coordenação de estágios do curso estudado e entrevistas).

1.5.1 Caracterização e delineamento da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, o presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa básica, pois não é direcionada à solução de problemas específicos visando fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz (GIL, 2016, p. 1); busca-se contribuir na identificação e na compreensão de fatores centrais a um problema prático (GOODE; HATT, 1977, p. 51), gerando conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem necessariamente prever sua aplicação prática (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

A abordagem utilizada no estudo é qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Em relação aos objetivos, segundo Gil (2016, p. 27), a presente pesquisa pode ser classificada como: exploratória, pois tem como propósito o aprimoramento de ideias com vistas a tornar o problema mais explícito, englobando levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão; e descritiva, pois visa descrever as características de determinado fenômeno (i.e. capitalismo acadêmico, ascensão da lógica financeira), levantando opiniões, atitudes e crenças de um grupo (no caso dos membros das LMFs e dos estudantes do curso de graduação em Engenharia de Produção estudado).

Quanto aos procedimentos técnicos, empregou-se tanto a abordagem teórica quanto empírica, combinando um conjunto de ferramentas metodológicas e instrumentos de coleta de dados, descritos nas seções seguintes.

1.5.2 Abordagem teórica

A abordagem teórica consistiu no uso de três métodos distintos: RBS, pesquisa bibliográfica narrativa e pesquisa documental.

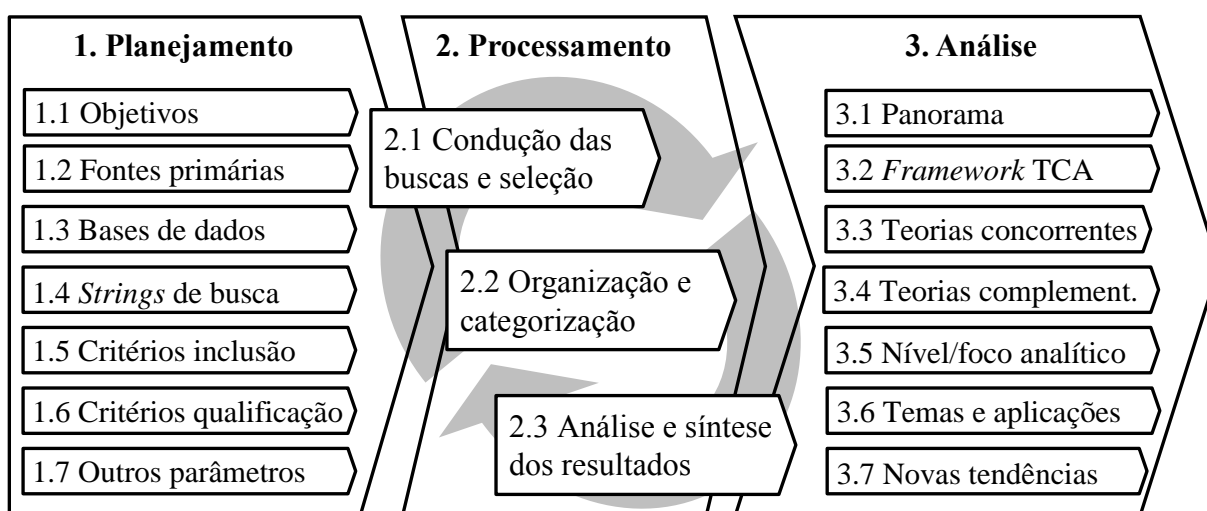
A RBS teve como eixo central o capitalismo acadêmico e foi empregada com objetivos bem definidos, conforme descrito na seção seguinte. Por sua vez, a pesquisa bibliográfica narrativa foi utilizada em conjunto com a pesquisa documental, de forma a subsidiar a análise/interpretação das transformações da educação superior no Brasil na perspectiva da TCA e do papel exercido pelas organizações multilaterais nesse processo.

– Revisão bibliográfica sistemática

Uma RBS é caracterizada pelo uso de critérios explícitos e rigorosos para identificar, avaliar e sintetizar criticamente toda a literatura sobre um tópico específico (CRONIN et al., 2008, p. 39), no caso, o capitalismo acadêmico. Este instrumento é construído em torno de uma questão central, que representa o núcleo da investigação, e segue estritamente uma sequência muito bem definida de etapas metodológicas (BIOLCHINI et al., 2007, p. 135) como a formulação da pergunta, a definição das estratégias de busca, critérios de seleção, coleta, síntese, análise e interpretação dos dados (PAI et al., 2004).

Como sugerido por Tranfield et al. (2003), o processo de revisão foi dividido em três estágios: planejamento, processamento e análise. As etapas de cada estágio foram adaptadas de Conforto et al. (2011), conforme esquematizado na figura 1:

Figura 1 – Processo e resultados da RBS sobre o Capitalismo Acadêmico



Fonte: elaborado a partir de Tranfield et al. (2003) e Conforto et al. (2011)

Tendo como base os resultados obtidos na RBS, empregou-se o *framework* da TCA no contexto brasileiro, em conjunto com os métodos da pesquisa bibliográfica narrativa e da pesquisa documental – descritas nas seções seguintes –, com o objetivo de compreender se e como ocorreu o processo de mudança de um *public good knowledge/learning regime* para um *academic capitalism knowledge/learning regime*.

– Pesquisa bibliográfica narrativa

A pesquisa bibliográfica narrativa foi realizada com base em livros e artigos publicados em periódicos indexados nas bases Web of Science, Scopus e Scielo, além do Google *Scholar*. As buscas foram conduzidas sem limites de tempo ou área de conhecimento, combinando-se as seguintes palavras-chave: capitalismo acadêmico, capitalismo universitário, financeirização, educação superior, ensino superior, universidade, IES, neoliberalismo, reforma(s) neoliberal(is), reforma(s) universitária(s), reestruturação e mercantilização.

A tabela 1 mostra os periódicos mais utilizados nessa etapa:

Tabela 1 – Periódicos mais utilizados na pesquisa bibliográfica narrativa

Periódico	Nº de artigos	Percentual
Educação & Sociedade	15	0,234
Revista Brasileira de Educação	8	0,125
Avaliação	6	0,094
Germinal	3	0,047
Pro-Posições	3	0,047
Educar em Revista	3	0,047
Universidade e Sociedade	3	0,047
Outros	23	0,359
Total	64	1

Fonte: elaboração própria

Diferentemente da RBS, que teve foco específico o “capitalismo acadêmico” de Slaughter e Rhoades (2004), este método foi empregado buscando estudos que abordassem de forma mais ampla as reformas neoliberais da educação superior no Brasil, tornando possível a construção de uma narrativa através da lente da TCA.

Embora não tenha sido encontrado nenhum artigo que tenha aplicado a TCA no contexto brasileiro, as interpretações desses autores sobre as mudanças ocorridas no contexto nacional se relacionam estreitamente aos conceitos presentes nela. Assim, buscou-se organizar as

análises desses autores de maneira cronológica (capítulo 5. Capitalismo acadêmico no Brasil: das origens às expressões contemporâneas), o que tornou possível a caracterização dos períodos de ascensão, consolidação e instrumentalização do capitalismo acadêmico no Brasil.

– Pesquisa documental

A pesquisa documental foi realizada simultaneamente à pesquisa bibliográfica narrativa, e consistiu na análise de documentos oficiais (leis, decretos, medidas provisórias, relatórios, programas) de autoria do Governo do Brasil e de organizações multilaterais influentes no campo da educação superior (i.e. Banco Mundial, UNESCO).

Os documentos analisados de autoria do Governo do Brasil foram:

- Lei nº 9131/1995: referente à extinção do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação;
- Lei nº 9394/1996: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto nº 2026/1996: estabelece indicadores de avaliação de IES;
- Decreto nº 2208/1997: estabelece níveis da educação profissional;
- Decreto nº 2306/1997: dispõe sobre a comercialização de serviços educacionais;
- Medida Provisória nº 1.865-4/1999 e Lei nº 10260/2001: estabelece o FIES e dá outras providências;
- Lei nº 10.172/2001: dispõe sobre o PNE (Plano Nacional da Educação);
- Lei nº 10861/2004: dispõe sobre o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior);
- Decreto nº 5225/2004: eleva os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) à categoria de IES;
- Lei nº 11079/2004: dispõe sobre as Parcerias público-privadas (PPP);
- Lei nº 10973/2004: Lei da Inovação Tecnológica;
- Lei nº 11502/2005: dispõe sobre o PROUNI (Programa Universidade para Todos);
- Decreto nº 5622/2005: institui as bases legais da EaD;
- Decreto nº 5800/2006: cria a Universidade Aberta do Brasil;
- Decreto nº 6096/2007: institui o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais);
- Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020);

- Decreto nº 7.478/2011: cria a CGDC (Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade);
- Lei nº 12513/2011: cria o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego);
- Lei nº 12513/2011: amplia o FIES;
- Lei nº 13005/2014: dispõe sobre o PNE 2014-2024;
- Lei nº 13243/2016: referente ao Novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016: institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União;
- Projeto de Lei do Senado nº 116/2017: institui regras de avaliação de desempenho de servidores públicos.

Os documentos analisados de autoria do Banco Mundial foram:

- *Higher education: the lessons of experience* (1994);
- *Priorities and strategies for education* (1995);
- *The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms* (1998);
- *Education Sector Strategy* (1999);
- *Educational Change in Latin America and the Caribbean* (1999);
- *The Task Force on Higher Education and Society, Peril and Promise* (2000), elaborado em coautoria com a UNESCO;
- *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education* (2002);
- *Education strategy 2020* (2011);
- *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development* (2011).

Os documentos analisados de autoria da UNESCO foram:

- *Policy paper for change and development in higher education* (1995);
- *Learning: the treasure within* (1996);
- *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action* (1998);

- *Framework for priority action for change and development of higher education* (1998);
- *Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action* (1998);
- *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development* (2009).

1.5.3 Abordagem empírica

– Estudo de caso

De acordo com Yin (2015, p. 39), o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto são difusos. Em vista disso, o quadro 1 mostra as características do problema de pesquisa referentes àquelas apontadas por este autor:

Quadro 1 – Adequação do método do estudo de caso ao problema de pesquisa

Características de um problema adequado à utilização do estudo de caso (YIN, 2015)	Características do problema de pesquisa
Fenômeno contemporâneo	Ascensão do processo de financeirização e do capitalismo acadêmico na educação superior brasileira
Aprofundamento do conhecimento sobre o problema	Deseja-se aprofundar o conhecimento sobre o papel dos estudantes na reprodução do capitalismo acadêmico, bem como suas consequências para a formação dos engenheiros de produção
Contexto de vida real	As entidades estudantis consistem em um importante instrumento de aprendizado e formação complementar dos universitários e exercem um papel de representação/expressão dos alunos na universidade que, por sua vez, está inserida em um contexto de mudança geral da sociedade
Limites difusos entre fenômeno e contexto	As entidades estudantis, especialmente as LMFs, facilitam a atuação de atores do campo das Finanças no interior da universidade e funcionam como um espaço para a reprodução de narrativas, discursos, práticas e métricas de desempenho alinhadas à lógica financeira, legitimando um novo <i>ethos</i> e tornando cada vez mais tênues as fronteiras entre mercados, Estados e instituições de ensino superior

Fonte: elaboração própria

De acordo com a classificação proposta por Voss et al. (2002, p. 198-199), o presente estudo de caso pode ser classificado como “*theory extension/refinement*”, dando enfoque ao papel exercido pelos estudantes na reprodução do capitalismo acadêmico.

Conforme Yin (2015, p. 40), a investigação do estudo de caso deve contar com múltiplas fontes de evidência para que possa haver triangulação dos dados. Dessa maneira, as seções seguintes descrevem as diferentes fontes, instrumentos e métodos de coleta utilizados na realização do estudo de caso.

– **Imprensa de negócios e páginas institucionais**

Inicialmente, buscou-se traçar um perfil do estudante participante da Liga de Mercado Financeiro (LMF), entidade estudantil símbolo das ideias alinhadas à lógica financeira. Para tanto, foi realizado um mapeamento das LMFs existentes no Brasil por meio da consulta aos dados oficiais do Conselho Nacional das Ligas de Mercado Financeiro (CNLMF) e da coleta de dados junto aos *sites*, universidades, páginas institucionais e redes sociais (i.e. Facebook) das mesmas e à imprensa de negócios (InfoMoney, Terraço Econômico, Fundação Estudar, Na Prática, entre outros).

– **Questionário**

De forma a possibilitar a triangulação dos dados, bem como a coleta de informações dos estudantes em si, foram aplicados 82 questionários a membros de 56 LMFs, obtendo-se retorno de 29 delas (equivalente a uma taxa de retorno de 54,7%).

O questionário, elaborado com o auxílio do Google *Forms*, contou com questões dissertativas que exploraram aspectos como idade, escolaridade, curso, atividades exercidas na LMF e sua contribuição para a formação, fontes utilizadas para atualização sobre o mercado financeiro e futuro profissional (pós-graduação, áreas de atuação e profissionais que os inspiram). As questões do questionário podem ser visualizadas na íntegra no Apêndice C.

– **Dados da coordenação de estágios do curso estudado**

Com vistas a verificar a inserção dos alunos de Engenharia de Produção do curso estudado no setor financeiro, foram coletados dados referentes aos estágios realizados no período entre janeiro/2010 (primeiro ano de realização de estágios pelos alunos do curso) e junho/2017 (ano de realização do estudo), totalizando 378 estágios analisados.

– Mapeamento em redes profissionais

Em etapa posterior, foi realizado um mapeamento das ocupações atuais de 207 egressos do curso via rede profissional (i.e. LinkedIn), tornando possível a comparação com os dados de estágio e permitindo a verificação da inserção dos mesmos no setor financeiro.

– Entrevistas

O método da entrevista foi utilizado como forma de apoio à construção da narrativa sobre o processo de idealização e construção da LMF-UPN.

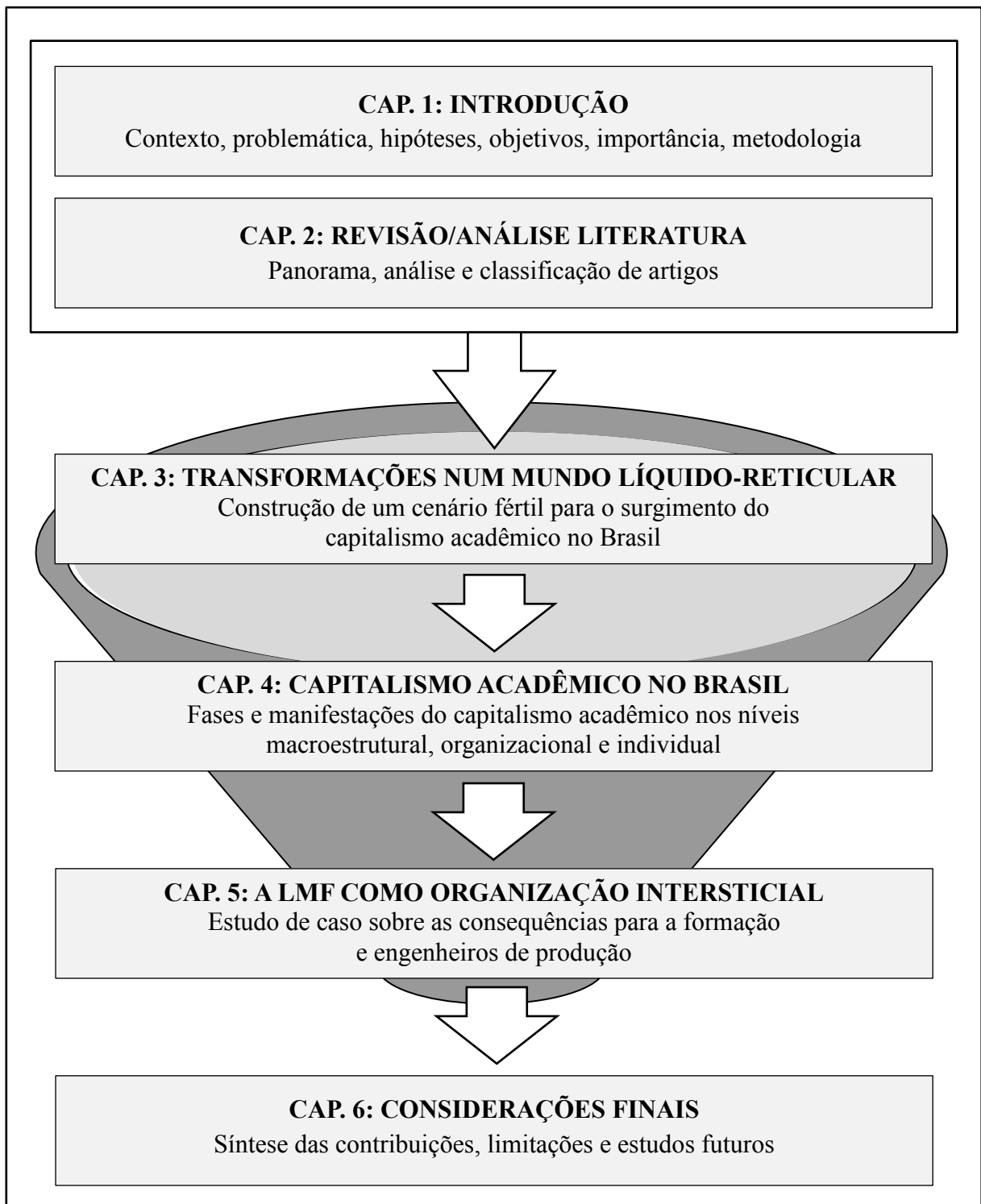
Assim, foram entrevistados seus fundadores, considerando-se a representatividade e o significado de suas respostas, visando entender as motivações, ideias e objetivos que os levaram a iniciar tal movimento no *campus*. Os dados das entrevistas foram triangulados com aqueles obtidos por meio da aplicação dos questionários.

Antes de serem questionados, os entrevistados foram informados sobre a realização do estudo e sobre a garantia de confidencialidade de suas identidades. As respostas foram obtidas em formato de áudio e texto, de acordo com a disponibilidade e disposição dos entrevistados. Os áudios foram transcritos com base nas normas presentes em Preti (1999, p. 19-20).

1.6 Estrutura do trabalho

Esta dissertação é composta por 6 capítulos. A figura 2 ilustra a estrutura do trabalho e a maneira como os capítulos estão relacionados:

Figura 2 – Estrutura do trabalho e relação entre os capítulos



Fonte: elaboração própria

O capítulo 1 apresenta, inicialmente, o tema do capitalismo acadêmico, bem como o contexto em que ele está inserido. Em seguida, discute-se a problemática da pesquisa, as hipóteses, os objetivos geral e específicos e a importância da pesquisa. Por fim, apresenta-se a metodologia de pesquisa, descrevendo-se as abordagens teórica (revisão bibliográfica sistemática, pesquisa

bibliográfica narrativa e pesquisa documental) e empírica (questionários, imprensa de negócios, páginas institucionais, redes sociais, estudo de caso, dados da coordenação de estágios do curso estudado e entrevistas).

O capítulo 2 consiste na revisão e análise da literatura referente à TCA. A pesquisa bibliográfica buscou: fornecer um panorama dos estudos relevantes sobre o tema; discutir o que consiste a TCA, sua utilidade, como ela complementa e o que ela agrega às interpretações existentes; propor maneiras de classificar os artigos e analisá-los quanto às categorias definidas (exploração e reflexões; criação de teoria; temas e aplicações; e novas tendências e extensões).

O capítulo 3 busca explorar como novas formas de capital e novas formas de organização da vida humana têm contribuído para a construção de um cenário fértil para a consolidação de uma universidade operacional, competitiva e heterônoma dentro de um contexto de capitalismo acadêmico. Para isso, inicialmente, realiza-se um paralelo entre o “novo espírito do capitalismo” de Boltanski e Chiapello (2009), a “sociedade em rede” de Castells (1999) e a “modernidade líquida” de Bauman (2001), explorando-se questões relacionadas ao esfacelamento das relações humanas e de trabalho. Em seguida, tendo como pano de fundo a análise desses autores, buscar-se-á melhor entender as consequências dessas transformações para a universidade, retratando-se a Universidade Operacional (CHAUÍ, 2016) como uma expressão do mundo líquido-reticular.

O capítulo 4 visa mostrar que não só estão em curso no Brasil mudanças que podem ser atribuídas a um contexto voltado para um “capitalismo acadêmico”, mas que também os mecanismos da TCA em si fornecem um fértil *framework* para explorar tais mudanças no contexto nacional. A partir da análise de documentos oficiais, artefatos legais e da atuação de uma rede de atores – universidades, professores, alunos, *policymakers*, órgãos multilaterais, fundações privadas, CEOs-Celebridade, fundos de investimento, grupos educacionais – são explorados os mecanismos propostos pela teoria – novos circuitos de conhecimento, novos fluxos de financiamento³, capacidade gerencial expandida, organizações intersticiais e intermediadoras – que reconfiguram as fronteiras entre o público e o privado, colocando em movimento um *academic capitalism knowledge/learning regime*. Argumentar-se-á que, no Brasil, o capitalismo acadêmico dá seus primeiros passos após a Reforma de

³Slaughter e Cantwell (2012, p. 587) observam que, nos estudos seminais sobre o capitalismo acadêmico (i.e. SLAUGHTER; LESLIE, 2001; SLAUGHTER; RHOADES, 2004), ainda que o conceito de “novos fluxos de financiamento” tenha sido utilizado em todo o desenvolvimento da TCA, este não era referido como um elemento formal, passando a ser em teorizações posteriores pela sua importância e uso.

1968; ascende e ganha contornos mais intensos a partir da década de 80; consolida-se a partir da década de 90; instrumentaliza-se nos anos 2000 e, com base nas associações entre o atual governo e o setor empresarial, ameaça assumir uma forma ainda mais agressiva nos próximos anos.

O capítulo 5 apresenta o estudo de caso realizado junto aos estudantes do curso de graduação em Engenharia de Produção da UPN (EP-UPN), enfocando-se a atuação de organizações estudantis como organizações intersticiais. Dentre os diversos tipos de organizações estudantis, que consistem em um importante instrumento de formação complementar para os alunos, tem ganhado força nos últimos anos o Movimento de Ligas Universitárias, especialmente as Ligas de Mercado Financeiro (LMF), inspiradas nos *finance clubs* e clubes de empreendedorismo americanos. Assim, inicialmente, com base em 82 questionários aplicados a membros de 29 LMFs e dados coletados em fontes diversas (i.e. imprensa de negócios, *sites* e redes sociais), buscou-se traçar um perfil do estudante que participa da LMF, que pode vir a se tornar um importante fator na formação dos engenheiros de produção. Em seguida, realizou-se a coleta de dados junto a coordenadoria de estágios da EP-UPN e o mapeamento das ocupações dos egressos, visando identificar a inserção dos engenheiros de produção no setor financeiro. Por fim, apresenta-se a análise das entrevistas com os fundadores da LMF-UPN, revelando-se as práticas, discursos e comportamentos promovidos na organização.

Finalmente, o capítulo 6 apresenta uma síntese das contribuições, as limitações da pesquisa e sugestões de trabalhos futuros.

2 CAPITALISMO ACADÊMICO: REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA

Em seu primeiro livro *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Slaughter e Leslie (1997) descreveram as políticas que moldam o início de um período de intensa mercantilização das universidades em quatro diferentes sistemas de educação superior: EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália. No segundo livro *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, Slaughter e Rhoades (2004) aprofundaram sua pesquisa nos EUA e ofereceram uma teoria que passou a explicar os mecanismos que tornam tênues as fronteiras entre instituições de ensino superior, mercado corporativo e Estado. Slaughter e Cantwell (2012) ampliaram o trabalho anterior, revelando que o alcance desse fenômeno havia atingido proporções transnacionais (*transnacional academic capitalism*), e, posteriormente, Cantwell e Kauppinen (2014) o refinaram, atualizando as concepções teóricas da TCA em relação à intensificação das tendências neoliberais e ao processo de globalização. Trabalhos mais recentes já utilizam a expressão “*variety of academic capitalisms*” (e.g. JESSOP, 2017; SCHULZE-CLEVEN; OLSON, 2017).

Desde a publicação das obras seminais (SLAUGHTER; LESLIE, 1997; SLAUGHTER; RHOADES, 2004), muito se avançou no estudo sobre o capitalismo acadêmico. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm realizado relevantes trabalhos com o objetivo modificar/aprimorar (SLAUGHTER; LESLIE, 2001; MARS et al., 2008; SLAUGHTER; CANTWELL, 2012; KAUPPINEN, 2012, 2013b, 2015), aplicar (METCALFE, 2010; KAUPPINEN; KAIDESOJA, 2013; MCCLURE, 2014, 2016) e/ou estender (MARGINSON; RHOADES, 2002; ROSS, 2009; GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, 2016) a TCA.

A utilidade desta teoria pode ser evidenciada pelo grande número de pesquisadores que têm empregado seus conceitos para melhor entender as transformações da educação superior em diferentes contextos: Alemanha (MÜNCH; BAIER, 2012), Argentina (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004), Austrália (COLLYER, 2013), Áustria (SIGL, 2016), Brasil (DIAS; SERAFIM, 2015), Canadá (METCALFE, 2010), Cazaquistão e Arábia Saudita (KOCH, 2014), China (MOK, 2001), Colômbia (CARABALLO, 2016), Coreia do Sul (HAN; HESHMATI, 2016), Estados Unidos (SLAUGHTER; CANTWELL, 2012), Finlândia (KAIDESOJA; KAUPPINEN, 2014), Hong Kong (LO; TANG, 2014), Japão (SHIBAYAMA, 2012), México (COLADO, 2003), Quênia (JOHNSON; HIRT, 2011), Reino Unido (WATERMEYER, 2014), República Tcheca (STÖCKELOVÁ, 2014), entre outros. Para

Cantwell e Kauppinen (2014, p. 6), o que torna a TCA tão útil na exploração das dimensões teóricas dos estudos de ensino superior no contexto das chamadas *knowledge-driven economies* é o fato de ela permitir que se estabeleçam conexões explícitas entre pesquisas sobre ensino superior, sociologia organizacional, economia política e globalização.

Diante de um fenômeno tão diverso e complexo, somado ao fato de a TCA ser uma teoria cuja construção está em curso, buscou-se nesse capítulo realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o capitalismo acadêmico, de modo a:

- i) fornecer um panorama dos estudos relevantes sobre a TCA (evolução, definições, principais autores e áreas de pesquisa, contextos de aplicação e abordagens);
- ii) sugerir formas de classificar/categorizar a literatura existente;
- iii) discutir o que consiste a TCA e como o *framework* oferecido por ela pode ser útil para um melhor entendimento das transformações na educação superior;
- iv) identificar como a TCA complementa e o que ela agrega às interpretações existentes sobre essas transformações;
- v) analisar os artigos selecionados quanto a: nível analítico, foco de investigação e categorias (exploração e reflexões; criação de teoria; temas e aplicações; novas tendências e extensões).

2.1 Panorama, definições e estudos relevantes

Com base no roteiro fornecido por Conforto et al. (2011), realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática (RBS) cujos parâmetros estão descritos no quadro 2:

Quadro 2 – Parâmetros de busca e seleção da RBS

Questões a serem respondidas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as pesquisas mais relevantes sobre a TCA e como têm evoluído? • Quais são as definições de “capitalismo acadêmico”? • Quais são os principais autores e suas respectivas áreas de pesquisa? • Quais são as abordagens e contextos de aplicação da TCA? • Como a TCA se diferencia/agrega/complementa teorias alternativas? • Como podem ser organizados e classificados os estudos sobre o tema? • Qual(is) é(são) a(s) lacuna(s) da literatura relativo(s) ao tema?
Fontes primárias	<ul style="list-style-type: none"> • Slaughter e Leslie (1997): <i>Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University</i> • Slaughter e Rhoades (2004): <i>Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education</i> • Cantwell e Kauppinen (2014): <i>Academic Capitalism in the Age of Globalization</i>

(Continua)

(Quadro 2 – Conclusão)

Palavras-chave	<i>Academic capitalism</i> , capitalismo acadêmico	
Base de dados	Web of Science	Scopus
Strings de busca	Tópico: ("academic capitalism") OR Tópico: ("capitalismo acadêmico") Refinado por: Tipos de documento: (ARTICLE) AND Idiomas: (ENGLISH OR SPANISH OR PORTUGUESE). Tempo estipulado: Todos os anos. Idioma da pesquisa=Auto	TITLE-ABS-KEY ("academic capitalism" OR "capitalismo acadêmico") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "article")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English" OR "Spanish" OR "Portuguese")) AND PUBYEAR = all years
Critérios de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de documento (somente artigos publicados em periódicos) • Idioma (inglês, português e espanhol) 	
Critérios de qualificação	O artigo deve utilizar conceitos relacionados à TCA e não apenas citar ou utilizar o capitalismo acadêmico como contexto	
Outras definições	<ul style="list-style-type: none"> • Campos de busca das palavras-chave: título, resumo ou palavras-chave • Ano de publicação: todos os anos • Base de dados: todas • Domínios de pesquisa: todos • Áreas de pesquisa: todos 	

Fonte: elaboração própria

De acordo com Conforto et al. (2011, p. 6), as fontes primárias constituem-se de documentos úteis na definição de palavras-chave e na identificação dos principais autores e artigos relevantes. Assim, utilizou-se os três principais livros sobre o capitalismo acadêmico: Slaughter e Leslie (1997), Slaughter e Rhoades (2004) e Cantwell e Kauppinen (2014), que identificam o fenômeno do capitalismo acadêmico, criam e atualizam a TCA, respectivamente.

Optou-se por utilizar como palavras-chave expressões abrangentes como “*academic capitalism*” e “capitalismo acadêmico”, buscando tornar a revisão tão abrangente quanto possível e minimizar o risco de perda de informação.

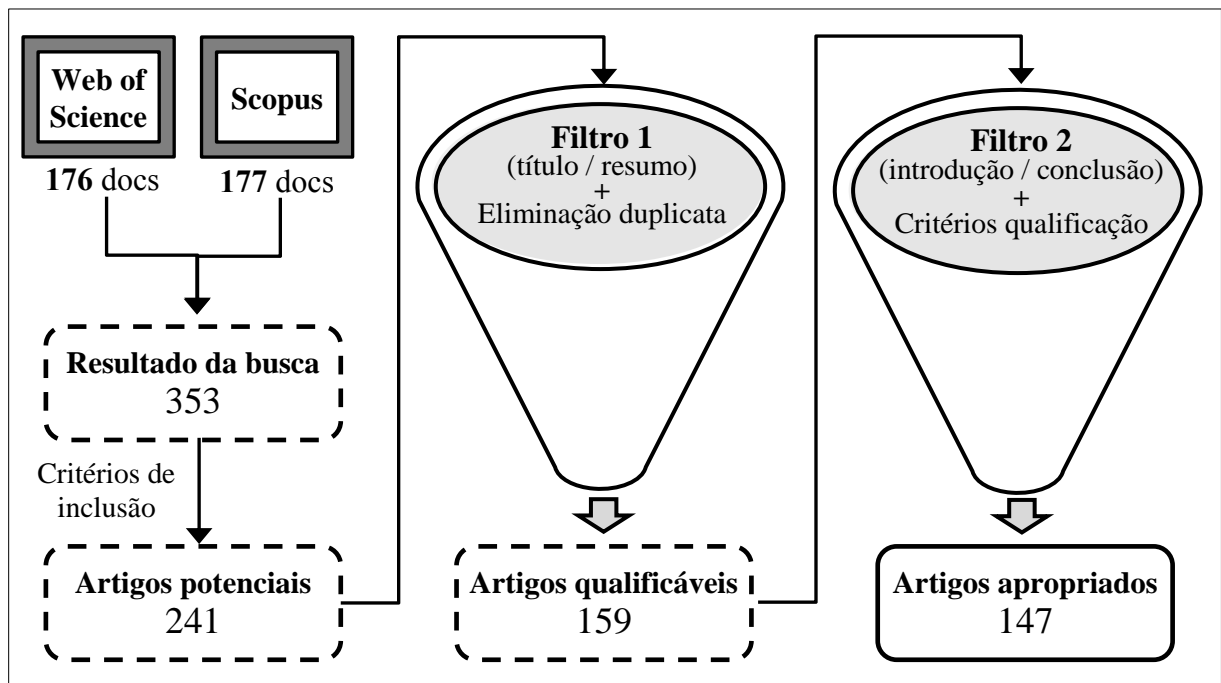
As bases de dados escolhidas⁴ foram Web of Science e Scopus, filtrando-se no processo de buscas documentos do tipo “artigo”, escritos em inglês, português ou espanhol (devido às

⁴Uma busca realizada na base Scielo retornou apenas 10 artigos, sendo que todos foram contemplados pelas bases Web of Science e Scopus. A baixa quantidade de estudos na Scielo é um primeiro indício de que há uma lacuna na literatura referente à exploração da TCA em países fora dos domínios europeu e norte-americano. Contudo, certamente há artigos que tratam do fenômeno capitalismo acadêmico, embora não o denominem dessa maneira e não utilizem a teoria específica em questão (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

limitações do autor)⁵ e que contivessem as palavras-chave de busca no título, resumo ou palavras-chave (julgou-se razoável supor que os artigos que fazem uso da TCA mencionam a expressão “capitalismo acadêmico” ou “*academic capitalism*” em pelo menos um desses campos). Não foram impostas restrições de ano de publicação (para que fosse possível identificar a evolução das pesquisas), base de dados (no caso do Web of Science, por disponibilizar outras bases além da coleção principal), domínios e áreas de pesquisa (devido à abrangência e multidisciplinaridade do tema).

As etapas do processo de seleção dos artigos estão representadas na figura 3:

Figura 3 – Etapas do processo de seleção dos artigos



Fonte: elaboração própria

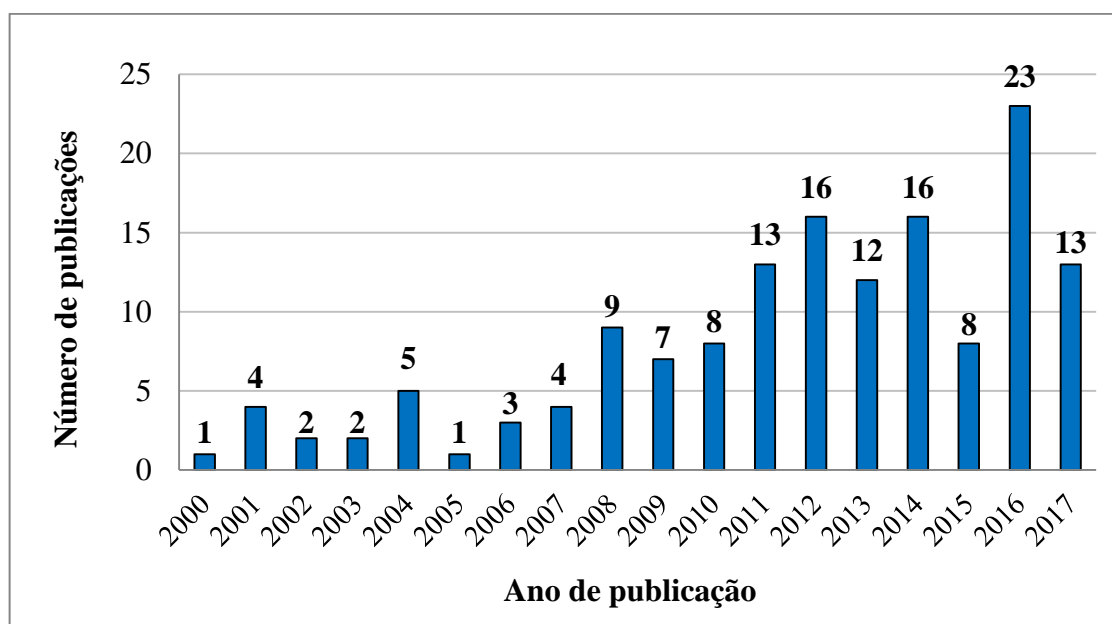
Foram encontrados no total 353 documentos⁶, dos quais 241 atendiam aos critérios de inclusão (tipo de documento e idioma). O filtro 1 consistiu na eliminação de duplicatas (61) e na leitura dos títulos e resumos, resultando em 159 artigos qualificáveis. Na última etapa, realizou-se a leitura da introdução e conclusão dos artigos, verificando-se os critérios de qualificação (o artigo deve utilizar conceitos relacionados à TCA e não apenas citar ou utilizar o capitalismo acadêmico como contexto), definindo-se um conjunto de 147 artigos apropriados.

⁵Os artigos em inglês, português ou espanhol representavam 95,7% e 97,8%, respectivamente, nas bases Web of Science e Scopus.

⁶Documentos indexados nas bases até o mês de agosto de 2017.

O gráfico 1 mostra a evolução das publicações ao longo do tempo:

Gráfico 1 – Número de artigos sobre o capitalismo acadêmico distribuídos por ano de publicação



Fonte: elaboração própria

Embora o estudo seminal de Slaughter e Leslie tenha sido realizado em 1997, o primeiro artigo foi publicado apenas três anos depois, no qual Barnett (2000) aponta a necessidade da redefinição da função da universidade em um mundo de "supercomplexidade" que traz consigo novas formas de entendimento, discursos, tecnologias, vida profissional e, conseqüentemente, novas formas de conhecimento ou *performative knowledges* (BARNETT, 200, p. 410).

Nota-se uma média relativamente baixa de artigos/ano até 2007 (~2,75), havendo um aumento entre 2008 e 2010 (8 artigos/ano) e um substancial aumento a partir de 2011 (68,7% do total de publicações, com média de 14,4 artigos/ano), o que indica um aumento do interesse dos pesquisadores sobre o tema.

Como mencionado anteriormente, Slaughter e Rhoades (2004) criaram uma *teoria* para explicar aquilo que batizaram como capitalismo acadêmico. De fato, diversos autores têm utilizado a mesma expressão (e.g. GLENNA et al., 2007; MARS et al., 2008; WALKER, 2009; CANTWELL; LEE, 2010; SLAUGHTER; CANTWELL, 2012; KAUPPINEN; KAIDESOJA, 2014). Contudo, a revisão da literatura mostra que o capitalismo acadêmico tem sido referenciado como um processo (MOK, 2001; BOUCHARD, 2017; MOSKAL, 2017), um movimento (LEE, 2002; LANDER, 2008), um fenômeno (YANG, 2004; MENDOZA; BERGER, 2008; DIAS SOBRINHO, 2014; HAN; HESHMATI, 2016), um

conceito (SCHULZE-CLEVEN; OLSON, 2017; SCHULZE-CLEVEN et al., 2017), um regime (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; SHIBAYAMA, 2012), uma tendência (KEZAR; LESTER, 2009), uma perspectiva (TUUNAINEN, 2005), um conjunto de iniciativas e comportamentos (COLADO, 2003; YLIJOKI, 2003; MARTINS, 2008; MUNENE; OTIENO, 2008; CHANDRAN, 2011), um conjunto de atividades (YLIJOKI, 2003; DEMPS et al., 2011; YLIJOKI et al., 2011), um conjunto de transformações (JOHNSON; HIRT, 2011; COLLYER, 2013; KIM, 2017), uma linha de pesquisa (ELLIS et al., 2014; CANTWELL, 2015), uma metáfora (MARGINSON; RHOADES, 2002), um *framework* (KAUPPINEN, 2012; MARS; GINTER, 2012; JOHNSON; HIRT, 2014), uma abordagem (DZISAH, 2016), ou uma reação (às tendências neoliberais na educação superior) (SLAUGHTER; LESLIE, 2001; ARIAS, 2013)

Diante de inúmeras maneiras de se referir ao que Slaughter e Leslie (1997) popularizaram⁷ como “*academic capitalism*”, diversos são os autores que propõem definições, como mostra o quadro 3:

Quadro 3 – Definições de capitalismo acadêmico⁸

Autor(es)	Definição de capitalismo acadêmico
Slaughter e Leslie (1997)	Chamamos de capitalismo acadêmico os esforços institucionais e profissionais que visam assegurar financiamento externo
Mok (2001)	Por processo de "capitalização acadêmica", refiro-me ao cenário em que professores, acadêmicos e demais profissionais, gradualmente se envolveram com o mercado. Não importa como e de que forma tais profissionais e universidades são incorporadas ao mercado, podemos facilmente observar que o trabalho profissional e acadêmico foi padronizado de acordo com uma abordagem "dirigida pelo mercado"
Slaughter e Leslie (2001)	Capitalismo acadêmico se refere à maneira pelas quais as universidades têm respondido à tendência neoliberal de tratar as políticas de educação superior como subconjunto das políticas econômicas
Lee (2002)	O capitalismo acadêmico se dá em um cenário onde há uma tendência global de redução de financiamento público destinado ao ensino universitário, onde as universidades e as faculdades têm que competir por recursos externos por meio de pesquisas aplicadas no mercado, contratos de serviços, parcerias indústria-governo-universidade, <i>spin-off</i> , fundos de doação e taxas de matrícula de estudantes
Colado (2003)	Se refere ao uso que as universidades fazem do seu único ativo real, o capital humano de seus acadêmicos, com o propósito de incrementar sua renda; tem a ver com um conjunto de iniciativas e comportamentos economicamente motivados para garantir a obtenção de recursos externos

(Continua)

⁷Como registram os próprios autores, o termo “*academic capitalism*” já havia sido utilizado por Hackett (1990) para sumarizar importantes mudanças estruturais no campo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1997, p. 8).

⁸Com exceção de Martins (2008), todas as demais definições foram traduzidas pelo autor.

(Quadro 3 – Continuação)

Ylijoki (2003)	Capitalismo acadêmico refere-se a todo tipo de ação destinada a atrair receitas externas para instituições de ensino superior, bem como para pesquisadores universitários individualmente; consiste tanto na atividade direta de mercado, com fins lucrativos (patentes, licenças e <i>spin-off</i>) como em comportamentos alinhados ao mercado, o que implica a concorrência de financiamento externo sem a intenção de lucrar, como bolsas, contratos de pesquisa e doações. Em ambos os sentidos, o capitalismo acadêmico promove a orientação de mercado e a competição na pesquisa universitária
Yang (2004)	O capitalismo acadêmico representa a mudança na ideologia de governança no setor de ensino superior que alterou a forma como as universidades são gerenciadas
Glenna et al. (2007)	A teoria do capitalismo acadêmico explica como as políticas e profissionais do Estado e das universidades expandiram as relações universidade-indústria e a comercialização do conhecimento
Lander (2008)	Capitalismo acadêmico se refere a movimentos culturais que substituíram as antigas normas e valores da universidade (mertonianas), aumentando a subordinação à lógica comercial em que, cada vez mais, pesquisadores, departamentos e universidades têm um interesse econômico direto nos resultados de uma pesquisa realizada com patrocínio corporativo
Mars et al. (2008)	A TCA indica o desenvolvimento da infraestrutura universitária direcionado ao incentivo e apoio de “estudantes empreendedores”. Se refere a um padrão de atividade que privilegia tais atores em campos da ciência “próximos do mercado”, como aqueles relacionados a tecnologia e negócios. Engloba também a busca das universidades pela propriedade de empreendimentos e as atividades de mercado orientadas para setores corporativos chave da nova economia
Martins (2008)	O capitalismo acadêmico refere-se a um conjunto de iniciativas e comportamentos economicamente motivados para incrementar a captação de recursos externos a partir deste estoque específico de capital
Mendoza e Berger (2008)	As universidades públicas estão respondendo a forças externas ao expandir as receitas através de comportamentos de mercado, um fenômeno chamado capitalismo acadêmico
Munene e Otieno (2008)	O capitalismo acadêmico refere-se à adoção, por parte das instituições e profissionais, de comportamentos de mercado de forma a garantir recursos financeiros externos, incluindo pesquisa orientada para o mercado, contratos, parcerias (com indústria ou governo), transferência de tecnologia, recrutamento de mais estudantes e estudantes que pagam valores maiores de matrículas (como os que vêm de outros países ou estados)
Kezar e Lester (2009)	O capitalismo acadêmico refere-se à tendência dos acadêmicos de incrementar seu salário com subvenções, doações e/ou contratos externos
Walker (2009)	O capitalismo acadêmico é uma influente teoria que busca descrever as mudanças que estão ocorrendo no ensino superior devido ao capitalismo neoliberal e à globalização
Cantwell e Lee (2010)	A teoria do capitalismo acadêmico pode ser entendida como uma lente contextual através da qual pode-se explicar o papel do mercado global na educação superior
Chandran (2011)	O capitalismo acadêmico abrange uma série de traços e comportamentos institucionais orientados em torno de iniciativas empreendedoras e outras ações capitalistas, motivadas por uma demanda cada vez maior pela busca e garantia de recursos, em resposta a forças econômicas e políticas
Demps et al. (2011)	O capitalismo acadêmico é descrito como a exibição e o engajamento de instituições de ensino superior, em todo o mundo, em atividades voltadas ao mercado
Johnson e Hirt (2011)	Capitalismo acadêmico se refere à transformação de instituições públicas com vistas a atuar mais como agentes de mercado do que como agentes de desenvolvimento
Ylijoki et al. (2011)	Capitalismo acadêmico significa tanto a ações de mercado diretas visando o lucro (institucional ou individual), como a comportamentos alinhados à lógica de mercado sem a intenção de lucrar, onde indivíduos, grupos de pesquisa, departamentos e universidades competem entre si por fontes externas de financiamento (bolsas, contratos de pesquisa, doações, etc)

(Continua)

(Quadro 3 – Continuação)

Kauppinen (2012)	O capitalismo acadêmico é uma estrutura conceitual multifacetada para desenvolver a compreensão, no contexto da educação superior, de fenômenos tão diversos como a influência do neoliberalismo, o novo gerencialismo e os apelos à <i>accountability</i> , à avaliação e aos <i>rankings</i>
Mars e Ginter (2012)	O capitalismo acadêmico tornou-se um importante quadro conceitual para identificar e estudar as implicações das mudanças organizacionais decorrentes da necessidade de as faculdades/universidades responderem ao aumento das pressões do mercado
Shibayama (2012)	Empreendedorismo acadêmico (ou capitalismo acadêmico) se refere a um regime onde as relações universidade-indústria e a comercialização de recursos acadêmicos são encorajados
Slaughter e Cantwell (2012)	A teoria do capitalismo acadêmico descortina as maneiras pelas quais novas estruturas institucionais e organizacionais, que vinculam agências estatais, corporações e universidades, se desenvolveram para aproveitar as brechas fornecidas pelo estado neoliberal para avançar no mercado
Arias (2013)	O capitalismo acadêmico pode ser entendido como uma nova gramática/retórica educacional que permite que alguns membros (os <i>best players</i>) da comunidade educacional atuem em todo o mercado global de conhecimento, substituindo o conceito de educação como um bem público e colocando em movimento um regime baseado no capitalismo acadêmico
Billig (2013)	Penso que o termo "capitalismo acadêmico" é uma maneira adequada de descrever o que está acontecendo com as instituições do ensino superior
Collyer (2013)	Capitalismo acadêmico se refere ao conjunto de transformações ocorridas em um contexto de capitalismo baseado no conhecimento, contemporâneo e global
Ellis et al. (2014)	O capitalismo acadêmico se configura como uma linha de pesquisa, desenvolvida nos últimos quinze anos, que situa o trabalho acadêmico em meio a um conjunto de relações sociais
Gonzales et al. (2014)	A TCA é utilizada para mostrar como as estruturas do campo do ensino superior, o mercado e o Estado estão convergindo radicalmente de diferentes maneiras
Johnson e Hirt (2014)	Capitalismo acadêmico é a noção de que a educação superior evoluiu, em resposta a pressões econômicas, políticas e constitucionais, para servir o bem privado
Cantwell (2015)	O capitalismo acadêmico aborda a produção do conhecimento, bem como as demais funções do trabalho acadêmico [...] as formas como o poder está incorporado nos circuitos de produção através da dependência dos regimes de dependência de recurso e governança
Ferree e Zippel (2015)	Capitalismo acadêmico refere-se às mudanças da universidade alinhadas às ideias de <i>managerial authority</i> , <i>accountability</i> e auditoria quantitativa de desempenho
Todd et al. (2016)	A TCA destaca as formas como o ensino, o aprendizado e a pesquisa nas universidades foram reformulados pela pressão para criar práticas geradoras de receita; ela capta as maneiras pelas quais estudantes nas IES contemporâneas são remodelados como consumidores, e as como vendedoras do produto "educação"
Bouchard (2017)	A TCA visa estudar o fenômeno e o processo social concreto de extensão e penetração do comportamento do mercado no campo da educação superior
Kim (2017)	Os acadêmicos passaram a estar sujeitos a um escrutínio administrativo que avalia sua contribuição para as economias [...] o cerne dos compromissos acadêmicos está sendo deslocado por meio de sistemas de "controle de qualidade", em direção e por um mundo definido pelos mercados [...] Essa transformação do <i>status</i> do conhecimento e da educação superior tem sido conceituada como "capitalismo acadêmico"
Moskal (2017)	No setor de educação superior, "capitalismo acadêmico" conecta a globalização econômica, novas tecnologias e redução do financiamento estatal [...] é um processo de integração entre educação superior e economia do conhecimento

(Continua)

(Quadro 3 – Conclusão)

Schulze-Cleven e Olson (2017)	O conceito de capitalismo acadêmico busca apreender a forma pela qual as autoridades públicas tem se deslocado de uma “orientação direta para a educação superior” para o encorajamento de ações específicas relacionadas a critérios de desempenho
Schulze-Cleven et al. (2017)	O conceito de "capitalismo acadêmico" fornece uma importante razão para a comercialização, a crescente governança gerencial e o aumento da pressão competitiva [...] explicam parcialmente os complexos processos sociais dentro e fora dos novos mercados acadêmicos

Fonte: elaboração própria

O quadro acima ajuda a elucidar a evolução do termo “capitalismo acadêmico” tanto em termos de abrangência quanto de sofisticação. No livro seminal, Slaughter e Leslie (1997), de forma bastante sucinta e restrita, definem “capitalismo acadêmico” como “*institutional and professional market or marketlike efforts to secure external moneys*” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997, p. 8). No segundo livro, onde é apresentada a *teoria* do capitalismo acadêmico, Slaughter e Rhoades (2004) ao mesmo tempo expandem e focam sua análise:

[Nesta edição] oferecemos uma imagem mais completa e focada do capitalismo acadêmico nos Estados Unidos, que engloba as variadas configurações institucionais através das quais as atividades de mercado são colocadas em prática. Ao ampliar o escopo do nosso estudo, em termos das instituições, também expandimos nosso interesse analítico (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 10, traduzido pelo autor).

Agora, apontamos para a incorporação interna de atividades orientadas para o lucro como um ponto de reorganização (e novo investimento) das instituições de ensino superior, que visam desenvolver sua própria capacidade (e contratar novos tipos de profissionais) de comercializar produtos criados por professores/pesquisadores e desenvolver produtos comercializáveis fora das (embora conectado às) estruturas acadêmicas convencionais e professores individuais (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 11, traduzido pelo autor).

A TCA centra-se em redes – novos circuitos de conhecimento, organizações intersticiais, redes que fazem a intermediação entre setor público e privado, capacidade de gerenciamento ampliada – que vinculam instituições, professores, administradores, outros profissionais acadêmicos e estudantes à nova economia (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 15, traduzido pelo autor).

Em livro mais recente, organizado por Cantwell e Kauppinen (2014), que pode ser entendido como uma atualização ou re teorização da TCA (SLAUGHTER, 2014a, p. viii), são acrescentadas novas análises, processos (narrativas, discursos, tecnologias de controle social, sistemas de recompensa e incentivo) e visões de outros autores, discutidas em mais detalhes em seções posteriores do presente trabalho.

Alguns autores se referem ao capitalismo acadêmico de maneira ainda mais abrangente se comparada àquela elaborada por Slaughter e Rhoades (2004), relacionando-o com processos subjacentes a ele como a globalização, a massificação da educação e a emergência de

mercados de educação superior (WALKER, 2009; CANTWELL; LEE, 2010; KAUPPINEN, 2012; COLLYER, 2013; SLAUGHTER, 2014b).

Por outro lado, alguns pesquisadores buscam adaptar a definição “original” de modo a associá-la mais estreitamente com um tema de interesse específico, como transferência tecnológica (GLENNA et al., 2007; SHIBAYAMA, 2012) e políticas de educação superior (CHANDRAN, 2011).

De forma geral, todas as definições relacionam o fenômeno particular estudado a comportamentos/mudanças/processos que apontam para a introdução da lógica financeira e de mercado no campo da educação superior.

2.1.1 Multi e transdisciplinaridade: áreas de conhecimento e contextos de aplicação

A RBS permitiu corroborar o que afirmam autores como Metcalfe (2007) e Cantwell e Kauppinen (2014) sobre a multi e transdisciplinaridade do tema. Com base nos 147 artigos utilizados na revisão, foram mapeados 194 autores diferentes. A tabela 2 mostra o número de pesquisadores por tipo de departamento, cujas informações foram coletadas nos próprios artigos, nos *sites* das editoras ou nas páginas institucionais das universidades à que pertecem:

Tabela 2 – Quantidade de pesquisadores por departamento

Categoria	Departamentos	Nº de pesquisadores	%
Educação	Educação, Administração da Educação, Educação superior, <i>Educational Leadership</i> e outros afins	75	0,387
Ciências Sociais	Ciências Sociais, Antropologia, Ciência política, Sociologia e outros afins	57	0,294
Estudos Organizacionais	Estudos Organizacionais, <i>Business</i> , Economia, Gestão, <i>Management Science</i> e outros afins	33	0,170
Ciências da Saúde	Ciências da Saúde, Biotecnologia, Ciências da vida, Medicina, Nutrição, Saúde pública, e outros afins	11	0,057
Humanidades	Humanidades, Filosofia, Geografia, História	11	0,057
Outro	Agricultura, Arquitetura, Direito, Estudos agrícolas, Entomologia, Física, Matemática	1 (cada)	0,036
Total	-	194	1

Fonte: elaboração própria

Como esperado, o maior número de pesquisadores atua em departamentos de Educação (38,7%). Se somados a eles os departamentos relacionados às Ciências Sociais e aos Estudos Organizacionais, a representação atinge 85,1% dos pesquisadores, ratificando o que afirmam Cantwell e Kauppinen (2014, p. 6) sobre a possibilidade oferecida pela TCA de conectar

pesquisas sobre ensino superior, organizações, economia, sociologia, política, entre outras áreas de conhecimento.

Vale notar também que 5,7% dos pesquisadores pertencem a departamentos ligados às Ciências da Saúde, o que pode ser justificado pela significativa presença de estudos relacionados à comercialização de pesquisas na área de engenharia genética e biotecnologia, cujos resultados têm atraído grande interesse de empresas que desejam explorar/produzir grãos e sementes mais “eficientes” (NELSON, 2012; LACY et al., 2014).

Entre os 194 autores identificados, 28 (14,4%) possuem mais de uma publicação, como mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Autores com mais de uma publicação sobre a TCA

Autor	Universidade (país sede)	Nº de artigos	% (artigos/total)
Rhoades, Gary	University of Arizona (EUA)	6	0,031
Kauppinen, Ilkka	University of Jyväskylä (Finlândia)	6	0,031
Slaughter, Sheila	Univesrity of Georgia (EUA)	5	0,026
Mendoza, Pilar	University of Missouri (EUA)	5	0,026
Glenna, Leland	Pennsylvania State University (EUA)	5	0,026
Mars, Matthew	University of Arizona (EUA)	4	0,021
Welsh, Rick	Syracuse University (EUA)	4	0,021
Bresonis, Kate	University of Massachusetts Boston (EUA)	3	0,015
Cantwell, Brendan	Michigan State University (EUA)	3	0,015
Shibayama, Sotaro	University of Tokyo (Japão)	3	0,015
Szelényi, Katalin	University of Massachusetts Boston (EUA)	3	0,015
Arias, César	Universidad de Guadalajara (México)	2	0,010
Baba, Yasunori	University of Tokyo (Japão)	2	0,010
Berger, Joseph	University of Massachusetts Amherst (EUA)	2	0,010
Biscotti, Dina	University of California (EUA)	2	0,010
Collyer, Fran	University of Sydney (Austrália)	2	0,010
Dzisah, James	University of Ghana (Gana)	2	0,010
Hermanowicz, Joseph	Univesrity of Georgia (EUA)	2	0,010
Hirt, Joan	Virginia Polytech Inst. and State University (EUA)	2	0,010
Hoffman, Steve G.	University of Toronto (Canadá)	2	0,010
Johnson, Ane	Rowan University (EUA)	2	0,010
Lacy, William	University of California (EUA)	2	0,010
Marginson, Simon	University of Melbourne (Austrália)	2	0,010
McClure, Kevin	University of North Carolina Wilmington (EUA)	2	0,010
Schugurensky, Daniel	Arizona State University (EUA)	2	0,010
Schulze-Cleven, Tobias	Rutgers University (EUA)	2	0,010
Ylijoki, Oili-Helena	University of Tampere (Finlândia)	2	0,010
Zacharakis, Jeff	Kansas State University (EUA)	2	0,010

Fonte: elaboração própria

Como esperado, nota-se na tabela acima a presença dos autores dos três livros utilizados como fontes primárias (Sheila Slaughter, Gary Rhoades, Brendan Cantwell e Ilkka Kauppinen), com exceção de Larry Leslie⁹.

Destacam-se também autores que estudam assuntos específicos dentro do universo do capitalismo acadêmico, como é o caso de Leland Glenna, Rick Welsh e William Lacy, que concentram-se no tema da transferência tecnológica nas áreas de engenharia genética e biotecnologia, e Matthew Mars, que possui publicações focadas na atuação de estudantes de graduação (*state-sponsored student entrepreneur*) (MARS et al., 2008; MARS; RHOADES, 2012) e pós-graduação (socialização de estudantes de doutorado) (MARS et al., 2014).

Nota-se que 19 dos 28 (67,9%) principais autores atuam em universidades norte-americanas. Outros países que aparecem mais de uma vez são Finlândia (2), Japão (2) e Austrália (2).

A tabela 4 mostra a quantidade de pesquisadores por país considerando todos os trabalhos:

Tabela 4 – Países em que atuam os pesquisadores

País sede da universidade	Nº de pesquisadores	%
EUA	79	0,407
Reino Unido	22	0,113
Finlândia	15	0,077
Canadá	14	0,072
Austrália	8	0,041
Alemanha	7	0,036
Brasil	7	0,036
Argentina	5	0,026
Hong Kong	5	0,026
Coréia do Sul, Itália, Nova Zelândia	3 (cada)	0,015 (cada)
China, Dinamarca, Japão, México, Suécia	2 (cada)	0,010 (cada)
Áustria, Catar, Chile, Cingapura, Colômbia, Espanha, França, Gana, Índia, Quênia, Portugal, República Tcheca, Venezuela	1 (cada)	0,005 (cada)
Total	194	1

Fonte: elaboração própria

A predominância dos EUA se mantém com 40,7% do total de pesquisadores. As universidades europeias representam 28,9%, enquanto as americanas respondem por 16% (com exceção dos EUA). Ásia, África e Oceania somam 14,4%.

⁹De acordo com Slaughter e Rhoades (2004, p. xii), Larry Leslie, coautor do primeiro livro sobre o capitalismo acadêmico, se aposentou à época da publicação do segundo livro.

A tabela 5 mostra os contextos analisados nos artigos e, para cada um deles, a quantidade de estudos que utilizaram predominantemente abordagem teórica (e.g. pesquisas bibliográfica, análise documental, revisão da literatura, etc) e empírica (e.g. entrevistas, questionários, etnografia e outros métodos de pesquisa de campo):

Tabela 5 – Contexto e abordagem dos artigos sobre o capitalismo acadêmico

Contexto	Abordagem		Total	% em relação ao total de artigos
	Teórica	Empírica		
EUA ^{a, b, g, i, j}	11	36	47	0,320
Estudos gerais	36	0	36	0,245
Reino Unido ^{b, c, j}	2	7	9	0,061
Finlândia	4	4	8	0,054
Canadá ^f	3	4	7	0,048
Brasil ^g	4	0	4	0,027
Europa ^a	3	1	4	0,027
Hong Kong ^{d, j}	4	1	5	0,034
Austrália	0	3	3	0,020
Japão	0	3	3	0,020
Quênia	1	2	3	0,020
Alemanha ^{c, i}	2	1	3	0,020
México	1	1	2	0,014
China ^h	0	2	2	0,014
Coréia do Sul ^j	0	2	2	0,014
América Latina, Cingapura ^d , Golfo Árabe, França, Gana, Itália, Noruega, Portugal	1	0	1	0,007
Arábia Saudita ^e , Argentina ^f , Cazaquistão ^e , Nova Zelândia ^j , Dinamarca ^h , Áustria, Catar, Colômbia, Filipinas, Índia, República Tcheca, Suécia	0	1	1	0,007
Total	79	79	-	-

Fonte: elaboração própria. **Nota:** Os seguintes artigos analisam múltiplos contextos:: ^aSlaughter e Cantwell (2012) exploram EUA e Europa; ^bCanwell e Lee (2010) exploram EUA e Reino Unido; ^cGutiérrez-Rodríguez (2016) explora Alemanha e Reino Unido; ^dLee (2002) explora Cingapura e Hong Kong; ^eKoch (2014) explora Arábia Saudita e Cazaquistão; ^fSchugurensky e Naidorf (2004) explora Argentina e Canadá; ^gSilva Jr. et al. (2015) exploram Brasil e EUA; ^hJæger and Gram (2017) explora China e Dinamarca; ⁱSchulze-Cleven e Olson (2017) exploram Alemanha, EUA e Noruega; ^jKim (2017) coletou informações junto a estudantes em obilidade acadêmica na Coréia do Sul, EUA, Hong Kong, Nova Zelândia e Reino Unido.

Os EUA, país que serviu de base para o desenvolvimento da TCA, figuram novamente na primeira posição, tendo sido analisado em 32% dos artigos. Em seguida, aparece uma significativa parcela (24,5%) de estudos que tratam do tema de maneira geral e consistem, em sua maioria, de “explorações e reflexões teóricas” sobre o capitalismo acadêmico (BLUM; ULLMAN, 2012; HERMANOWICZ, 2016b) ou de “construção de teoria” (RHOADES; SLAUGHTER, 2004; RHOADES, 2007; KAUPPINEN, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015).

Alguns artigos exploram regiões (e.g. FINDLOW; HAYES, 2016) e até continentes (e.g. SLAUGHTER; CANTWELL, 2012).

Tendo como base o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD/ONU, 2016), nota-se que apenas 8,8% dos estudos exploram países com IDH médio ($< 0,7$) ou baixo ($< 0,55$), o que corrobora a afirmação de Maldonado-Maldonado (2014) sobre a existência de uma lacuna na literatura relacionada ao entendimento do poder explicativo da TCA em países em desenvolvimento.

Quanto às abordagens, nota-se um equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos (79 cada). Porém, é preciso considerar que 45,6% dos estudos empíricos são referentes aos EUA, enquanto os “estudos gerais” respondem pela mesma proporção em relação aos teóricos. Assim, autores como Collyer (2014, p. 3) alertam para a necessidade de se realizar mais estudos empíricos, visto que as condições locais influenciam no comportamento dos atores do capitalismo acadêmico. Vale pontuar que, no Brasil, foram identificados quatro trabalhos (LEHER, 2004; DIAS SOBRINHO, 2014; DIAS; SERAFIM, 2015; SILVA JÚNIOR et al., 2015) que citam e discutem a TCA e se configuram como teóricos, o que indica a oportunidade de realização de pesquisas de caráter empírico que proporcionem *insights* úteis para a compreensão das transformações da educação superior nacional.

2.2 Classificação e categorização dos estudos

Tendo em vista a não identificação de um trabalho que tenha sistematizado e/ou classificado a produção científica sobre a TCA (ao menos entre os que estão indexados nas bases Web of Science, Scopus e Scielo), buscou-se apresentar duas propostas de classificação.

Tais sugestões surgiram a partir do exercício paralelo e simultâneo de leitura, (re)categorização e sub-categorização dos artigos selecionados, e estão descritas detalhadamente nas seções seguintes.

2.2.1 Proposta 1: níveis analíticos e focos de investigação

Cantwell e Kauppinen (2014, p. 5) destacam que a TCA contribui para o entendimento das transformações da educação superior tanto de maneira estrutural (o regime de governança e as políticas neoliberais que reestruturam sistemas e organizações de ensino superior através de regulação, fluxos de financiamento e organizações que vinculam a universidade ao estado e

ao mercado) e comportamental (variedade de comportamentos de mercado apresentados pelos decisores políticos, reitores, professores, pesquisadores e alunos). Em vista disso, a primeira proposta de classificação é constituída de três níveis analíticos (macroestrutural, organizacional e individual) e 18 focos de investigação, como descrito no quadro 4:

Quadro 4 – Proposta de classificação quanto ao nível analítico e foco de investigação

Nível analítico	Foco de investigação	Descrição	Principais referências revisadas
Macro-estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Educação Superior • Estado/<i>Policymakers</i> 	Trabalhos que analisam aspectos gerais e/ou sistêmicos do capitalismo acadêmico, não havendo um ator específico como objeto de estudo, e sim as políticas e/ou o sistema de educação superior como um todo	Deem (2001), Marginson e Rhoades (2002), Moore et al. (2011), Slaughter e Cantwell (2012), Marginson (2013)
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade • Departamento • Centro de pesquisa • Grupo de pesquisa • Empresas educacionais • Mercado/Corporações • Fundações privadas • Organizações multilaterais • Colégio técnico 	Trabalhos que possuem como objeto(s) de análise atores específicos que atuam dentro do sistema de educação superior na forma de organizações/instituições	Tuunainen (2005), Rhoades (2007), Watson (2011), Hermanovicz (2016a), Rosinger et al. (2016)
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Administrador/Reitor • Professor/Pesquisador • Pesquisador da indústria • Editor • Estudante de pós-graduação • Estudante de graduação • Estudante de curso técnico 	Trabalhos que investigam o capitalismo acadêmico na perspectiva dos indivíduos que atuam internamente e/ou externamente à universidade	Slaughter e Leslie (2001), Ylijoki (2003), Mendoza (2007), Mars et al. (2008), Porschitz et al. (2016)

Fonte: elaboração própria

Classificar os estudos na perspectiva de níveis analíticos e focos de investigação pode ser útil no sentido de direcionar a análise de pesquisas futuras com vistas a aprofundar o conhecimento sobre as particularidades e especificidades da atuação de um grupo de atores na reprodução do capitalismo acadêmico, desde aqueles cujos movimentos afetam todo o sistema de educação superior até os que agem localmente dentro da universidade (muitas vezes influenciados pelos primeiros).

Vale observar que há diversos estudos que proporcionam análises em mais de um nível analítico e/ou foco de investigação, uma vez que as ações realizadas em um nível ressoam naquele(s) que o inscreve(m)/circunscreve(m), assim como os movimentos realizados por um ator afetam os demais. Tendo isso em vista, a tabela 6 mostra a contabilização dos trabalhos que se encaixam em cada nível/foco:

Tabela 6 – Nível analítico e foco de investigação dos artigos sobre a TCA

Nível analítico	Foco de investigação	Nº de artigos	% relativa aos estudos de mesmo nível/foco	% relativa ao total de estudos
Macroestrutural		61	-	0,415
	Estado/ <i>Policymakers</i>	40	0,656	0,272
	Sistema de Educação Superior	24	0,393	0,163
Organizacional		73	-	0,497
	Universidade	55	0,753	0,374
	Mercado/Corporações	23	0,315	0,156
	Departamento	12	0,164	0,082
	Empresas educacionais	3	0,041	0,020
	Colégio técnico	3	0,041	0,020
	Grupo de pesquisa	3	0,041	0,020
	Organizações multilaterais	3	0,041	0,020
	Fundações privadas	2	0,027	0,014
	Centros de pesquisa	1	0,014	0,007
Individual		61	-	0,415
	Professor/Pesquisador	39	0,639	0,265
	Administrador (cargo de gestão)	11	0,180	0,075
	Estudante de pós-graduação	11	0,180	0,075
	Pesquisador da indústria	5	0,082	0,034
	Estudante de graduação	5	0,082	0,034
	Editor	1	0,016	0,007
	Estudante de curso técnico	1	0,016	0,007
1 nível analítico	-	89	-	0,605
> 1	-	58	-	0,395
	1 foco de investigação	73	-	0,497
	> 1	74	-	0,503

Fonte: elaboração própria

Considerando-se que um mesmo artigo pode conter análises em mais de um nível analítico (39,5%), é possível perceber um equilíbrio entre estudos que abordam o capitalismo acadêmico a nível macroestrutural (41,5%), organizacional (49,7%) e individual (41,5%).

No nível macroestrutural, predominam estudos como os de Mok (2001), Lee (2002), Narváez (2008), Caruana (2016) e Lo e Tang (2016), que enfocam o papel do Estado/*policymakers* nas mudanças (notadamente de cunho neoliberal) das políticas de educação superior. Alguns trabalhos concentram-se em tipos específicos de políticas, como por exemplo, Metlay (2007) e Kauppinen (2014) que analisam especificamente aquelas relacionadas a patentes.

Quanto aos estudos que contemplam o nível organizacional, nota-se que, naturalmente, a universidade exerce papel central nesse tipo de análise, estando em evidência em 75,3% deles. O mercado e as corporações em si, assim como análises a nível departamental, aparecem em um número razoável de estudos. Por outro lado, destaca-se a necessidade de melhor investigar as ações (e os efeitos) das empresas educacionais referentes aos movimentos de fusões e aquisições de IES¹⁰, colégios técnicos, centros de pesquisa, grupo de pesquisa (que em alguns casos são maiores que departamentos), fundações privadas e organizações multilaterais na reprodução do capitalismo acadêmico.

Em relação aos trabalhos que enfocam os atores individualmente, os professores/pesquisadores são analisados em diversas perspectivas, como por exemplo, seu papel na formação do aluno (PORSCHITZ et al., 2016; ORTIGA, 2017), a precarização do trabalho docente (CARABALLO, 2016; NOONAN, 2016), a satisfação no trabalho (HERMANOWICZ, 2016b), suas atitudes frente à mudança dos padrões de financiamento de pesquisas (MENDOZA, 2012; BOGGIO et al., 2016), a metricização do trabalho (HALL; PAGE, 2015), entre outros, estando presente em 63,9% dos artigos, quando considerados os estudos de mesmo nível analítico.

Os administradores (reitor, chefe de departamento, coordenador de grupo de pesquisa) figuram em 18% dos trabalhos de nível individual e frequentemente suas percepções são interpretadas como o *ethos* de determinada instituição/departamento/grupo do qual é líder (GLENNA et al., 2007; YLIJOKI et al., 2011; PETERSON, 2015; MCCLURE, 2016; MCCLURE; TEITELBAUM, 2016).

Ainda é importante destacar a lacuna na literatura que representa o estudo da atuação dos alunos, atores que não são vítimas do capitalismo acadêmico, e sim agentes ativos e beneficiários deste (MARS et al., 2008, p. 659). Considerando os 147 artigos analisados, apenas 11 (7,5%) enfocam estudantes de pós-graduação, número que é ainda menor em relação aos de graduação (3,4%), o que evidencia a oportunidade de se investigar esse tipo de ator.

¹⁰O *special issue* “*Merger revisited: international perspectives on mergers in higher education*”, do periódico *Higher Education*, v. 44, julho, 2002, contém diversos estudos sobre F&A no campo da educação superior.

2.2.2 Proposta 2: objetivos e contribuições

A segunda proposta de classificação, inspirada pelo estudo de Suárez-Barraza et al. (2012), se refere aos objetivos e contribuições dos artigos e consiste em quatro categorias principais:

- 1) *Exploração e reflexões sobre o capitalismo acadêmico*: os artigos dessa categoria apresentam análises críticas sobre as transformações da educação superior e têm o objetivo de (fazer) refletir sobre o tema sob as mais diversas perspectivas (educacional, sociológica, organizacional, etc);
- 2) *Construção de teoria*: trabalhos que visam o aprimoramento/modificação da TCA (a partir da introdução de novas noções como *state-sponsored student entrepreneur*, *transnational academic capitalism*, *administrative academic capitalism*, entre outras) ou que consistem em estudos comparativos entre teorias concorrentes e complementares;
- 3) *Temas e aplicações da TCA*: estudos que aplicam os conceitos e o *framework* da TCA para explorar temas específicos relacionados às transformações da educação superior;
- 4) *Novas tendências e extensões*: artigos que apresentam novas possibilidades de exploração da TCA, indicando potenciais tópicos de pesquisa.

É importante registrar que não se pode estabelecer uma demarcação rigorosa entre as categorias, uma vez que, em algum grau, estas se sobrepõem entre si. Tendo isso em vista, o quadro 5 mostra a classificação dos 147 artigos de acordo com a categoria/subcategoria que mais se adere:

Quadro 5 – Classificação dos estudos sobre o capitalismo acadêmico

Categorias e subcategorias	Referências
1. Exploração e reflexões sobre o capitalismo acadêmico	Barnett (2000), Anderson (2001), Deem (2001), Colado (2003), Leher (2004), Diefenbach (2007), Lander (2008), Martins (2008), Narváez (2008), Lindley (2009), Walker (2009), Blackmore e Kandiko (2010), Chandran (2010), Johnson e Hirt (2011), Owen (2011), Torres (2011), Blum e Ullman (2012), Brunner (2012), Hasselberg (2012), Baltodano (2012), Venditti e Ferone (2012), Arias (2013), Billig (2013), Huguet (2013), Marginson (2013), Pérez e Pasque (2013), Dias Sobrinho (2014), Rhoades (2014), Dias e Serafim (2015), Hall e Page (2015), Caraballo (2016), Caruana (2016), Dzisah (2016), Hermanowicz (2016b), Noonan (2016), Solari et al. (2016), Zacharakis e Holloway (2016), Jessop (2017), Schulze-Cleven and Olson (2017), Schulze-Cleven et al. (2017)

(Continua)

2. Construção de teoria

Aprimoramento/modificação da TCA	Slaughter e Leslie (2001), Marginson e Rhoades (2002), Rhoades e Slaughter (2004), Rhoades (2007), Mars et al. (2008), Metcalfe (2010), Kauppinen (2012), Kauppinen (2013a), Kauppinen (2013b), Kauppinen e Kaidesoja (2014), Kauppinen (2014), Cantwell (2015), Kauppinen (2015), McClure (2016)
Teorias concorrentes e complementares	Tuunainen (2005), Moore et al. (2011), Hoffman (2011), Mendoza et al. (2012), Slaughter e Cantwell (2012), Collyer (2014), Filippakou e Williams (2014), Stöckelová (2014)

3. Temas e aplicações específicos

Educação e comportamento empreendedor	Renault (2006), Cran (2009), Mars e Ginter (2012), Shibayama (2012), Mitchell (2014)
Internacionalização, gerencialismo, <i>ethos</i> e cultura acadêmica	Mok (2001), Schugurensky e Naidorf (2004), Yang (2004), Coccia (2008), Mendoza e Berger (2008), Jauhiainen et al. (2009), Dzisah (2010), Watson (2011), Johnson e Hirt (2014), Koch (2014), Lacy et al. (2014), Boggio et al. (2016), Jæger and Gram (2017), Kim (2017), Moskal (2017)
Políticas de Educação Superior	Lee (2002), Munene e Otieno (2008), Findlow e Hayes (2016), Lo e Tang (2016), McClure e Teitalbaum (2016)
Mercado e financiamento de pesquisa	Ylijoki (2003), Szelényi e Goldberg (2011), Ylijoki et al. (2011), Sallee (2011), Zhang et al. (2016), Hoffman (2017), Meyer and Zhou (2017)
Questões étnicas e de gênero no contexto do capitalismo acadêmico	Hawthorne et al. (2004), Crowe e Goldberger (2009), Ross (2009), Cantwell e Lee (2010), Choi (2010), David (2011), Smith-Doerr e Croissant (2011), Thornton (2013), Zha (2013), Ferree e Zippel (2015), Peterson (2015), Gutiérrez-Rodríguez (2016)
Relações Universidade-Indústria e transferência tecnológica	Metlay (2006), Welsh e Glenna (2006), Glenna et al. (2007), Welsh et al. (2008), Mendoza (2012), Nelson (2012), Glenna et al. (2015), Han e Heshmati (2016), Zhu e Hawk (2016)
Tecnologias de controle social e produtividade acadêmica	Aaltojärvi et al. (2008), Arias (2010), Shore and Taitz (2012), Watermeyer (2012), Amsler (2013), Collyer (2013), Paasi (2013), Hermanowicz (2016a), Bouchard (2017)
Mudanças no trabalho docente e precarização	Kezar e Lester (2009), Ellis et al. (2014), Gonzales et al. (2014), Araújo (2015), Silva Júnior et al. (2015), Wieczorek et al. (2017)

4. Novas tendências e extensões

Capital simbólico	Münch e Baier (2012)
Cooperação entre pesquisadores	Shibayama e Baba (2011), Shibayama et al. (2012)
Formação de estudantes de graduação	Mars e Rhoades (2012), Porschitz et al. (2016), Todd et al. (2016), Ortiga (2017)
Novas formas e tecnologias de educação	Rovai e Downey (2010), Demps et al. (2011), Zacharakis et al. (2014)
O editor como capitalista acadêmico	Hay (2016)
Processo de socialização (pós-graduação)	Mendoza (2007), Mars et al. (2014), Szelényi e Bresonis (2014), Sigl (2016)
Segmentação organizacional	Rosinger et al. (2016)

Fonte: elaboração própria

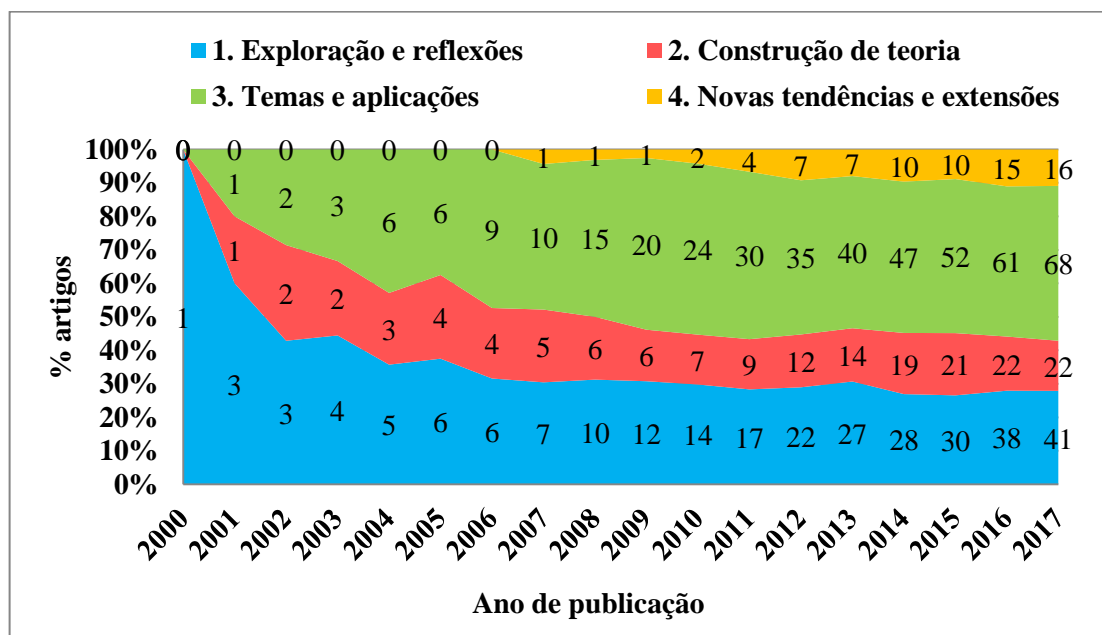
É possível observar que, naturalmente, a maior parte dos primeiros artigos publicados pertencem à categoria de “exploração e reflexões”, como Barnett (2000), Anderson (2001) e Deem (2001), trabalhos importantes na divulgação do capitalismo acadêmico.

Em sua maioria, os artigos dessa categoria parecem exercer a função de evitar que os pesquisadores se acomodem com o estágio do conhecimento alcançado, introduzindo novas ideias e levantando novos questionamentos de modo a estimular a superação do instituído.

Alguns exemplos dessas novas ideias/questionamentos são: o discurso a respeito da “quarta missão da universidade”, o “inovacionismo” (DIAS; SERAFIM, 2015), a “fábrica de conhecimentos” (MARTINS, 2008), a “*social uninstitutionalization*” (NARVÉZ, 2008), a comoditização do tempo (WALKER, 2009), a negociação da identidade e do pertencimento (BLUM; ULLMAN, 2012), a significação do trabalho docente (CARABALLO, 2016), entre outros.

O gráfico 2 mostra a distribuição acumulada dos artigos quanto ao ano de publicação e categoria:

Gráfico 2 – Distribuição acumulada dos artigos por categorias e por ano



Fonte: elaboração própria

Também foram importantes no processo de popularização do tema artigos de coautoria dos criadores da TCA, como os de Slaughter e Leslie (2001), Marginson e Rhoades (2002), Rhoades e Slaughter (2004), Rhoades (2007), Mars, Slaughter e Rhoades (2008), que buscaram “construir teoria” a partir dos estudos seminais. Os dados acima também mostram que é a partir de 2006, dois anos após a publicação do livro onde é desenvolvida a TCA, que

há um aumento do número de publicações. A quantidade de artigos que abordam diferentes “temas e aplicações” da TCA aumentam continuamente ao longo do tempo e os que apresentam “novas tendências e extensões” possuem maior concentração a partir de 2012. Cada uma das categorias apresentadas é melhor explorada nas seções subsequentes.

2.3 A Teoria do Capitalismo Acadêmico e o *framework* fornecido por ela

De acordo com Cantwell e Kauppinen (2014, p. 3), a TCA demonstra sistemática e interdisciplinarmente as formas com que a educação superior se relaciona com o Estado, o mercado corporativo e o processo de globalização. Conforme Slaughter (2014a, p. x):

Nosso propósito ao teorizar o capitalismo acadêmico foi possibilitar aos acadêmicos que querem outro futuro um meio para entender o que está acontecendo e trabalhar para alternativas. Como todos os acadêmicos, no fundo do nosso coração¹¹, acreditamos que conhecimento é poder, e entender o que está acontecendo nos permitirá mudar isso.

Em seu primeiro livro, Slaughter e Leslie (1997, p. 1-2) apontam as raízes sobre as quais seu trabalho foi construído, sumarizadas no quadro 6:

Quadro 6 – Referências consideradas como raízes para o desenvolvimento do capitalismo acadêmico

Referência	Contribuição
Breneman (1993)	Analisa dados financeiros apontando uma diminuição de recursos estaduais e federais direcionados à educação superior
Fairweather (1988)	Estuda como as universidades tentam compensar a redução das receitas governamentais através da articulação de parcerias com empresas focadas no desenvolvimento de produtos inovadores e através da comercialização de serviços educacionais
Gumport e Pusser (1995)	Examinam as formas como o Estado molda os programas, currículos e o trabalho docente, enquanto transfere custos para os estudantes
Massy e Zemsky (1990, 1994)	Concentram-se no estudo das mudanças dos padrões do trabalho acadêmico, impulsionadas por um processo que incentiva cada vez mais a realização de pesquisas especialmente onde há centros empresariais, de forma a atrair montantes maiores de fundos externos
Rhoades (1997)	Estuda as mudanças legais/econômicas que permitiram a ascensão do modelo gerencial sobre o trabalho acadêmico e a perda de poder por parte dos sindicatos dos docentes, revelando a erosão da capacidade de atuarem como um grupo
Etzkowitz e Leydesdorff (1997)	Documentam o posicionamento da universidade em uma economia de conhecimento global (<i>global knowledge economy</i>)
Clark (1993)	Analisa casos de universidades europeias inovadoras que apresentam “características empreendedoras”, identificando a diversificação de fluxos de financiamento e a existência de conflito entre os valores dos docentes e da administração

(Continua)

¹¹A expressão original utilizada pela autora foi “*in our heart of hearts*”.

(Quadro 6 – Conclusão)

Williams (1992, 1995)	Descreve mudanças nos padrões de fluxo financeiro que reduziram o financiamento das universidades pelo governo e incentivaram o corpo docente a buscar fontes externas de financiamento visando a sobrevivência do departamento/universidade
Gibbons et al. (1994)	Mostra como as mudanças no financiamento colaboram para alinhar a universidade e seu corpo docente à produção econômica e a revolução gerencial que ocorre à medida que a economia global se desenvolve
Marginson (1993, 1995)	Elabora sobre as atividades de "mercantilização" da educação superior em que as IES australianas têm se engajado
Buchbinder e Newson (1990), Buchbinder e Rajagopal (1993, 1995) e Newson (1994)	Descrevem a diminuição do financiamento governamental às universidades e o início da mercantilização da educação superior no Canadá

Fonte: elaborado a partir de Slaughter e Leslie (1997, p. 1-2)

Os autores afirmam que, em relação aos estudos citados acima, seu trabalho se diferencia na medida em que trata de forma conjunta assuntos geralmente estudados separadamente (SLAUGHTER; LESLIE, p. 2). De acordo com Cantwell e Kauppinen (2014, p. 5), a TCA apresenta duas contribuições pioneiras: primeiro, ela fornece uma estrutura conceitual para entender as mudanças na política de educação superior de um regime de bem-estar social para um regime competitivo de bem-estar privado; segundo, ela fornece ferramentas metodológicas úteis para traçar a (re)formulação dos vínculos entre instituições de ensino superior (e os indivíduos internos à ela), organizações sem fins lucrativos, corporações e Estado. Metcalf (2007) acrescenta que o capitalismo acadêmico é um dos poucos conceitos que conectam os estudos sobre educação superior à globalização da produção de conhecimento.

Autores como Slaughter e Rhoades (2004), Slaughter e Cantwell (2012) e Kaidesoja e Kauppinen (2014), descrevem os mecanismos presentes no quadro conceitual da TCA:

- *Novos circuitos de conhecimento*: a TCA percebe na atuação dos diversos grupos de atores presentes ao campo da educação superior – universidades, professores, alunos, administradores, reitores e demais profissionais da educação – o emprego de uma variedade de recursos estatais na criação de novos circuitos que reconfiguram as fronteiras do conhecimento. Estes circuitos interligam agências estatais, corporações e universidades na realização de “pesquisa e educação empreendedoras”¹², orientadas para o mercado (SLAUGHTER, CANTWELL, 2012). Como exemplos, Slaughter e

¹²Expressões utilizadas por Slaughter e Cantwell (2012) para fazer menção à *Entrepreneurial University* de Burton Clark (1998).

Rhoades (2004) citam os circuitos que conectam departamentos governamentais a corporações das áreas da saúde, aeroespacial, biotecnologia, telecomunicação, entre outras, no financiamento de projetos de pesquisa universitária visando ao desenvolvimento de produtos médicos, farmacêuticos, militares e de defesa nacional. Os mesmos autores ainda assinalam a ascensão dos cursos de EaD, MBAs e mestrados profissionais, amplamente presentes no contexto brasileiro.

- *Novos fluxos de financiamento*: fornecem suporte financeiro às atividades que deslocam a universidade em direção ao mercado (SLAUGHTER, 2014b). Segundo Slaughter e Cantwell (2012), tais fluxos, de origem privada e estatal, são provenientes de atividades relacionadas a patentes, licenciamento, *royalties*, publicações (*open access*), traduções e editorações, *spin-offs*, parques tecnológicos e incubadoras universitárias. Acrescentam-se aqui ainda os recursos gerados através de parcerias indústria-universidade (consultorias), novas formas de educação (*Massive Open Online Courses*), novos mercados de estudantes (mestrados profissionais, MBAs, cursos à distância, etc), além das taxas cobradas pela utilização de instalações como estacionamento, recreação e informática;
- *Organizações intersticiais*: surgem nos interstícios das universidades e funcionam como meio de integração de atores internos a elas a projetos orientados para o mercado. Comumente, tais organizações lidam com a comercialização de pesquisa ou transferência tecnológica (SLAUGHTER; CANTWELL, 2012). São exemplos desse tipo de organização, escritórios dedicados à gestão, promoção e regulação de serviços de EaD, de transferência tecnológica, de parcerias público-privadas e de propriedade intelectual, incluindo conselhos consultivos compostos por membros de grandes corporações (SLAUGHTER; RHOADES, 2004). No Brasil, as organizações intersticiais podem ser identificadas nas fundações voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico nas universidades (como a Fundep/UFMG, a FAI/UFSCar, a Fundace/USP, a FUNTEF/UFPR, entre muitas outras que, em 2015, somavam 98¹³), nas agências e nos escritórios de inovação e nas organizações estudantis (Liga de Mercado Financeiro, Empresa Júnior, Clube de Consultoria, que passaram a reproduzir os discursos da meritocracia e da cultura de risco junto aos estudantes);

¹³Dados publicados pelo Conselho Nacional das Fundações de Apoio as Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONFIES, 2015).

- *Organizações intermediadoras*: são responsáveis pelas redes de intermediação entre os setores público e privado através de entidades independentes como associações profissionais, fundações, eventos, fóruns e *think tanks*. Geralmente, tais organizações são compostas por líderes empresariais, interconectados entre si por meio de outras redes, sendo capazes de fomentar/reproduzir discursos influenciando políticas de ensino superior (SLAUGHTER, 2014b). Slaughter e Rhoades (2004) identificam diversas organizações intermediadoras nos EUA relacionadas a patentes (*Business-Higher Education Forum*), direitos autorais (*EDUCAUSE* e *League for Innovation in the Community College*), propriedade intelectual (*Internet2*), pesquisa (*National Science Foundation*) e venda de produtos e serviços educacionais (*Independent Educational Consultants Association*) e esportivos (*Coalition to Advance the Protection of Sports Logos*). No Brasil, agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPESP, FINEP), organizações internacionais (Banco Mundial, UNESCO, ORUS) e nacionais privadas (Fundação Lemman, Fundação Estudar) e estatais (Conselho Nacional de Educação), associações (Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras) e eventos como o *World Conference on Higher Education* da UNESCO, estão entre as organizações que intermediam as relações entre os setores público e privado.
- *Capacidade gerencial expandida*: à medida que novas métricas de controle e medição de desempenho tipicamente utilizadas no mercado corporativo passam a ser incorporadas no dia-a-dia dos docentes e demais funcionários da universidade, torna-se necessária a ampliação de suas capacidades gerenciais. Estas novas estruturas de gestão promovem uma reestruturação do trabalho universitário visando à redução de custos e à captura de novas fatias do mercado educacional. Algumas das expressões desta nova capacidade gerencial podem ser vistas no aumento da contratação de profissionais não-universitários (que geralmente atuam via organizações intersticiais e terceirizações), na criação de *enrollment management offices* (SLAUGHTER; LESLIE, 2001) e na transformação de professores em gestores e reitores em CEOs (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Conforme Slaughter e Cantwell (2012, p. 588), é importante assinalar que não há uma ordem específica a ser seguida por esses mecanismos, podendo ocorrer sequencial, simultânea, independente ou recursivamente.

Segundo Slaughter e Rhoades (2004), a manipulação dos mecanismos acima pelos diversos grupos de atores presentes ao campo da educação superior tem fomentado a incorporação de comportamentos (ou o *ethos*) da ideologia de mercado, explicando o deslocamento de um *public good knowledge/learning regime* para um *academic capitalism knowledge/learning regime*.

Após o advento das tecnologias digitais, as possibilidades de gerar receitas extras a partir de materiais de instrução transformaram o *knowledge regime* em *knowledge/learning regime* (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 316). A palavra “regime” é empregada pelos autores com a intenção de expressar que estão em movimento a criação e a revisão sistemáticas de políticas que materializam os mecanismos acima. Nesse sentido, o regime seria o produto de uma mudança na economia política das nações e nas ações de uma rede de atores e organizações engajados em atividades que desafiam a compreensão dos limites entre universidades, corporações e Estado.

Vale ressaltar que a TCA reconhece as possibilidades econômicas positivas da colaboração entre as universidades públicas, a indústria privada e o Estado (MCCLURE, 2014), mantendo-se crítica, no entanto, em relação à naturalização com que a mercantilização da educação superior vem ocorrendo no mundo todo (SLAUGHTER, 2014b).

2.3.1 Modificações e aprimoramento da TCA

Ao longo das duas décadas que se passaram desde a publicação do estudo seminal de Slaughter e Leslie (1997), a TCA foi modificada e/ou aprimorada por diversos pesquisadores – inclusive seus próprios criadores.

Em artigo publicado no periódico *Organization*, Slaughter e Leslie (2001) anunciam a continuidade do seu trabalho com vistas a desenvolver uma *teoria* que explicasse a maneira como as universidades respondem às tendências neoliberais que passaram a tratar a política de educação superior como um subconjunto da política econômica (SLAUGHTER; LESLIE, 2001, p. 154).

Marginson e Rhoades (2002) – o segundo autor viria a ser coautor do livro que apresenta a TCA – criticam a maneira com que os temas “educação superior” e “globalização” vinham sendo relacionados, alertando para a importância de se explorar simultaneamente as dimensões global, nacional e local, uma vez que ambas influenciam as manifestações do capitalismo acadêmico.

Dois anos depois, Slaughter e Rhoades (2004) divulgam em livro os resultados de sua pesquisa que deu origem à TCA e, no mesmo ano, Rhoades e Slaughter (2004) publicam artigo onde discutem brevemente importantes conceitos que compõe a teoria, como “*market and market-like behaviors*”, “*academic capitalist knowledge/learning regime*”, “*new economy*”¹⁴ e o próprio significado de “*academic capitalism*”.

Rhoades (2007) introduz os temas da EaD e do uso da tecnologia no ensino no contexto do capitalismo acadêmico, afirmando que, à época, emergia um novo modo de produção instrucional, batizado pelo autor de *Mode 3*, em alusão à teoria desenvolvida por Gibbons et al. (1994) (*Mode 1 and Mode-2 knowledge production*), discutida na seção seguinte.

Mars, Slaughter e Rhoades (2008) elaboram o conceito de *state-sponsored student entrepreneur*, dirigindo maior atenção ao papel dos alunos na reprodução do capitalismo acadêmico, tema muito pouco explorado até então.

O estudo de Metcalfe (2010) é importante na medida em que apresenta evidências de que o Canadá (um dos quatro países estudados no livro seminal) não pode mais ser considerado uma exceção ao capitalismo acadêmico como afirmaram Slaughter e Leslie (1997), que reconhecem a mudança de regimes neste país após 13 anos desde a publicação do seu estudo.

Kauppinen (2012, 2013b, 2015) examina a relação entre corporações, universidades e organizações intermediadoras, e anuncia a emergência do *transnational academic capitalism*. Kauppinen (2013a) também contribui ao identificar os “modos de comoditização” da educação superior: produtos e serviços educacionais, patentes, direitos autorais, *spin-offs*, artigos, livros, capítulos de livros, consultoria, *workshops*, palestras, entre outros.

Kauppinen (2014) e Kauppinen e Kaidesoja (2014) estudam o caso finlandês, que viria a ser importante no desenvolvimento do terceiro livro sobre a TCA (KAUPPINEN; CANTWELL, 2014).

Por fim, mais recentemente, Cantwell (2015) diferencia os conceitos de “*academic production*” e “*knowledge production*”, enquanto McClure (2016) cunha o termo *administrative academic capitalism* para denotar uma variação desse fenômeno, referenciando o papel dos atores que ocupam cargos de gestão.

¹⁴Os autores usam as expressões “*new economy*”, “*knowledge society*” e “*information society*” de forma intercambiável (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 1).

2.4 Teorias alternativas para a análise das transformações da educação superior

A TCA certamente não é a única abordagem possível para explorar as condições políticas, econômicas e sociais associadas ao ensino superior. Nesse sentido, foram identificados estudos que comparam a TCA a teorias concorrentes, enquanto outros fazem uso de teorias e/ou conceitos complementares a ela para tecer análises sobre o fenômeno em questão.

2.4.1 Estudos comparativos: TCA *versus* teorias concorrentes

Foram identificados três artigos que comparam a TCA a outras teorias: Tuunainen (2005), Slaughter e Cantwell (2012) e Filippakou e Williams (2014). O quadro 7 sumariza as principais ideias de cada teoria segundo estes autores:

Quadro 7 – Principais ideias das teorias que concorrem com a TCA

Teoria (autor)	Principais ideias
<i>Entrepreneurial University</i> (CLARK, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de <i>Entrepreneurial University</i> é construído com base na ideia do triângulo formado por mercado, Estado e ensino superior, onde os sistemas e instituições de ensino superior ocupam um espaço delimitado por valores acadêmicos, regulação estatal e mercado • Supõe-se que as universidades são capazes de incorporar atividades empreendedoras sem prejudicar os valores acadêmicos, a “voz do corpo docente” e as formas de governança • Alinha-se com a ideia de que as transformações da universidade podem ser caracterizadas como radicais
<i>Mode-1 / Mode-2 knowledge production</i> (GIBBONS et al., 1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa as conseqüências de uma espécie de "ciência <i>just-in-time</i>" que engaja equipes de cientistas e engenheiros em projetos de acordo com os interesses da demanda industrial • Diferentemente da ciência do Modo-1, que é atribuída ao conhecimento acadêmico confiável produzido dentro de contextos disciplinares autônomos, a ciência do Modo-2 ocorre no "contexto de aplicação", onde ocorre o deslocamento das fronteiras organizacionais e a pesquisa é gerenciada de forma a atender propósitos úteis particulares
<i>Triple-Helix</i> (ETZKOWITZ et al., 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Estreitamente relacionada ao Modo 2 • Se refere à universidade como uma organização híbrida, que incorpora, além do ensino e pesquisa, a "terceira missão" do desenvolvimento econômico, o que é feito, por exemplo, através de patentes, <i>spin-off</i>, incubadoras de empresas e parques científicos • Enxerga uma relação do tipo "ganha-ganha" entre universidade-indústria, onde a primeira reivindica a propriedade intelectual que conduz à renda para a pesquisa, enquanto a segunda consegue acesso à criatividade científica e tecnológica das descobertas universitárias

(Continua)

Teoria neo-institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentemente utilizada para analisar universidades, busca explicar porquê todas as organizações dentro de um dado campo são similares, apesar das narrativas de diversidade e competição • Permite enxergar concretamente como as redes de profissionais, gerentes e agentes estatais criam estabilidade entre as universidades, e também contribui no entendimento dos motivos pelos quais as universidades competem entre si para melhor se posicionarem em diferentes esquemas de classificação
Teoria foucaultiana de governamentalidade (FOUCAULT, 1997, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa genealogias, narrativas, discursos e modelos que são empregados para inserir a competição nas relações entre ciência e sociedade, redefinindo o estado como um espaço harmonioso às corporações • O foco crítico nos atores, narrativas e tecnologias fornece uma lente poderosa para entender como o discurso e as tecnologias de controle social disciplinam o sujeito acadêmico • O neoliberalismo, através da responsabilização, pode moldar o pensamento e o comportamento individual, reduzindo ao mesmo tempo as obrigações sociais do Estado

Fonte: baseado em Tuunainen (2005), Slaughter e Cantwell (2012), Filippakou e Williams (2014)

De acordo estes autores, a TCA possui diversos benefícios em relação às teorias citadas acima, assim como há pontos em que se contrapõem.

Estudos como os de Mendoza (2012) e Shibayama (2012) concordam com a teoria da *Entrepreneurial University* de Clark (1998), ao defenderem que o “modelo empreendedor de universidade” pode ser implementado sem a deterioração das normas tradicionais do meio acadêmico. Porém, para Slaughter e Cantwell (2012, p. 587), o autor fornece poucas evidências de que os valores acadêmicos, a “voz do corpo docente” e as formas de governança não são prejudicados. Somado a isso, diversos são os estudos sobre o capitalismo acadêmico que mostram que têm ocorrido a introdução da lógica gerencial no meio acadêmico e que esse fato tem gerado diversos efeitos negativos (MOK, 2001; COLADO, 2003; SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004; TANG, 2004; WELSH; GLENNA, 2006; DIEFENBACH, 2007; LANDER, 2008; MARTINS, 2008; WATSON, 2011; COLLYER, 2013; ELLIS et al., 2014; DIAS SOBRINHO, 2014). Além disso, o conceito de *Entrepreneurial University* é baseado no triângulo mercado-Estado-educação superior, espaços os quais têm suas fronteiras cada vez mais borradas, como defendido pela TCA (SLAUGHTER; CANTWELL, 2012, p. 587).

Em relação à teoria desenvolvida por Gibbons et al. (1994), chamada de *Mode-2 knowledge production*, Tuunainen (2005, p. 277) a contrapõe à TCA de modo que a primeira afirma que as transformações da educação superior podem ser caracterizadas como radicais, enquanto a segunda defende que tais transformações ocorrem de maneira moderada. Slaughter e Cantwell

(2012, p. 586) reconhecem as contribuições dessa teoria, mas afirmam que esta subestima o papel do Estado, pois embora este tenha sucumbido em favor dos interesses neoliberais, continua a financiar pesquisas, alunos e a universidade como um todo; e das instituições sem fins lucrativos, que desempenha um papel importante na intermediação das relações entre universidade, Estado e indústria, muitas vezes através de narrativas e discursos.

Segundo Tuunainen (2005, p. 284), Etzkowitz et al. (1998), ao desenvolverem a teoria da *Triple Helix*, sugerem que a emergência da “universidade empreendedora” é um fenômeno inevitável. Em contraste, Slaughter e Rhoades (2004) não enxergam o capitalismo acadêmico como algo inexorável – universidades, professores e alunos não são vítimas. A TCA enxerga tais atores como agentes ativos que se engajam em diversos comportamentos e mecanismos de reprodução do capitalismo acadêmico. Slaughter e Cantwell (2012, p. 585-586) criticam a teoria da *Triple Helix* ao afirmarem que a análise relativa à universidade é bastante limitada, restringindo-se aos escritórios de transferência tecnológica. Os mesmos autores acrescentam que o mesmo ocorre com as análises sobre governo, ficando reduzidas à provisão de fundos de pesquisa.

Quanto à teoria neo-institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983), Slaughter e Cantwell (2012, p. 586) ressaltam sua utilidade para enxergar concretamente a atuação de redes de atores no campo da educação superior. Contudo, alertam para o fato de que definir o que constitui um “campo” é cada vez mais difícil, tendo em vista os limites cada vez mais tênues entre as organizações públicas, privadas e com fins lucrativos. Além disso, ainda segundo os mesmos autores, a teoria neo-institucional, ao focar redes atuando em um campo organizacional, deixa de olhar para dentro das organizações (SLAUGHTER; CANTWELL, 2012, p. 586).

No que diz respeito à teoria foucaultiana de governamentalidade, Filippakou e Williams (2014) destacam sua aplicação no entendimento da relação entre “*government of the state*” e “*government of the self*”. Mais especificamente, essa teoria oferece ferramentas que auxiliam na compreensão do conceito de “*entrepreneurial self*”, ou “aquele que responsabiliza a si próprio” – o que remete ao “empreendedor de si mesmo” de Barbosa (2011) –, inaugurando um novo regime de bem-estar (PETERS, 2001 apud FILIPPAKOU; WILLIAMS, 2014, p. 71). Slaughter e Cantwell (2012, p. 587) enfatizam que esta teoria oferece uma poderosa perspectiva para compreender como discursos e tecnologias sociais disciplinam o mundo acadêmico. Por outro lado, acrescentam que esse tipo de análise não atende à dimensão organizacional da mudança de regimes.

2.4.2 Teorias e conceitos complementares à TCA

Os artigos dessa subcategoria apresentam contribuições teóricas “originais” (e.g. novos modelos, novos conceitos) à análise do capitalismo acadêmico (e.g. MOORE et al., 2011; HOFFMAN, 2011) ou utilizam teorias e/ou conceitos já existentes que afirmam complementar o *framework* fornecido pela TCA (e.g. MENDOZA et al., 2012; COLLYER, 2014; STÖCKELOVÁ, 2014).

Moore et al. (2011) contribuem com o desenvolvimento de um novo *framework* com foco na análise da influência das indústrias em um contexto de capitalismo acadêmico. Para isso, examinam: o crescente intercâmbio entre pesquisa acadêmica e desenvolvimento industrial; o aumento do papel das organizações internacionais em um contexto de cientificismo e neoliberalismo; e a proliferação de novas instituições de deliberação, participação, ativismo e mobilização de movimentos sociais.

Hoffman (2011) investiga a difusão de conceitos e vocabulários que (re)instrumentalizam a cultura e a prática científica: *market-oriented entrepreneurialism*, *external consulting work*, *consumer-oriented research* e *interdisciplinarity*.

Mendoza et al. (2012) e Collyer (2014) fazem uso de conceitos *bourdieusianos*, como campo, *habitus* e capital, para investigar a influência do capitalismo acadêmico no trabalho de docentes. A primeira analisa um departamento de Engenharia e Ciências dos Materiais em uma universidade americana, enquanto a segunda ilustra o caso de um departamento de Ciências Sociais na Austrália.

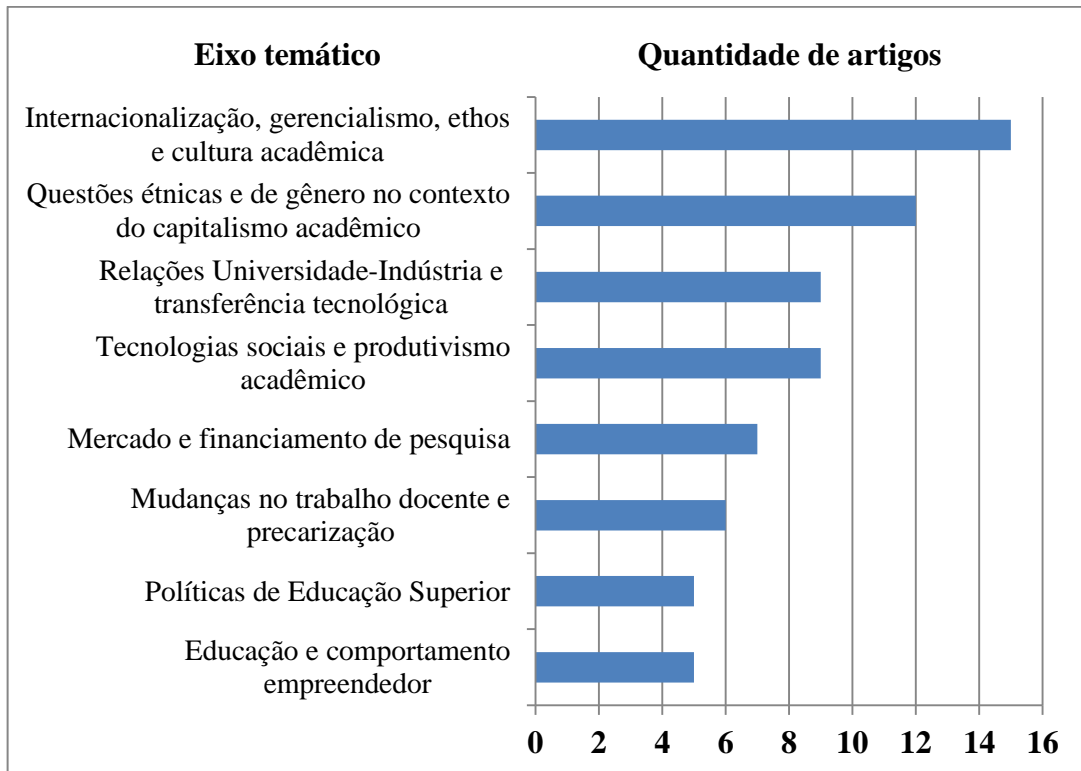
Por sua vez, Stöckelová (2014) faz uso do conceito de “modos de ordenamento”, presente em Law (1994), e realiza estudo etnográfico para investigar a mudança de regimes – *public knowledge regime* para *academic capitalism regime* – em um departamento de Ciências Sociais localizado em uma universidade da República Tcheca.

2.5 Temas e aplicações da TCA

Essa categoria buscou organizar os artigos em eixos temáticos frequentemente presentes nas pesquisas sobre o capitalismo acadêmico. É importante frisar que um mesmo estudo pode se encaixar em mais de um eixo. Nesses casos, classificou-se o(s) artigo(s) de acordo com o seu tema central.

O gráfico 3 mostra as quantidades de cada eixo temático:

Gráfico 3 – Quantidade de artigos por eixo temático



Fonte: elaboração própria

As questões relacionadas ao tema “internacionalização, gerencialismo, *ethos* e cultura acadêmica” têm despertado o interesse de diversos pesquisadores. As pesquisas tem sido realizadas em contextos bastante distintos como Argentina (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004), China (YANG, 2004), Dinamarca (JAEGER; GRAM, 2017), Cazaquistão e Arábia Saudita (KOCH, 2014), Quênia (JOHNSON; HIRT, 2011), Gana (DZISAH, 2010), Reino Unido (MOSKAL, 2017), EUA (MENDOZA; BERGER, 2008), entre outros. Em geral, os resultados dos trabalhos convergem em algum grau para a constatação da introdução da lógica de mercado no meio acadêmico, povoado pelo *Homo Lattes* (MARTINS, 2013; SOUZA; GUIMARÃES, 2016), guiados pela ideologia “*the market knows best*” (MOK, 2001, p. 302), pela cultura da performatividade (BALL, 2005) e pela cultura da auditoria (STRATHERN, 2000).

Embora o estudo de “questões étnicas e de gênero” no contexto das reformas neoliberais da educação superior não seja uma novidade (HAWTHORNE et al., 2004), essa temática tem recebido bastante atenção. Peterson (2015) aborda a questão do gênero entre professoras que ocupam cargos gerenciais em instituições de ensino superior e revela que as condições de trabalho e os requisitos para gerentes seniores diferem entre homens e mulheres. Ferree e

Zippel (2015) argumentam que os discursos de "excelência e *accountability*", característicos do capitalismo acadêmico, não consideram as diferenças de gênero. Nesse sentido, o capitalismo acadêmico parece estar reproduzindo a desigualdade de gênero, embora alguns autores defendam a necessidade de interpretações mais complexas (KAUPPINEN, 2014, p.2).

Nota-se que a maior parte dos estudos sobre “Relações Universidade-Indústria e transferência tecnológica” é realizada em áreas ligadas a engenharias e biotecnologia, o que pode ser justificado pela maior proximidade dessas áreas com a indústria em comparação àquelas ligadas às ciências humanas e sociais.

Todos os demais eixos temáticos, embora tenham registrado menores quantidades de artigos, apresentam potencial de pesquisa e tem sido tema de trabalhos recentes como “tecnologias de controle social e produtivismo acadêmico” (BOUCHARD, 2017), “mercado e financiamento de pesquisa” (HOFFMAN, 2017; MEYER; ZHOU, 2017), “mudanças no trabalho docente e precarização” (WIECZOREK et al., 2017), “políticas de educação superior (LO; TANG, 2016), e “educação e comportamento empreendedores” (MITCHELL, 2014).

2.6 Novas tendências e extensões

Os artigos classificados nessa categoria trazem novas possibilidades de exploração da TCA. Consistem em estudos que enfocam temas ainda pouco abordados nas pesquisas sobre o capitalismo acadêmico.

Diferentemente de Mendoza et al. (2012) e Collyer (2014), que fazem uso de conceitos *bourdieusianos*, como mencionado anteriormente, Münch e Baier (2012) parecem inaugurar uma nova abordagem ao estabelecer relação entre financiamento de pesquisas e capital simbólico. Novas pesquisas podem questionar quais são esses capitais simbólicos, como eles são manipulados pelos diversos atores do campo acadêmico e, assim como os autores, relacioná-los com outros tipos de capital (e.g. social, cultural, legal, acadêmico).

Shibayama e Baba (2011) e Shibayama et al. (2012) demonstram interesse no estudo da relação entre o capitalismo acadêmico e cooperação entre pesquisadores. Tal questão pode ser estendida a outros atores (e.g. alunos) e níveis analíticos (e.g. departamentos e universidades). Esse tema remete ao recente estudo de Rosinger et al. (2016) que traz à luz a questão da “segmentação organizacional” em departamentos no contexto da *prestige economy*.

“Novas formas e tecnologias de educação”, nomeadamente EaD, *Massive Open Online Courses* (MOOCs), MBAs, especializações, mestrados e doutorados profissionais, são exemplos de assuntos que mostram o potencial de estudo sob a perspectiva do capitalismo acadêmico, como verificado em Rovai e Downey (2010), Demps et al. (2011) e Zacharakis et al. (2014).

Entre os 147 estudos revisados, Hay (2016) é o único que aborda o editor, um ator que notadamente possui uma posição estratégica e privilegiada no campo acadêmico. Num cenário onde surgem cada vez mais *Homo Lattes*, a atuação desse ator aumenta sua influência sobre virtualmente todos os outros “atores acadêmicos”, o que indica um grande potencial de exploração do tema.

Por fim, observa-se uma tendência de crescimento em relação aos estudos sobre o papel dos alunos no contexto do capitalismo acadêmico. Embora tenham sido apontados como importantes agentes por Slaughter e Leslie (1997) e Slaughter e Rhoades (2004), foi o estudo de Mars, Slaughter e Rhoades (2008) que introduziu a noção de *state-sponsored student entrepreneur*, atraindo mais a atenção de pesquisadores para a investigação dos alunos como reprodutores do capitalismo acadêmico. Tais estudos tratam da formação (MARS; RHOADES, 2012) e da flexibilização da formação (ORTIGA, 2017), das mudanças na dinâmica da sala de aula (PORSCHITZ et al., 2016), do processo de socialização (MARS et al., 2014; SIGL, 2016), entre outros temas relacionados aos estudantes dos níveis de graduação e pós-graduação.

3 TRANSFORMAÇÕES DO CAPITAL EM UM MUNDO LÍQUIDO-RETICULAR: SOBRE A EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO

À emergência da sociedade do conhecimento, o debate da educação foi transformado em assunto de homens de negócios, banqueiros e estrategistas políticos (LEHER, 1999). Balizados pelas ideias de eficiência, produtividade e competitividade, tais atores, juntamente com governos, corporações e instituições educacionais, têm atuado ativamente na construção de um mercado da educação superior.

A introdução da lógica empresarial no campo educacional vem sendo realizada por diferentes vias: publicação de relatórios por influentes órgãos multilaterais (e.g. Banco Mundial, UNESCO); utilização de linguagem gerencial no meio acadêmico; expansão desenfreada de faculdades privadas; criação de artefatos legais; pela atuação de fundos de investimento nacionais e internacionais e de fundações privadas junto a entidades estudantis; entre outras.

De acordo com Chauí (2016), é nesse cenário que ocorre a passagem da universidade pública da condição de instituição à de organização. Segundo a autora, tal transformação está relacionada à fragmentação de todas as esferas da vida social. Nesse sentido, este capítulo pretende explorar como novas formas de capital e novas formas de organização da vida humana contribuem na construção de um cenário fértil para o surgimento de uma universidade operacional, competitiva e heterônoma (SGUISSARDI, 2008b, 2013; GROPPPO, 2011, DIAS SOBRINHO, 2014, 2015; CHAÚÍ, 2016) dentro de um contexto de capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1997; SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Inicialmente, realiza-se um paralelo entre o “novo espírito do capitalismo” de Boltanski e Chiapello (2009), a “sociedade em rede” de Castells (1999) e a “modernidade líquida” de Bauman (2001), explorando-se questões relacionadas ao esfacelamento das relações humanas e de trabalho. Busca-se com isso revelar as condições que propiciaram a emergência do capitalismo acadêmico no Brasil.

Em seguida, tendo como pano de fundo a análise desses autores, buscar-se-á melhor entender as consequências dessas transformações para a universidade brasileira, retratando-se a Universidade Operacional (CHAÚÍ, 2016) como uma expressão do mundo líquido-reticular.

3.1 O espírito do capitalismo: o novo “grande” só pode enraizar-se em si mesmo

Em livro que se tornou um marco no estudo das transformações do capital, os sociólogos Luc Boltanski e Ève Chiapello desenvolveram a noção de “espírito do capitalismo”, conceito que simboliza a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo. Em outras palavras, é o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar, sustentar e conferir sentido a essa ordem, legitimando os modos de ação e dando respaldo à adesão ao estilo de vida coerente com ela (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42).

Esses autores identificam três diferentes configurações ideológicas (ou “espíritos do capitalismo”) que emergem em períodos distintos. Tais configurações, reveladas pela homogeneidade dos discursos de cada período, não são temporalmente estanques, uma vez que os espíritos antecessor e sucessor se interseccionam em grande parte. Ainda assim, traços característicos de cada período podem ser identificados, como mostra o quadro 8:

Quadro 8 – Configurações ideológicas dos espíritos do capitalismo

Espírito do capitalismo	Primeiro	Segundo	Terceiro
Período de pleno desenvolvimento	Fins do século XIX	1930-1960	1990-atual
Figura central	Burguês empreendedor	Diretor/Executivo	Aquele que é rápido, livre, escapadão, desengajado
Traços característicos	Associação ao capitalismo familiar	Incentivo à busca do gigantismo da empresa	Empresa "enxuta" e "em rede"; Capital "leve" e "flutuante"

Fonte: elaborado a partir de Boltanski e Chiapello (2009) e Bauman (2001, 2007, 2009)

O primeiro espírito do capitalismo estava sintonizado com as formas do capitalismo essencialmente familiar: o destino e a vida da empresa eram fortemente associados aos destinos de uma família e os proprietários eram conhecidos pessoalmente por seus empregados. Em busca de legitimação, seus defensores justificavam-se com base em constructos do bem comum como a “crença no progresso, no futuro, na ciência, na técnica, nos benefícios da indústria”, havendo pouca referência “ao liberalismo econômico, ao mercado ou à economia acadêmica”. Ainda nesse período, o advento de novos meios de comunicação e do trabalho assalariado possibilitou a “libertação”, sobretudo geográfica, dos mais jovens (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 49-51).

O segundo espírito do capitalismo passar a ter como figura central o diretor, dirigente assalariado ou executivo, habitado pela vontade de aumentar ilimitadamente o tamanho da empresa. Pode ser associado ao que Bauman (2001, p. 72-77) chama de capitalismo “pesado”,

em sua fase “volumosa”, “imóvel” ou “enraizada”. Persegue-se a ideia da grande empresa centralizada e burocratizada, fascinada pelo gigantismo, pela produção em massa, baseada em economias de escala, padronização de produtos e organização racional do trabalho (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 50). O fordismo era a autoconsciência da sociedade (BAUMAN, 2001, p. 75).

O ideal de ordem industrial era encarnado pelos engenheiros – crença no progresso, na ciência e na técnica, na produtividade e na eficácia. Os quadros profissionais das empresas passam a ter a presença crescente de supervisores qualificados por diploma universitário. Para atender a demanda dos executivos por “garantias”, surgem dispositivos tais como: gerenciamento das carreiras nas grandes empresas; instauração da aposentadoria; ampliação do número de formas jurídicas do contrato de trabalho assalariado; além do próprio gigantismo das organizações que constituíam uma infraestrutura para a vida cotidiana (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 59). Este modelo industrial passou a ser:

[...] um local epistemológico de construção sobre o qual se erigia toda uma visão de mundo e a partir da qual ele se sonrepunha majestaticamente à totalidade da experiência vivida (BAUMAN, 2001, p. 74)

Por sua vez, o terceiro espírito do capitalismo – cuja formação está em curso – traz consigo um modelo de empresa totalmente novo, que deve ser “enxuta”, “leve”, “sem adiposidades”. Para Boltanski e Chiapello (2009, p. 102):

[...] a imagem típica da empresa moderna hoje em dia é de um núcleo enxuto rodeado por uma miríade de fornecedores, serviços terceirizados, prestadores de serviços e trabalhadores temporários que possibilitam variar os efetivos segundo a atividade [...] Fala-se então em rede de empresas.

Nesse novo cenário o capital se torna exterritorial, leve, desembaraçado e solto numa medida sem precedentes (BAUMAN, 2001, p. 188). Ganham elevada amplitude os temas da concorrência e da mudança permanente e cada vez mais rápida das tecnologias. Boltanski e Chiapello (2009, p. 100) observam que em praticamente todos os textos da imprensa de negócios deste período há conselhos para a implantação de uma organização flexível capaz de “surfear sobre todas as ondas. O terceiro espírito faz apologia à mudança e ao risco; a *mobilidade* substitui então a valorização da ideia de *garantia* da época anterior.

Este é o tempo do capitalismo de *software* e da modernidade *leve* (BAUMAN, 2001, p. 148). A empresa industrial centralizada e burocratizada perde sua forma, pois suas fronteiras se tornam indistintas – liquefeitas –, e agora é vista como um acúmulo de vínculos contratuais (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 103).

O trabalho também sofre profundas transformações. Os membros de uma mesma equipe não funcionam obrigatoriamente juntos do ponto de vista físico – trabalham em rede. Ocorre a descorporificação do trabalho (BAUMAN, 2001, p. 154). A questão do controle torna-se a preocupação central dos empresários, que chegam à conclusão de que a única solução é que as pessoas se autocontrolem, o que consiste em “deslocar a coerção externa dos dispositivos organizacionais para a interioridade das pessoas” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 110).

Neste novo universo, percebido como “múltiplo, complexo e rápido e, portanto, como ambíguo, vago e plástico” (THRIFT, 1997 apud BAUMAN, 2001, p. 148), as novas palavras de ordem são criatividade, reatividade e flexibilidade. O novo “grande” – aquele que tem sucesso e/ou é admirado – deve ser capaz de trabalhar com os mais variados perfis de pessoas; se mostra aberto e flexível sempre que necessário; e está permanentemente disposto a mudar de projeto e a adaptar-se a novas circunstâncias.

No mundo reticular, as pessoas precisam aprender a gerir um novo tipo de capital pessoal. A noção fundamental da concepção da vida laboral é a de empregabilidade. A segurança da carreira – proporcionada pelos dispositivos do segundo espírito – é substituída pela sucessão de projetos; o resultado de um projeto credenciará (ou não) o novo trabalhador a outro projeto, e assim sucessivamente e ilimitadamente. Por definição, cada projeto é diferente, novo e inovador. Assim, esta é a oportunidade de conhecer novas pessoas, de ser apreciado pelos outros e poder ser chamado para outro negócio (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 125).

A vida social não é mais apresentada na forma de uma série de direitos e deveres, nem na forma de assalariados inseridos num conjunto hierárquico cujos degraus é possível galgar. Para Boltanski e Chiappelo (2009, p. 135), a vida passa a ser feita de:

[...] uma multiplicidade de encontros e conexões temporárias, mas reativáveis; em grupos diversos, realizados em distâncias sociais, profissionais, geográficas e culturais eventualmente muito grandes.

O “grande” é leve porque está liberto do peso de suas próprias paixões e de seus valores e, por assim ser, ele não é crítico, é dócil, incapaz ou “não desejoso de oferecer resistência organizada a qualquer decisão que o capital venha a tomar” (BAUMAN, 2001, p. 189); sacrifica certa interioridade e fidelidade a si mesmo, para ajustar-se melhor às pessoas com as quais entra em contato e às situações; só pode enraizar-se em si mesmo – “única instância

dotada de certa permanência num mundo complexo, incerto e móvel” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 158).

3.2 O mundo líquido-reticular: a existência como atributo relacional e os contratos do tipo “enquanto durar a satisfação”

A vida, portanto, nesta que podemos chamar de “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999), é concebida como uma sucessão de projetos, não importando o seu tipo – familiar, afetivo, educativo ou religioso. O importante é “nunca estar sem projetos, sem ideias, ter sempre algo em vista, em preparação”; a sucessão de projetos, multiplicando as conexões e provocando a proliferação de seus elos, tem como efeito ampliar as redes – e “a ampliação da rede é a própria vida” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 142-143).

Em um “planeta atravessado por autoestradas da informação” (BAUMAN, 2007, p. 11), a infraestrutura tecnológica que constrói a rede define o novo espaço, assim como as ferrovias definiam os mercados na economia industrial (CASTELLS, 1999, p. 502). Na lógica desse mundo, a própria existência é um atributo relacional: cada ser “existe em maior ou menor grau segundo o número e o valor das conexões que passam por ele” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 160).

Para Castells (1999, p. 202), surge uma nova economia, que é capitalista, mas “um novo tipo de capitalismo, tecnológica, organizacional e institucionalmente distinto do capitalismo clássico”; existe um componente adicional e essencial na nova economia: as redes.

Enquanto o industrialismo é voltado para o crescimento da economia (maximização da produção), o novo modo de desenvolvimento – o informacionalismo – visa à acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento de informação. Nesse sentido, “a rede é especialmente apropriada para a geração de laços fracos múltiplos, úteis no fornecimento de informações e de novas oportunidades a baixo custo” (CASTELLS, 1999, p. 445). Na economia informacional, organizações bem-sucedidas são aquelas:

[...] capazes de gerar conhecimentos e processar informações com eficiência; adaptar-se à geometria variável da economia global; ser flexível o suficiente para transformar seus meios tão rapidamente quanto mudam os objetivos (CASTELLS, 1999, p. 233).

Nos tempos líquidos em que hoje vivemos, é necessário aprender no caminho – e depressa. O jogo da dominação não é mais jogado entre o “maior” e o “menor”, e sim entre o mais rápido e o mais lento (BAUMAN, 2001, p. 234), pois “quando patinamos no gelo fino, o que nos

salva é a velocidade” (BAUMAN, 2011, p. 115). Dominam os que são capazes de acelerar além da velocidade de seus opositores; os mais escapadiços, que possuem a habilidade de se desengajar; “pessoas com as mãos livres mandam em pessoas com as mãos atadas” (BAUMAN, 2001, p. 151).

Corpo esguio e adequação ao movimento, roupa leve e tênis, telefones celulares (inventados para o uso dos nômades que têm que estar constantemente em contato), pertences portáteis/descartáveis – são os principais objetos culturais da era da instantaneidade (BAUMAN, 2001, p. 162).

Para explicar esta nova versão da maneira como nos comportamos hoje, Bauman (2009, p. 151-153) faz uso de uma metáfora em que compara um projétil (ou bala de arma de fogo) a um míssil inteligente. Durante as guerras de trincheiras, onde os alvos permaneciam imóveis, as qualidades do projétil o tornavam uma arma ideal: no instante em que a bala era disparada, a direção e a distância a ser percorrida já haviam sido decididas e, se miradas da maneira correta, tinham destino certo. Contudo, basta o alvo adquirir a habilidade de se mover para tornar esta arma inútil, fato que se acentua ainda mais quando se move de forma errática e imprevisível, confundindo os cálculos preliminares da trajetória planejada:

Faz-se necessário então um míssil inteligente que possa mudar de direção no meio do caminho [...] que seja capaz de detectar imediatamente os movimentos do alvo [...] deduzir o ponto exato em que suas trajetórias se cruzarão (BAUMAN, 2001, p. 152).

Hoje, é necessário aprender no caminho e mudar de direção quantas vezes for preciso. A escolha do “alvo” é feita enquanto prosseguimos. Analogamente às “organizações em rede” de Castells – que mudam seus meios tão rapidamente quanto mudam seus objetivos – e os mísseis inteligentes de Bauman, exige-se das pessoas que estas sejam capazes de aprender tanto quanto esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes; que mudem de ideia e revoguem decisões prévias sem hesitação ou lamento.

Nesse cenário difuso, incerto e de falta de segurança de longo prazo, a “satisfação instantânea parece ser uma estratégia razoável” (BAUMAN, 2001, p. 203). Paradoxalmente, é necessário saber adiar a satisfação, pois vivemos em uma “cultura de cassino”.

Na cultura de cassino, a espera é tirada do querer, mas a satisfação do querer também deve ser breve; deve durar apenas até que a bolinha da roleta corra de novo, ter tão pouca duração quanto a espera, para não sufocar o desejo (BAUMAN, 2001, p. 199).

Compromissos do tipo “até que a morte nos separe” se transformam em contratos do tipo “enquanto durar a satisfação”, temporais por definição, por projetos (BAUMAN, 2001, p. 205); e estes, justamente por serem transitórios, se ajustam a um mundo em rede.

É nesse contexto de mudança da organização da vida humana, que se torna “fluida”; da estrutura social, que passa a ser em rede; do modo de desenvolvimento baseado na acumulação e processamento de informação; e do capital leve e flutuante, que ocorre a introdução da lógica empresarial nas universidades.

3.3 De instituição à organização: a universidade operacional, competitiva e heterônoma

A análise de Chauí (1999, 2001, 2003, 2014, 2016) sobre o avanço das ideias neoliberais no campo da educação superior está apoiada essencialmente na questão da mudança da natureza da educação, ou seja, a sua transformação de direito social em um serviço. Desse fato decorre a passagem da universidade pública da condição de instituição à de organização.

Quadro 9 – Diferenças entre instituição e organização

	Instituição universitária	Organização universitária
Objetivos	Instituição social que busca o conhecimento, a reflexão, a crítica e a formação	Entidade administrada empresarialmente tendo como horizonte o mercado, onde compete com outras organizações por consumidores de serviços educacionais
Referencialidade	Tem a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa; questiona sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da sociedade	Tem a si mesma como referência em um contexto de competição com outras empresas educacionais; sabe (ou julga saber) porquê, para que e onde existe
Legitimidade	Funda-se na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele	Define-se pela prática social da instrumentalidade (conjunto de meios administrativos particulares para obtenção de um objetivo particular)
Qualidade	Capacidade de enfrentar os problemas científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo	Balizada pelas ideias de eficiência e eficácia; regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito
Autonomia	Busca garantir que a universidade seja regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, além de assegurar critérios para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com Estado	Significa o gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem "autonomia para captar recursos" de outras fontes

Fonte: elaborado a partir de Chauí (1999, 2001, 2003, 2014, 2016)

A universidade, como instituição, busca um conhecimento desinteressado e isento de valores; se aproxima do que Slaughter e Rhoades (2004, p. 76) chamam de *Public Good Model of Research*, guiado pelas normas mertonianas e pautado nas ideias da universalidade e do livre fluxo do conhecimento.

Quando ocorre a transformação da educação em serviço, são introduzidos termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” (CHAUÍ, 1999); a ciência torna-se uma força produtiva e aceita-se a ideia de que universidade

pode ser dirigida segundo as mesmas normas e critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados (CHAUÍ, 2014).

A política de educação superior passa a ser tratada como um subconjunto da política econômica (SLAUGHTER; LESLIE, 2001) e surge a “universidade empreendedora” (CLARK, 1998); o ensino superior começa a ser entendido e vendido como produto e serviço para alunos/pais, que por sua vez passam a ser concebidos como clientes/consumidores; a pesquisa passa a ser avaliada – e valorizada – quase que apenas pelo seu potencial de gerar publicações ou patentes.

Assim, a sociedade deixa de ser a referência da universidade, que se encontra inserida em um ambiente de competição onde alcançam êxito aqueles que são mais flexíveis, adaptáveis e eficientes; instala-se a cultura da performatividade, que por meio de medidas de desempenho quantitativas, fomenta relações de competitividade entre instituições, programas e pesquisadores (BALL, 2005); torna-se imprescindível a capacidade de participar de vários projetos ao mesmo tempo – e de ser apreciado pelos outros para continuar sendo chamado. É preciso aprender e esquecer rapidamente, desengajar-se e não enraizar-se.

A universidade não mais precisa, necessariamente, enfrentar os problemas postos pelas dificuldades de seu tempo, superar o instituído. Como uma organização, as palavras de ordem são “eficiência”, “eficácia”, “produtividade”; é preciso diversificar formas de financiamento, gerar ganhos, bater metas, obter bom desempenho (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Perde-se a ideia de autonomia – de ser autor da norma, da regra e da lei –, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho (GROPPO, 2011; CHAUÍ, 2014). A autonomia “significa tão somente a liberdade para atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e outros incentivos econômicos” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 56); a nova autonomia é uma “autonomia para livremente conformar-se” (MEEK, 2002 apud SGUISSARDI, 2005, p. 20).

3.4 A Universidade Operacional como expressão do mundo líquido-reticular

Chauí (1999, 2001, 2003, 2014) mostra que, no Brasil, a transformação da universidade ocorreu em três etapas sucessivas: na primeira, a “universidade clássica”, voltada para o conhecimento, se torna Universidade Funcional, voltada diretamente à formação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, período que corresponde ao

“milagre econômico” dos anos 70; na década de 80, surge a Universidade de Resultados, que pode ser assim chamada por direcionar seus esforços à empregabilidade dos futuros profissionais e à utilidade imediata de suas pesquisas; e, finalmente, em meados dos anos 90, quando da ascensão da ideologia neoliberal, nasce a Universidade Operacional, ainda presente nos dias de hoje, regida por programas de eficácia organizacional, avaliada por índices de produtividade e voltada para si mesma.

Quadro 10 – Fases da universidade pública brasileira no período 1964-atual

Universidade	Período	Orientação	Principais características
Funcional	1964-1980	Mercado de trabalho	Abertura indiscriminada de cursos superiores; subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento; voltada para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho; alteração de currículos, programas e atividades para garantir inserção profissional no mercado de trabalho
de Resultados	1985-1994	Empresas	Crescimento do número de universidades privadas; introdução da ideia de parceria universidade pública-empresa privada; influência das empresas nos resultados (pesquisa e formação) das universidades
Operacional	1994-atual	Voltada para si mesma	Estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional; regida por contratos de gestão, normas e padrões alheios à formação intelectual; avaliada por índices de produtividade; docente como trabalhador flexível; aumento de horas-aula; diminuição do tempo de mestrados e doutorados; multiplicação de comissões e relatórios

Fonte: elaborado a partir de Chauí (2014, 2016)

Todas essas transformações colocam em movimento a operacionalização das instituições universitárias; a universidade não mais (re)age, ela opera (CHAUÍ, 1999):

- A docência, ainda que seja responsável por “formar novos docentes, incentivar novos pesquisadores e preparar profissionais para atividades não acadêmicas” (CHAUÍ, 2016), não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária (CHAUÍ, 1999);
- O docente torna-se um trabalhador flexível; sua atividade passa a ser entendida como correia de transmissão entre pesquisadores, treinamento/adestramento de novos pesquisadores ou um meio de habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho onde se tornam obsoletos e descartáveis em pouco tempo (CHAUÍ, 2003, 2016);
- O recrutamento de professores passa a ter como principal critério seu “potencial de pesquisa”, ou seja, se este é um pesquisador promissor; ou porque, não tendo vocação

para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos flexíveis de trabalho, isto é, temporários e precários (CHAUÍ, 2016);

- Na pesquisa, não há mais tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUÍ, 1999); diversos são os instrumentos de controle, pressão e mensuração de pesquisadores, como por exemplo, conceitos Qualis, *rankings*, currículo *lattes* e medidas de desempenho (quantidade de publicações, participação em bancas, verbas para pesquisa, número de orientandos bolsistas, etc); se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, descoberta, invenção e criação, então, é evidente que não pode haver pesquisa na universidade operacional (CHAUÍ, 1999);
- Não se forma mais espíritos inquietos (RIBEIRO, 2014, p. 57); perde-se o significado de formação, que é o de introduzir alguém ao passado de sua cultura e despertá-lo(a) às questões que este passado engendra para o presente, estimulando a passagem do instituído ao instituinte (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A universidade deixou de ser uma instituição social e passou a ser uma organização prestadora de serviços, o que foi possibilitado pela forma com que se configura a sociedade: como “uma rede, móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si” (CHAUÍ, 2003, p.7).

No jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas (CHAUÍ, 2016). A Universidade Operacional está pulverizada em microorganizações que ininterruptamente ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho do conhecimento (CHAUÍ, 2003, p. 7). Ainda que não deem prazer – ou causem desprazer – o importante é nunca estar sem projetos, sem ideias, ter sempre algo em vista, em preparação; é preciso fazer “parcerias” que rendam publicações, ser hábil para multiplicá-las, “fazer render”; criar sua própria rede é uma necessidade para prosperar – e sobreviver – no mundo acadêmico competitivo.

Na Universidade Operacional, é pré-requisito “ter sucesso” em um projeto para ser chamado para outro – é preciso ser dotado de “empregabilidade acadêmica”. A questão, porém, como aponta Chauí (2016), é que a “medida do sucesso” é feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, em quanto tempo, com que custo e quanto

foi produzido. Não se indaga “o que” se produz, “como” se produz, “para que” ou “para quem” se produz (CHAUÍ, 1999). O importante é produzir; e produzir cada vez mais.

A permanência de uma organização “depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas do ambiente” (CHAUÍ, 2003, p. 7). A redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica é acentuada “a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica” (CHAUÍ, 2003, p. 9). O “grande” de Boltanski e Chiapello (2009), as “organizações em rede” de Castells (1999), os mísseis inteligentes de Bauman (2001) e a Universidade Operacional de Chauí (2016); todos precisam ser flexíveis o suficiente para transformar os meios tão rapidamente quanto mudam os objetivos.

A cultura de cassino também está presente: não há tempo para refletir, descobrir, criar – o que, teoricamente, daria prazer ao pesquisador; “a satisfação do querer também deve ser breve, deve ter tão pouca duração quanto a espera, para não sufocar o desejo” (BAUMAN, 2001, p. 199).

A existência do pesquisador, seja ele sênior ou de início de carreira, é também um atributo relacional: ele existe em maior ou menor grau segundo o número e o valor das conexões que passam por ele. Sua carreira não deixa de ser uma sucessão de projetos, que exige a multiplicação dessas conexões e a proliferação de seus elos – a ampliação da rede passa a ser a própria carreira acadêmica.

Soma-se a isso a precarização do trabalho docente e a corrosão do significado de docência, o que faz com que professores e alunos sejam instados a libertarem-se do peso de suas próprias paixões e de seus valores. Para ser “grande”, a aceitação de que somente é possível enraizar-se em si mesmo é uma condição necessária, e o resultado disso é o esfacelamento das relações humanas e de trabalho em uma universidade cada vez mais operacional, competitiva e heterônoma.

4 CAPITALISMO ACADÊMICO NO BRASIL: DAS ORIGENS ÀS EXPRESSÕES CONTEMPORÂNEAS

A análise dos processos a que são submetidas a sociedade como um todo (novo espírito do capitalismo, mundo líquido-reticular) e, mais especificamente, a educação superior (Universidade Operacional; capitalismo acadêmico), demonstra que o projeto neoliberal ancorado na lógica gerencial continua sendo implementado a passos largos no Brasil.

Atuam nesse movimento atores internos (e.g. reitores, professores, alunos) e externos (e.g. governos, corporações, órgãos multilaterais, fundações privadas) à universidade – inclusive ela própria –, fazendo com que o capitalismo acadêmico seja entendido como um processo complexo e multifacetado.

Os estudos seminais deste fenômeno ocorreram nos EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá (SLAUGHTER; LESLIE, 1997), tendo sido aprofundados nos EUA (SLAUGHTER; RHOADES, 2004) e, ao longo do tempo, tem se popularizado e atraído cada vez mais pesquisadores de diferentes países, como demonstrado no capítulo 2. Há, porém, uma lacuna na literatura em relação ao seu emprego nos países em desenvolvimento (MALDONADO-MALDONADO, 2014).

Especificamente no Brasil, alguns trabalhos empregam a expressão “capitalismo acadêmico” (LEHER, 2004; SILVA JÚNIOR; KATO, 2016; SILVA JÚNIOR; MANCEBO, 2016) ou “capitalismo universitário” (MARTINS, 2008), para se referirem às mudanças de caráter neoliberal ocorridas na educação superior, porém, não há trabalhos que apliquem o *framework* fornecido pela TCA.

Assim, esse capítulo tem como objetivo demonstrar que, não só estão em curso mudanças que podem ser atribuídas a um “capitalismo acadêmico” no Brasil, mas também que a TCA fornece uma fértil estrutura para explorar tais mudanças na educação superior nacional, considerando a criação de aparatos institucionais que vêm afetando as instituições de ensino. Essa questão será explorada através da análise das principais mudanças nas políticas de educação superior no Brasil, assim como a atuação de órgãos multilaterais, cujo poder de influência tem sido cada vez maior neste campo.

4.1 A ascensão: o Banco Mundial como organização intermediadora chave na reprodução dos mecanismos do capitalismo acadêmico no Brasil

Os primeiros sinais do capitalismo acadêmico na educação superior brasileira podem ser associados ao período que Chauí (2016) chamou de Universidade Funcional, entre 1964 e 1980, quando, segundo Martins (2009) e Dias Sobrinho (2010), se inicia o processo de mercantilização das universidades. Por meio da Lei de Educação Superior (Reforma de 1968), o governo permite a criação de estabelecimentos privados isolados estabelecendo novos circuitos de conhecimento de cunho marcadamente profissionalizantes, destinados a um nicho do mercado educacional em ascensão.

Slaughter e Leslie (2001) afirmam que uma das manifestações do capitalismo acadêmico pode ser percebida quando a educação superior começa a ser entendida e vendida como produto e serviço para alunos/pais, que por sua vez passam a ser concebidos como clientes/consumidores. Cunha (2007) e Chauí (2016) observam que esta situação de expansão desenfreada das instituições privadas de ensino se deu devido à demanda da nova classe média (o nicho do mercado) em busca de ascensão social por meio do diploma (concebido como um produto acadêmico).

Em 1966, o Plano Atcon encomendado pelo governo brasileiro aos EUA (Martins, 2009), recomendava a criação de novos fluxos de financiamento às universidades públicas com base em um discurso empresarial (eficiência e rendimento), já sugerindo para isso, a necessidade de expansão da capacidade gerencial pelas universidades. Ainda na década de 60, a série de 12 acordos secretos firmados entre o MEC (Ministério da Educação do Brasil) e o USAID (*United States Agency for International Development*), que incluíam assistência financeira e contratação de assessoramento norte-americano, pode ser remetida à ideia de *transnational academic capitalism* (SLAUGHTER; CANTWELL, 2012; KAUPPINEN, 2012, 2015; CARUANA, 2016).

Ainda neste período, as organizações intermediadoras podem ser reconhecidas nas figuras: do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), que tinha a prerrogativa de aprovar novos cursos, sendo responsável direto pelo crescimento em torno de 500% do número de matrículas dos setores privado (DURHAM, 2004) e público (MARTINS, 2009); e do Banco Mundial, que se torna o maior depositário internacional de estudos e estatísticas sobre os países em desenvolvimento (LEHER, 1999) e um dos atores mais influentes das reformas da educação superior no Brasil.

Na fase seguinte, que Chauí (2016) chamou de Universidade de Resultados (1985-1994), os primeiros passos do período anterior em direção a um contexto onde o espaço da educação superior amplia sua colonização pelo ideário neoliberal, começam a ganhar contornos mais definidos.

Ainda que este período apresente uma desaceleração da expansão do ensino superior privado devido à crise econômica (MARTINS, 2009), as instituições não deixaram de se engajar em comportamentos de mercado. Novos fluxos de financiamento surgiram a partir de mercados ainda pouco explorados pelo ensino superior, destacando aqueles provenientes dos cursos noturnos, buscados por profissionais que, apesar de inseridos no mercado de trabalho, passaram a ver nestes possibilidades para sua reciclagem profissional. Já os proprietários de IES privadas passaram a perceber as potenciais vantagens competitivas que estabelecimentos maiores e com grande diversificação de cursos lhes trariam no disputado mercado do ensino superior, engajando-se, assim, em um processo acelerado de fusão entre pequenas IES que triplicou o número de universidades particulares (MARTINS, 2009).

Ao final desta fase, ocorre o que pode ser considerado um ponto de inflexão em relação à atuação do Banco Mundial na reestruturação da educação superior, especialmente na América Latina (CATANI; OLIVEIRA, 2000), com a publicação do documento seminal *Higher education: the lessons of experience* (BANCO MUNDIAL, 1994).

Quadro 11 – Relação entre as orientações-chave do documento *Higher education: the lessons of experience* (Banco Mundial, 1994) e a TCA

Orientações-chave do documento <i>Higher education: the lessons of experience</i> (BANCO MUNDIAL, 1994)	Mecanismo explicativo da TCA	
Redefinição da função do governo no ensino superior (deve se limitar à regulação), considerada excessiva e ineficiente; Aumento da participação da iniciativa privada, mais flexível e adaptável	<i>Chicago school-oriented perspective of the World Bank</i>	Slaughter e Leslie (1997), Slaughter e Rhoades (2004)
Redução do papel do Estado como provedor (suporte financeiro)	<i>Resource Dependence Theory</i>	Slaughter e Leslie (1997)
Vinculação da distribuição dos recursos estatais a critérios de desempenho	<i>Competitiveness narratives and discourses</i>	Slaughter (2014b)
Criação de instituições não-universitárias, prioritariamente privadas, em vista da sua maior sensibilidade às necessidades mutantes do mercado de trabalho	<i>New markets and new forms of education</i>	Slaughter e Rhoades (2004)

(Continua)

(Quadro 11 – Conclusão)

Diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais (extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas; financiamento do ensino superior pelos ex-alunos)	<i>Market activities</i>	Slaughter e Leslie (1997, 2001), Slaughter e Rhoades (2004)
Incentivo a cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria, serviços de consultoria	<i>Market-like activities</i> por parte de professores	Slaughter e Rhoades (2004)
Incentivo à ajuda externa e de organismos de crédito	<i>Market-like activities</i> por parte da instituição	
Crítica incisiva ao modelo de universidade de pesquisa (humboldtiana) nos países em desenvolvimento por motivos de custo e adequação	<i>Public Good Model of Research e Academic Capitalism Research Regime</i>	Slaughter e Rhoades (2004)

Fonte: elaboração própria

Como mostra o quadro 11, o documento do BM reflete diversos conceitos, modelos e hipóteses que compõem a TCA. Ancorado na filosofia neoliberal, eles prescrevem a redução do papel do Estado na educação superior. Assim, à medida que a responsabilidade pelo suporte ao ensino superior se desloca do governo para outros provedores, as universidades são impelidas em direção a uma arena de quase-mercados (SLAUGHTER; LESLIE, 1997).

Entre suas prescrições, o BM, enquanto organização intermediadora, incita a criação de novos mecanismos de financiamento baseados na medição de desempenho, corolário das narrativas e discursos voltados para a competitividade. Somam-se ainda a esses discursos, o aumento de instituições não-universitárias (colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos), isto é, novas formas de educação que também passam a competir por recursos, estimulando uma série de atividades de mercado e de quase-mercado por parte dos docentes e das instituições (SLAUGHTER; LESLIE, 1997).

O BM ainda orienta as autoridades desses países a ficarem atentas aos sinais do mercado (SGUISSARDI, 2008), alertando que as atividades de pesquisa nas universidades seriam muito caras e inadequadas às suas necessidades e aos recursos disponíveis. Assim, o BM recomenda elevar a competitividade e a eficiência (a partir dos mecanismos descritos acima) e uma maior participação do setor privado, preceitos valorizados pelo que Slaughter e Rhoades (2004) chamam de *Academic Capitalism Research Regime*, em contraposição ao *Public Good Model of Research* guiado por normas mertonianas.

De forma geral, as orientações-chave (SGUISSARDI, 2009) do BM convergem para a ideia central da TCA, ou seja, o deslocamento de um *public good knowledge/learning*

regime para um *academic capitalism knowledge/learning regime* (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; STÖCKELOVÁ, 2014).

Este deslocamento de regimes não é visto pela TCA como um processo inexorável, sendo possível resistir ou desenvolver outros meios de integração à *nova economia* (ou *sociedade do conhecimento*). Ainda assim, o Brasil seguiu boa parte da *cartilha* do BM (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015), mostrando-se *um dos melhores alunos da turma*^{15,16}.

4.2 A consolidação: sincronia e sintonia entre organizações intermediadoras e Governos Brasileiros na atenuação das fronteiras entre o público e o privado

O *bom desempenho* do Brasil se consolida no último e atual estágio da universidade brasileira, que Chauí (2016) chama de Universidade Operacional (1994-atual) e que, não por acaso, inaugura uma sucessão de governos que adotam políticas voltadas para a educação superior intimamente ligadas à ideologia neoliberal.

Sguissardi (2000, 2009) mostra que já na primeira gestão Cardoso (1995-1998) é possível notar no cenário brasileiro o que Slaughter e Leslie (1997) também identificaram nos EUA: a diminuição gradual de recursos estatais direcionados à educação superior pública. Entre 1995 e 1998, no Brasil, o montante total de recursos, o percentual do PIB e o percentual do Fundo Público Federal (que é responsável, no âmbito Federal, pelo financiamento dos programas governamentais) destinados às IFES reduziram, respectivamente, em 13%, 23,9% e 25,6% (AMARAL, 2003, p. 188 apud SGUISSARDI, 2005, p. 213).

Neste quadriênio de crescente competitividade por recursos entre IES, destaca-se a atuação de uma influente rede de intermediação: a *World Conference on Higher Education* realizada pela UNESCO¹⁷, em Paris, em 1998. Acrescenta-se ainda a publicação de uma infundável série de “documentos orientadores da reforma da educação superior” (BANCO MUNDIAL, 1995, 1998; UNESCO, 1995, 1996, 1998a, 1998b; ATTALI, 1998) que, orientados pelo princípio da eficiência convergem em direção à apresentação de diversas ideias que atenuam a fronteira entre o público e o privado:

¹⁵Expressão utilizada em alusão ao documentário intitulado “*Enron: The Smartest Guys in the Room*” (2005) que, embora não se desenvolva no contexto da educação superior, aborda diversos temas tratados nessa seção como os CEOs-celebridade, a cultura de risco, a financeirização, entre outros.

¹⁶O Chile figura como principal candidato ao posto de melhor da sala (SGUISSARDI, 2000, 2009; MANCEBO et al., 2015).

¹⁷Para uma análise do impacto das orientações oriundas desta e outras conferências promovidas pela UNESCO, ver Bernheim e Chauí (2008) e Siebiger (2013, 2014).

- A universidade como motor estratégico do desenvolvimento econômico (SILVA JÚNIOR et al., 2014) e a ciência como força produtiva (CHAUÍ, 2016);
- A flexibilização da gestão das IES para responder às necessidades do mercado da “sociedade globalizada” ou da “sociedade do conhecimento” (GADOTTI, 2000; DIAS, 2004);
- A diversificação dos tipos de instituição (FERREIRA, 2015), de cursos e de conteúdos (CATANI; OLIVEIRA, 2000) em função das demandas do mercado, como os Centros Universitários (cursos de curta duração); faculdades, na maioria das vezes, sem atividades de pesquisa; Institutos Federais restritos à formação técnica e à capacitação profissional;
- A diversificação das formas de financiamento (BARRETO; LEHER, 2008), como o pagamento de mensalidade em IES pública, cursos rápidos e sob demanda, parcerias com o setor privado (pesquisa, consultoria), financiamento por ex-alunos e organismos de crédito;
- A ênfase ao discurso do capital humano (dons, talentos, mérito, capacidade individual), que normalizam as mudanças neoliberais no ensino superior (TANG, 2014), que pode ser percebida em declarações como “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito” (UNESCO, 1998a apud CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 35);
- O ensino superior com características mais próximas a de um bem privado do que público (SGUISSARDI, 2002, 2005, 2008);
- A ampla utilização da linguagem e da lógica gerencial (CATANI; OLIVEIRA, 2000; SIEBIGER, 2014), por meio do emprego de expressões como “gerar ganhos”, *stakeholders*, desempenho, meta, produtividade, competitividade, eficácia, eficiência, etc.

Paralelamente, quase que de forma sincronizada, sucedem-se artefatos legais (BRASIL, 1995, 1996, 1997a, 1997b) compatíveis com as orientações das organizações intermediadoras, entre os quais estão:

- A criação do CNE (Conselho Nacional de Educação), que atua como uma organização intermediadora deliberando sobre a autorização e o credenciamento de novos cursos,

visando ampliação de vagas sem custo ao Estado (CATANI; OLIVEIRA, 2003; CORBUCCI, 2004);

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei nº 9394/96), que institucionaliza o modelo de estabelecimentos educacionais lucrativos com o objetivo de remunerar os acionistas (CUNHA, 2007; CARVALHO, 2013), transformando a educação numa importante fronteira de expansão do capital;
- O decreto nº 2026/96, que privilegia na avaliação das IES indicadores como taxas brutas e líquidas de matrícula, razão aluno/professor e custo por aluno (DIAS SOBRINHO, 2010);
- O decreto nº 2208/97, que separa a educação geral da profissional, vinculando esta última a objetivos estritos do mercado (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015);
- O decreto nº 2306/97, que reconhece a educação superior como um serviço comercializável¹⁸, isto é, como objeto de lucro ou acumulação (SGUISSARDI, 2008).

Ao reeleger-se para sua segunda gestão (1999-2002), Cardoso dá continuidade às reformas iniciadas nos anos anteriores. Em fina sintonia, intercalam-se novos documentos dos órgãos multilaterais/organizações intermediadoras (BANCO MUNDIAL, 1999a, 1999b, 2002; BANCO MUNDIAL; UNESCO, 2000) com novos aparatos legais (BRASIL, 1999, 2001), em meio ao surgimento de fluxos de financiamento/circuitos de conhecimento e à ampliação da capacidade gerencial docente.

O Banco Mundial (1999a, 1999b) advoga em prol da maior participação do setor privado na América Latina visando o “fortalecimento da educação superior”, pois “esta é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinho” (BANCO MUNDIAL, 1999a apud ROBERTSON, 2012, p. 290). Para isso, instrui a criação de cursos privados de curta duração, politécnicos e à distância (novos circuitos de conhecimento), possibilitando o acesso de pessoas de baixa renda e a liberação de recursos públicos aos mais pobres.

O governo brasileiro cria ainda um novo fluxo de financiamento, por meio do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), destinado ao financiamento de cursos de graduação de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação. Para alguns críticos dessa iniciativa, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas (CORBUCCI, 2004). Na visão de

¹⁸Ver Kauppinen (2013a) para uma discussão sobre as características de um bem “comoditizável” e sua aplicabilidade à educação/pesquisa.

McCowan (2004), o FIES significou, na prática, a transfêrencia de recursos públicos para instituições privadas, que alcançou R\$ 1,7 bilhões nos cinco primeiros anos¹⁹.

Em relatório de autoria conjunta que leva em seu título a expressão “força tarefa”, o Banco Mundial e a UNESCO (2000) tratam de tópicos necessários para tornar os sistemas de educação superior mais eficazes e adequados, entre eles:

- O fato de o Brasil gastar na educação superior valores bem acima da maioria dos países da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico);
- A necessidade de novos fluxos de financiamento, dentre eles, a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas²⁰;
- As parcerias público-privadas (LEHER, 2004), que contribuíram para o estabelecimento de uma nova lógica econômica de eficiência nas esferas pública e privada (SILVA JÚNIOR et al., 2014, p. 3);
- A falta de competitividade entre IES públicas devido a normas de isonomia e estabilidade de empregos públicos, devendo ser a distribuição de recursos uma função do desempenho (SCHWARTZMAN, 2000; SGUISSARDI, 2000).

No ano seguinte, o governo brasileiro aprova um novo Plano Nacional de Educação (PNE, lei nº 10.172 de 2001). As orientações do Banco Mundial e da UNESCO (2000) já têm reflexo no processo de aprovação da lei. O texto original, elaborado por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros representantes da sociedade, sofreu nove vetos presidenciais, dos quais quatro foram referentes à educação superior, anulando os itens que ampliavam recursos financeiros para esse nível de ensino (SGUISSARDI, 2006). Em relação ao conteúdo, o Plano visava:

- A expansão acelerada da diversificação da oferta e de fontes de financiamento via setor privado;

¹⁹De acordo com Toledo et al. (2015), considerando apenas o ano de 2014, a Kroton, empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal, recebeu mais de R\$ 2 bilhões - o dobro do que a Embraer, para efeito de comparação. Estácio e UNIP, que também aparecem bem posicionadas nesse *ranking*, receberam, respectivamente, R\$ 683 milhões e R\$ 390 milhões.

²⁰Para uma discussão sobre o tema, ver Slaughter e Leslie (2001) e Weimer (2013). De forma mais ampla, Eaton et al. (2016) discutem a financeirização da educação superior nos EUA. Vale destacar também o documentário Ivory Tower (2014) que retrata a formação de uma indústria de empréstimos estudantis nos EUA.

- A racionalização dos recursos nas IFES, permitindo ampliação de vagas a custo zero;
- O desenvolvimento de IES públicas com perfil empresarial (CATANI; OLIVEIRA, 2003).

No último ano do octênio Cardoso (1995-2002), destaca-se o documento intitulado *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education* (BANCO MUNDIAL, 2002), que, segundo Barreto e Leher (2008), constitui-se uma das publicações-chave deste ator. Para esses autores, sua importância está nos deslocamentos discursivos: logo no título do documento, nota-se a passagem de educação *superior* à *terciária*; além disso, o que era “*promise*”²¹, torna-se *challenge*. Os autores observam também a recorrência da palavra-chave *emergência*. Segundo os autores, “com elas, os processos e as relações do espaço-tempo global são representados como se não fossem passíveis de contestação, como se simplesmente acontecessem; faltam sujeitos e sobram *emergências* que supostamente independem deles” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 424).

4.3 A instrumentalização: colocando em movimento o *academic capitalism knowledge/learning regime*

Quando Lula da Silva elege-se como presidente para sua primeira gestão (2002-2006), a essência do capitalismo acadêmico já parece consolidada nas políticas de educação superior brasileiras.

Assim, o novo governo, ainda que sua agenda educacional revelasse completa oposição à de seu antecessor (CARVALHO, 2015), tratou de instrumentalizar os pressupostos desta abordagem. Na visão de Barreto e Leher (2008), enquanto Cardoso avançou no macro reordenamento da educação brasileira, Lula engendrou avanços na instrumentalização operacional da mesma.

O quadro 12 mostra os artefatos legais da gestão Lula (2003-2010) e a interpretação dos mesmos segundo a TCA:

²¹Em alusão ao documento intitulado “*The Task Force on Higher Education and Society: Peril and Promise*”, publicado dois anos antes pelo BM em parceria com a UNESCO.

Quadro 12 – Artefatos legais da gestão Lula (2003-2010) consoantes com o capitalismo acadêmico

Ano	Instrumento/Tema	Tipo	Função segundo a TCA
2004	SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)	Lei nº 10861	Desenvolve mecanismos de controle e mensuração da eficácia e eficiência institucional, criando competitividade entre IES e possibilitando o ranqueamento
2004	Escolas técnicas (certificação)	Decreto nº 5225	Reduz custos e aumenta a eficiência a partir da transformação, no nível legal, de estabelecimentos de certificação já existentes em IES
2004	Parcerias público-privadas (PPP)	Lei nº 11079	Criação de diversos novos circuitos de conhecimento e novos fluxos de financiamento; Induz a criação de organizações intersticiais e, conseqüentemente, a ampliação da capacidade gerencial das universidades (incluindo a contratação de profissionais não-acadêmicos); Estimula o surgimento do aluno subsidiado pelo Estado e do professor empreendedor
2004	Lei da Inovação Tecnológica	Lei nº 10973	
2005	PROUNI (Programa Universidade para Todos)	Lei nº 11502	Criação de novas formas de educação, novos mercados, novos circuitos de conhecimento e novos fluxos de financiamento
2005	Educação a distância	Decreto nº 5622	
2006	Universidade Aberta do Brasil	Decreto nº 5800	Introduz nas universidades a lógica da administração de resultados, condicionando os fluxos de financiamento ao cumprimento de metas; Incentiva as universidades a captarem recursos no mercado (atividades de mercado e quase-mercado) sob o preceito da <i>autonomia</i> financeira
2007	REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)	Decreto nº 6096	

Fonte: elaboração própria

O primeiro instrumento destacado, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, lei nº 10861/2004), tem a função de credenciar, reconhecer e autorizar cursos de graduação. Para Otranto (2006a, p. 23), este instrumento reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no âmbito das reformas da década 90, limitado a “ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social”, fortalecendo os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior e reduzindo seu papel como provedor, como preconizado pelo documento supracitado *Higher education: the lessons of experience* do Banco Mundial de 1994.

No mesmo ano, o decreto nº 5225/2004 eleva os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas tradicionais de nível médio, à categoria de instituições de educação superior (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), fazendo com que cursos tecnológicos, que eram cursos superiores diferenciados dos de graduação, adquirissem *status* equivalente, medida totalmente alinhada ao que prega o BM, uma vez que tais instituições são de custos bem mais modestos em comparação com universidades. Para Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 90), este decreto faz parte de um

conjunto de políticas que “desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade”.

As parcerias público-privadas (PPP, regulamentadas pela lei nº 11.079/2004) se expressam por intermédio da Lei da Inovação Tecnológica (lei nº 10973/2004) e do PROUNI (Programa Universidade Para Todos, lei nº 11502/2005).

De acordo com Mancebo et al. (2006), a Lei da Inovação Tecnológica institucionaliza novos fluxos de financiamento por meio de diversos tipos de PPPs entre universidade e empresas: transferência de tecnologia, incubação de empresas no espaço público, compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, afastamento de pesquisadores das universidades públicas para transformar seus inventos em negócios, pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes com recursos captados pela própria atividade em parceria com empresas, entre outras.

Para Otranto (2006a), é preciso analisar tais propostas, em sua visão, sedutoras, no contexto brasileiro à época de profunda deterioração salarial e precárias condições de trabalho, aliado à difusão de ideologias neoliberais. Neste cenário, as PPPs poderiam aprofundar o “quadro de mercantilização do conhecimento e de heteronomia universitária e do trabalho docente” (MANCEBO et al., 2006, p. 51), onde os “professores passam a ser *empreendedores* e as instalações universitárias podem ser cedidas para uso das empresas, com ônus para o Estado” (OTRANTO, 2006a, p. 24).

O PROUNI, enquanto novo fluxo de financiamento, visou contribuir com a ampliação do acesso à educação superior para a população de baixa renda. Do ponto de vista de alguns autores, porém, este programa simbolizou a compra de vagas na iniciativa privada (LÉDA; MANCEBO, 2009), tornando a educação um dos setores mais lucrativos do mercado (CHAGAS, 2016) e beneficiando empresários do setor (BARRETO; LEHER, 2008). Entre as principais críticas ao programa está a isenção do recolhimento de impostos e tributos concedida às instituições privadas particulares. Para ilustrar a dimensão do programa, Otranto (2006a) afirma que, caso a isenção fiscal e o pagamento de mensalidades (recursos públicos destinados às IES privadas) via PROUNI fossem direcionados às universidades federais, poderiam ter sido contratados novos professores, possibilitando que todos os cursos de graduação fossem oferecidos no horário noturno. A autora acrescenta que, num prazo de quatro anos, poderiam ter sido criadas 1 milhão de novas matrículas nas universidades públicas, em contraposição às 120 mil bolsas previstas pelo PROUNI. De acordo com os dados disponibilizados pelo

Ministério da Educação (2014), após dez anos do lançamento deste programa foram concedidas 175.154 bolsas, tendo sido concluídas 52.630 (30,01%)²².

A educação a distância (EaD), constantemente referenciada pelo BM (1994, 1999) nos documentos aqui citados, tem, no Brasil, suas bases legais instituídas pelo decreto nº 5622/2005. Vale mencionar que, em 2003, o Observatório Internacional das Reformas Universitárias/ORUS, patrocinado pelo BM, organizou o “Seminário Internacional Universidade XXI”, que teve como principal objetivo “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado” (OTRANTO, 2006b, p. 46). Para Lima (2011), torna-se clara a articulação de um mercado educativo global, sendo uma das principais estratégias a implantação de universidades virtuais parceiras de universidades estrangeiras. Coggiola (1998) apud Lima (2011) afirma que, à época da publicação dos primeiros documentos do BM (1994, 1999), a EaD representava um mercado envolvendo quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares, onde se articularam empresas como IBM, Microsoft, além de empresas da mídia e organismos multilaterais.

Quando se fala em EaD no Brasil, é preciso falar da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo governo brasileiro, em 2006. De acordo com o seu principal idealizador, o ex-ministro da educação e senador da república, Cristovam Buarque, a “UAB é uma universidade sem muros, sem *campus* fisicamente definido”, “aberta para todo o planeta, onde é possível o diálogo permanente entre professores e alunos independente de sua localização geográfica” (BUARQUE, 2014, p. 132). Segundo Sguissardi (2008), a UAB consiste em uma fundação de direito privado que organiza cursos à distância visando à certificação de milhares de profissionais engajados na *nova economia*. O mesmo autor nota que a presença empresarial no conselho gestor da UAB (representada pela Confederação Nacional da Indústria) é concebida como crucial para que a educação *terciária* seja considerada pertinente (ao mercado). Dourado (2008) nota que, em 2006, já eram oferecidas 818.580 vagas nessa modalidade de ensino, 96,12% das quais oferecidas pelo setor privado. Em recente fórum realizado em 2016, o diretor de EaD da CAPES apresentou os números mais atuais do sistema UAB: 106 IES

²²Para Catani et al. (2006, p. 131), o PROUNI instituiu uma política de acesso, mas não de permanência na educação superior, na qual o estudante é tratado como consumidor e não como cidadão. Por outro lado, estudos como os de Felicetti e Fossatti (2014) e Felicetti (2015) afirmam que esses alunos colaboraram para com o aumento percentual de diplomados e para com a diminuição da taxa de evasão.

integradas, 616 polos ativos de apoio presencial e 160 mil alunos formados e cerca de 130 mil alunos ativos (ARCANJO, 2016).

Já o segundo mandato de Lula (2007-2010) é marcado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6096/2007, com vigência até 2012. Dentre as diversas críticas direcionadas a este programa (CUNHA, 2007; SGUISSARDI, 2008, 2009; SILVA JÚNIOR et al., 2014; CARVALHO, 2015) que aludem ao *framework* da TCA vale destacar um ponto que tem gerado resultados contrastantes: a autonomia como condição necessária para a ciência de excelência. Mendoza (2007), segundo a percepção dos doutorandos que pesquisou, concluiu que os mesmos não veem nenhum efeito negativo no financiamento de suas pesquisas por empresas. Já Glenna et al. (2007), avaliando a percepção dos coordenadores de programas de pesquisa, concluem que os pesquisadores priorizam critérios que favorecem o bem público como problemas de pesquisa. Complementarmente, estudos como os de Welsh e Glenna (2006), Lander (2008), Munene e Otieno (2008) e Welsh et al. (2008), defendem que a lógica do capitalismo acadêmico nas universidades representa uma ameaça à ética na pesquisa, por refletir cada vez mais os interesses das empresas em detrimento do bem público.

No contexto do programa REUNI, diversos são os pesquisadores que têm levantado a questão da autonomia financeira. Otranto (2006a) identifica que a ideia de autonomia financeira com inspiração nas prescrições do BM representa a *liberação* da universidade para captar recursos no mercado (atividades de mercado e quase-mercado), sem amarras legais, proporcionando enorme alívio financeiro ao Estado. Aliada a esta ideia, o REUNI introduz nas universidades a lógica da administração de resultados, condicionando o novo fluxo de financiamento extra ao cumprimento de metas, o que, para Ferreira (2015), fere sua autonomia. Léda e Mancebo (2009, p. 56) enxergam neste programa um novo conceito de autonomia: “significa tão somente a liberdade para atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e outros incentivos econômicos”. “A *nova* autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se” (MEEK, 2002 apud SGUISSARDI et al., 2005, p. 20).

Durante a transição entre os governos Lula e Dilma (2011-2016), pode ser observado, no Brasil, o que Slaughter e Leslie (2001) descreveram como uma tendência dos governos em tratar as políticas de educação superior como um subconjunto das políticas econômicas. Nesse contexto, é publicado o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, com vigência 2011-2020),

que pode ser entendido como um instrumento de flexibilização jurídica, reorganizando a racionalidade científica brasileira e tornando a universidade um instrumento de produção direta para o capital financeiro (SILVA JÚNIOR; KATO, 2012). Outras medidas nesse sentido podem ser vistas no quadro 13:

Quadro 13 – Artefatos legais da gestão Dilma (2011-2016) consoantes com o capitalismo acadêmico

Ano	Instrumento/Tema	Tipo	Função segundo a TCA
2011	PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020)	Documento	Implementa um sistema de avaliação baseado nos valores da “pesquisa empreendedora”, ou seja, em índices relacionados a novos produtos/processos, patentes e propriedade intelectual
2011	CGDC (Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade)	Decreto nº 7.478	Institui um grupo de atores (empresários do alto escalão) engajados na formulação de políticas e medidas destinadas à racionalização do uso dos recursos públicos, com vistas à melhoria dos padrões de eficiência, eficácia, efetividade e qualidade de gestão pública
2011	<i>Education strategy 2020</i>	Documento do BM	Ressalta a necessidade de adaptar a formação de profissionais às demandas do mercado por meio da educação profissional, sem aumentar os gastos públicos
2011	PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) FIES (ampliação do programa)	Lei nº 12513	Amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e cria novos fluxos de financiamento para subsidiar os mesmos
2014	PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024)	Lei nº 13005	Aprofunda a privatização e a mercantilização da educação superior; flexibiliza as regulamentações de produção do conhecimento; intensifica o individualismo e a competitividade nas relações de trabalho
2016	Novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação	Lei nº 13243	

Fonte: elaboração própria

Segundo Silva Júnior et al. (2013) o PNPG concretiza uma política que há duas décadas já vinha se consolidando na tentativa de mudança na cultura e nos objetivos da universidade, onde: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores ficam totalmente comprometidas “com o aumento do valor agregado de produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado”; e esta nova tendência dos sistemas de educação superior passa a ser amplamente aceita pela geração de “novos doutores que pouco a pouco vão assumindo as atividades de pesquisas e esvaziando o lugar da crítica” (SILVA JÚNIOR et al., 2013, p. 451). Institui-se, assim, um sistema de avaliação que qualifica a produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social através de “índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem

competitiva ao país” (BRASIL, 2010 apud SILVA JÚNIOR et al., 2013, p. 452). Paralelamente, aprofunda-se a questão do produtivismo acadêmico. Nos termos de Ball (2005) instala-se a cultura da performatividade, que por meio de tecnologias e formas de regulação, controle, pressão e mensuração fomenta relações de competitividade na academia – entre instituições, programas e pesquisadores. Parte deste ambiente deriva da aplicação dos procedimentos avaliativos da CAPES que desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas (MOREIRA, 2009), a partir da criação de instrumentos cruciais para a manutenção do capitalismo acadêmico como; as tecnologias de controle social, materializadas na forma de conceitos Qualis, *rankings*, currículo *lattes* e medidas de desempenho (quantidade de publicações, participação em bancas, participação em congressos, quantidade de pareceres sobre artigos/dissertações/teses/projetos de fomento, verbas para pesquisa, número de orientandos bolsistas, etc).

O advento de todas essas formas de controle e da sociedade informacional têm implicado em novos modelos de construção de identidades pelos docentes na educação superior brasileira, segregando-os entre aqueles que ficam à margem da produtividade exigida; aqueles que aderiram de forma ainda tímida, mas que já demonstram envolvimento nas exigências de produtividade acadêmica; e os que estão imersos no esquema de alta produtividade e visível intensificação do trabalho (SOUZA; GUIMARÃES, 2016, p. 281). Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: “quanto mais, melhor” (MARTINS, 2013).

Em linhas gerais, o modelo de conhecimento que rege a universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista (...) Eis o dogma deste modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção (MARTINS, 2013, sem página).

Assim, o governo Rouseff dá continuidade às reformas educacionais iniciadas na década de 90, visando ao processo de publicização (principalmente através das PPPs); à gestão gerencial das universidades (PERONI, 2012; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013; SILVA JÚNIOR et al., 2014); e a criação de um novo consenso de formação do cidadão: *útil* ao mercado (SILVA JÚNIOR, 2015).

Peroni (2012) destaca a criação, em 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerda (presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerda), que contou ainda com nomes como Abílio Diniz (dono da Companhia Brasileira de Distribuição – redes Pão de Açúcar, Extra, Compre Bem, Sendas e Ponto Frio), Antônio Maciel Neto (presidente da Suzano Papel e Celulose) e Henri Philippe Reichstul (ex-presidente da Petrobrás), com o objetivo de fazer com que a lógica de mercado fosse incorporada à gestão pública.

Também durante o governo Rousef, o BM amplia/continua sua atuação no sentido de reforçar a ideia de maior diversificação da educação superior via setor privado, publicando o documento *Education strategy 2020* (BANCO MUNDIAL, 2011). Conforme Robertson (2012, p. 295), o BM se utiliza de uma série de estratégias e táticas diferentes na produção dos seus relatórios, cada qual acionada por uma crise, neste caso, a crise mundial de 2008 que, longe de representar um obstáculo, “criou uma janela de oportunidades para uma expansão da agenda de privatizações”. A autora acrescenta que neste documento, o BM redefine o sentido de um sistema de educação onde o setor privado (inclusive o lucrativo) passa a ser um “ator-chave por dentro, e não por fora, do sistema”. Para Shiroma e Lima Filho (2011), uma análise do documento evidencia o interesse deste organismo multilateral pela educação profissional dos jovens e adultos, com intenção de adaptá-los às demandas do mercado, sem, contudo, aumentar os gastos públicos.

Nesse sentido, ainda em 2011, o governo brasileiro cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC, lei nº 12513 de 2011) com a finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tendo ultrapassado a marca de 9,4 milhões de matrículas em 2015 (MEC, 2016). Esta mesma lei ainda amplia o FIES, incluindo a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica através de empresas (LIMA, 2015).

Em 2014, é apresentado o novo Plano Nacional de Educação (PNE, com vigência 2014-2024, lei nº 13005). Lima (2015) é enfática ao afirmar que o plano, que tem como eixos o SINAES, as PPPs, o FIES, o PROUNI, o REUNI, a UAB e a EaD, visa aprofundar a privatização e o empresariamento da educação superior no Brasil, privilegiando a certificação em larga escala. Piolli (2015) analisa as metas do PNE 2014-2024 e destaca seu alinhamento às medidas gerenciais e aos modelos de avaliação heterônoma que tendem a intensificar o individualismo e a competitividade nas relações de trabalho na universidade.

O último movimento do governo Dilma aqui destacado, que segundo Silva Júnior e Kato (2016), traduz-se na atualização de um projeto obediente à racionalidade financeira, é o Novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (lei nº 13243 de 2016). Para estes autores, a nova lei dá prosseguimento ao processo de mercantilização da educação superior, alterando as condições institucionais para a produção de conhecimento e flexibilizando a regulamentação. Visando promover o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, este novo marco institucional regulamenta a atuação de professores universitários em regime de dedicação exclusiva em empresas privadas, assim como o compartilhamento de espaço físico e capital intelectual entre instituições públicas e empresas privadas e até pessoas físicas.

4.4 Expressões contemporâneas do capitalismo acadêmico no Brasil: CEOs-celebridade, meritocracia e cultura de risco

No dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff é destituída do cargo, assumindo seu vice, Michel Temer (2016-presente). Apesar de serem poucas as medidas concretizadas pelo governo Temer, o impacto das mesmas, simbolizada pela aprovação da PEC 55, anuncia uma das manifestações mais agressivas do fenômeno do capitalismo acadêmico e a consequente indefinição da fronteira entre os espaços público e o privado. Em meio a este contexto, ganha destaque a crescente participação/influência/atuação do setor empresarial no setor da educação superior.

Semelhantemente à atuação da rede de atores sociais representados por CEOs americanos influenciando ativamente as políticas voltadas para o ensino superior nos EUA identificada por Slaughter e Rhoades (2004), no Brasil, é cada vez maior a participação de empresários no meio político-educacional, como mostram a nomeação da *ex-Lemman Fellow* (apelido daqueles que receberam bolsa da Fundação Lemann de Jorge Paulo Lemann) Teresa Pontual para subsecretaria do MEC; ou, mais recentemente, o convite a diretores de empresas e institutos como Itaú, Unibanco, Gerdau, Ambev e Natura, para participar de audiência pública sobre o futuro da educação brasileira (BORGES, 2016).

Outra importante participação desses atores do mercado no campo do ensino superior pode ser percebida no intenso movimento de fusões e aquisições empreendido entre grandes grupos educacionais privados, envolvendo em muitas destas transações a atuação de fundos de investimento nacionais e internacionais. Dentre estas, destaca-se aquela que envolveu as

negociações do grupo Kroton Educacional, detentor das faculdades Anhanguera, Fama, LFG, Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e Unopar e que, recentemente, avançou na concentração do setor ao adquirir a vice-líder do mercado Estácio, passando a controlar 1,5 milhão de alunos, 213 campi, 1080 polos de ensino a distância, R\$ 8 bilhões em receita e R\$ 2,5 bilhões em lucro (MELO; SALOMÃO, 2016). A aquisição tornou a Kroton a maior empresa educacional do mundo e dentre seus maiores investidores estão os fundos de investimentos Blackrock Inc., Capital World Investors e o Gic Private Limited (SGUISSARDI, 2008)²³.

Quanto à atuação dos fundos de investimento no setor educacional nacional, Oliveira (2009) afirma que duas foram as transações que deflagraram sua atuação no país: a aquisição da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano Laureate, em 2005, que marcou a primeira vez que uma instituição estrangeira passou a controlar uma universidade no Brasil; seguida da aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou com aporte de U\$ 12 milhões do International Finance Corporation (braço empresarial do BM). Outros fundos de investimento que tem tido atuação destacada no cenário brasileiro são Apollo Group, Whitney International University System, Carlyle (SGUISSARDI, 2008), GP Investimentos, UBC Pactual, Capital Group e Cartesian Group (CARVALHO, 2013).

O apetite de tais atores do mercado de capitais no setor educacional privado nacional pode ser ilustrado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), segundo os quais o ensino privado é mais representativo quando comparado ao setor público de acordo com critérios como: quantidades de estabelecimentos (88%), matrículas (78% no total, 73% e 86% considerando presenciais e EaD, respectivamente), cursos presenciais (68%) e docentes (57%).

Tabela 7 – Comparação entre ensino público e privado em 2015

Quantidades	Público		Privado	
	Total	%	Total	%
IES	295	12	2.069	88
Matrículas	2.437.916	22	8.736.366	78
Matrículas presenciais	1.823.752	27	4.809.793	73
Matrículas EaD	614.164	14	3.926.573	86
Cursos presenciais	10.347	32	21.681	68
Docentes	174.436	43	226.863	57

Fonte: elaborada a partir de INEP (2016)

²³Sguissardi (2008) realiza uma análise sobre o movimento de F&A de grandes grupos educacionais e a atuação de fundos de investimento no Brasil.

A comparação entre os valores das ações negociadas junto ao mercado de capitais dos principais grupos educacionais e os de grandes empresas brasileiras (SILVA JÚNIOR; PIMENTA, 2014) também confirma a potencial fonte de lucratividade e retorno ao acionista:

Tabela 8 – Comparação da evolução do valor das ações de empresas da educação e de infraestrutura

Ano	Valor das ações				
	Kroton (KROT3)	Estácio (ESTC3)	Anhanguera (AEDU3)	Vale (VALE5)	Petrobrás (PETR4)
2012	12,42	6,42	7,3	36,52	23,39
2013	25,61	14,63	10,86	31,38	18,35
2014	49,63	22,18	13,57	27,81	15,41
Δ 2012-2013 (%)	93,79	51,60	24,95	-14,07	-16,02
Δ 2012-2014 (%)	299,59	245,50	85,8	-23,83	-34,11

Fonte: adaptado de Silva Júnior e Pimenta (2014)

O setor privado ainda encontra outros caminhos para aumentar sua atuação na educação superior, por meio de fundações encabeçadas por grandes empresários, entre os quais se destaca o brasileiro Jorge Paulo Lemann, ator emblemático na promoção de conceitos associados ao capitalismo acadêmico. Entre suas diversas iniciativas no setor educacional, está a Fundação Lemann, que atua como organização intermediadora (SLAUGHTER; RHOADES, 2004), criando uma rede de conexão entre empresas (e.g. Pearson, Falconi, PwC, Itaú), universidades nacionais e estrangeiras (e.g. Harvard, Stanford, Oxford, Yale, MIT) e outras fundações (e.g. SciBR Foundation, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Esta organização se dedica ao financiamento de pesquisas, mestrados e doutorados no exterior (Lemann Fellowship), cursos em geral (gestão educacional, formação de “lideranças educacionais” e parcerias com iniciativas de EaD como o Coursera e a Khan Academy), consultorias educacionais e publicação de relatórios sobre a educação brasileira e mundial.

Sob o comando de Lemann, destaca-se ainda a Fundação Estudar, que atua através de organizações intersticiais (SLAUGHTER; RHOADES, 2004). Uma de suas iniciativas é o programa Estudar Fora, destinado à preparação de estudantes para ingressar em universidades estrangeiras, o que remete às *private consulting services*²⁴. Esta organização consegue penetrar nos interstícios da universidade pública na medida em que se torna a principal

²⁴Em artigo publicado há duas décadas, McDonough et al. (1997) registram o surgimento desse tipo de organização, bem como analisam sua atuação e impacto no processo de privatização da educação.

mentora de movimentos estudantis como o Movimento Empresa Júnior²⁵ e a criação de Ligas Universitárias (por meio de programas de incubação)²⁶.

Por meio da atuação destas organizações intersticiais, a ideologia “ambeviana” (em referência à AmBev, controlada por Jorge Paulo Lemann) logra a disseminação de valores associados à competição, individualismo, meritocracia e cultura de risco, que passaram a ser reproduzidos pelos alunos na forma de discursos, indumentária, linguagem e comportamentos no âmbito da *gestão* de organizações estudantis como as Ligas do Mercado Financeiro, as Empresas Júniores, os Clubes de Consultoria e os Centros Acadêmicos. Atuando nestas organizações e inspirados pelos modelos de gestão mais agressivos do mercado, os alunos legitimam sistemas de avaliação, controle, medição de desempenho e punições/recompensas impostos por eles sobre eles mesmos, estruturando ainda processos seletivos, planos de carreira, hierarquias que ranqueiam a todos, promovendo os mais bem-sucedidos (e... destacando os perdedores).

Estreitamente relacionado à atuação destas fundações, está o movimento dos *think tanks*, que evolui em ritmo acelerado em todo o mundo, inclusive no Brasil. Tais organizações atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com o objetivo de influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas (STONE, 2007; SLAUGHTER, 2014, p. 16), criando até mesmo centros acadêmicos (FANG, 2017); são organizações frequentemente citadas, porém dificilmente rotuladas (LEIS, 2009). Hélio Beltrão, ex-executivo de um fundo de investimentos de alto risco e dirigente do *think tank* Instituto Ludwig von Mises Brasil (um dos líderes desse movimento no Brasil), faz uma analogia com o esporte²⁷:

[um *think tank*] É como um time de futebol; a defesa é a academia, e os políticos são os atacantes. E já marcamos alguns gols [...] o meio de campo seria “o pessoal da cultura”, aqueles que formam a opinião pública (FANG, 2017).

É preciso destacar a crescente influência da Atlas Network (AN), que pode ser entendida como uma “escola de *think tanks*”, cujo “modelo de formação” é anunciado pelo *slogan*

²⁵De acordo com a Brasil Júnior (2016), organização representativa das EJs brasileiras, em 2016 eram reconhecidas 444 EJs onde atuavam 15.777 alunos em mais de 4.800 projetos, representando um faturamento de R\$ 11.096.620, 77. Considerando-se aquelas que não são oficialmente reconhecidas pela Brasil Júnior, o número de EJs sobe para 1.200 (XAVIER; COSTA, 2016).

²⁶Segundo dados disponibilizados no *site* da Fundação Estudar, a organização apoiou, até 2015, cerca de 360 ligas, que atuam nas mais diversas áreas, sendo as principais o mercado financeiro e o empreendedorismo.

²⁷Este depoimento foi dado em comentário referente ao processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, embora se encaixe no contexto da discussão aqui proposta, i.e., sobre as manifestações do capitalismo acadêmico que ao mesmo tempo extrapolam e entrelaçam as dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas.

“*Coach, Compete, Celebrate*”. A AN já conta com 484 *think tanks* distribuídas em 92 países²⁸. No Brasil, já são 12 *think tanks* que fazem parte do diretório global²⁹ (ATLAS NETWORK, 2017) e pelo menos 30 que recebem apoio³⁰ (FANG, 2017).

Destacam-se entre os *think tanks* associados: o Instituto Von Mises, dirigido por Hédio Beltrão, citado anteriormente; o Instituto Liberal, cujo presidente do conselho deliberativo é Rodrigo Constantino, conhecido como “Breitbart brasileiro”³¹; e o Instituto Millenium, que além de ter Constantino como um de seus fundadores, conta com o professor universitário Fernando Schüler, que defende que a única forma de reformar radicalmente a sociedade e reverter o apoio popular ao Estado de bem-estar social é travar uma guerra cultural³².

Em relação às medidas legais que neste período simbolizam no Brasil a adesão aos preceitos do capitalismo acadêmico, destaca-se a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016 (PEC 55) que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (BRASIL, 2016) e congela os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos (acrescido da inflação do respectivo ano). Ainda que o presidente Temer tenha afirmado que “em nenhum momento irá reduzir os recursos para a área da educação” (CALGARO, 2016), Roberto Leher (2016b), reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, faz a seguinte análise:

[no caso de ser aprovada a PEC 55] haverá dificuldade de manter as universidades como instituições públicas, e esse é o objetivo [...] Em outras palavras, como o Estado deixaria de financiar as universidades públicas, teríamos um peso crescente do custeio feito pelos próprios estudantes [...] o que significaria o fim da gratuidade (LEHER, 2016b).

É importante destacar que isso no Brasil tem repercussões ainda mais graves [...] [na medida que as universidades públicas] são responsáveis por mais de 85% da pesquisa no Brasil (LEHER, 2016b).

A PEC 55 simboliza o maior e mais atual indício de que o capitalismo acadêmico avança no contexto brasileiro, que teve seus primeiros passos com a Reforma de 1968; ascendeu na década de 80; consolidou-se em meados da década de 90; instrumentalizou-se nos anos 2000; podendo assumir a partir de 2017 sua forma mais agressiva. De acordo com o estudo técnico

²⁸O anexo 1 mostra o mapa de *think tanks* que compõem a Atlas Network.

²⁹O apêndice A mostra a lista completa de *think tanks* brasileiros associados à Atlas Network.

³⁰Não fica claro no texto de Fang (2017) se o apoio aos *think tanks* não associados consiste em apoio financeiro, treinamentos/palestras, ou ambos.

³¹A “breitbartização” do discurso é apenas uma das muitas formas sutis pelas quais a Atlas Network tem influenciado o debate político (FANG, 2017).

³²O trabalho de Grün (1999, 2003, 2005, 2008, 2010, 2013, 2016) mostra uma profunda e provocativa análise sobre o tema no contexto dos debates econômicos que atravessam a sociedade brasileira recente, a partir da abordagem da sociologia econômica.

realizado pela Câmara dos Deputados (CONSULTORIA DE ORÇAMENTO E FISCALIZAÇÃO FINANCEIRA, 2016), em um horizonte de dez anos, a perda do setor de educação será de aproximadamente R\$ 58,5 bilhões, o que, segundo a Teoria da Dependência de Recursos, na qual se apoia a TCA (ver quadro 11), acirrará ainda mais a disputa por recursos entre os atores do capitalismo acadêmico, estimulando a aplicação com ainda mais afinco de métricas de avaliação de formas e tecnologias de controle social, assim como a criação de novas.

Considerando esse cenário de restrição orçamentária, em que, inclusive, o cumprimento das metas do PNE 2014-2024 torna-se cada vez mais distante, descortina-se um terreno fértil para o fomento de novas formas de educação, novos mercados, novos fluxos de financiamento³³, novos circuitos de conhecimento e a atuação de organizações intermediadoras e intersticiais, que engajem os atores envolvidos no campo – universidades, professores, alunos, administradores, reitores, etc – em mais atividades empreendedoras e comportamentos dirigidos pelo mercado.

4.5 Brasil, among the smartest guys in the academic capitalism classroom

O atual estágio da institucionalização do capitalismo acadêmico no Brasil é produto de uma mudança sistemática das políticas voltadas para a educação superior, da criação de artefatos legais que as operacionalizam e das ações de uma rede de atores e organizações que formam o campo da educação superior. Neste cenário, os mecanismos que constituem a TCA revelaram ser úteis para explicar as transformações ocorridas neste campo.

O surgimento de novos circuitos de conhecimento pode ser notado em diferentes fases da educação superior brasileira, a partir do final da década de 60, com a comercialização do produto/serviço “educação superior” (materializado pelo diploma) por estabelecimentos privados isolados a um novo nicho de mercado (alunos e pais pertencentes a uma classe média em ascensão); já nos anos 90, sob influência do BM, novos circuitos de conhecimento podem ser percebidos na criação de cursos privados de curta duração, politécnicos e à distância; e em meados dos anos 2000, na forma de leis e decretos que institucionalizaram atividades empreendedoras (PPPs, transferência tecnológica, incubação de empresas, etc), criando novas

³³Em artigo publicado no jornal “O Globo”, datado de 15/01/2017, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, ao comentar a crise financeira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), defendeu um modelo de financiamento privado para as universidades públicas nos moldes norte-americanos. Diante do agravamento da situação da UERJ, o Tesouro Nacional emitiu, em setembro de 2017, um parecer sugerindo a “revisão da oferta de ensino superior” público (CANDIDA; RAMALHO, 2017).

instituições (UAB) e transformando as existentes (elevação dos CEFETs à condição de instituição de ensino superior).

Paralelamente ao surgimento desses novos circuitos de conhecimento, passa a ganhar força a ideia da necessidade de novos fluxos de financiamento, presente tanto nos acordos MEC-USAID como nas insistentes recomendações de diversos documentos elaborados pelas chamadas organizações intermediadoras (BM, UNESCO e Plano Atcon), que surgem para dar suporte aos novos circuitos de conhecimento ou são provenientes destes. Instituições de ensino superior e professores se engajaram na exploração de novos mercados (profissionais inseridos no mercado em busca de atualização), novas formas de educação (cursos de especialização, MBAs, mestrado profissional, EaD) e “educação e pesquisa empreendedoras” (consultoria, parceria com empresas, *spin-offs*). O Governo Brasileiro criou artefatos legais que são em si novos fluxos de financiamento, como é o caso do PRONATEC (assistência financeira para ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica), do FIES e do PROUNI (isenção fiscal, financiamento e pagamento de mensalidades na graduação).

Já as organizações intersticiais se expressam por meio de fundações privadas voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico (como a Fundep/UFMG, a FAI/UFSCar, a Fundace/USP, a FUNTEF/UFPR, etc), das incubadoras e parques tecnológicos universitários (incubação de empresas no espaço público, compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos), das agências e escritórios de inovação e dos MBAs. Esses últimos merecem destaque por encamparem, simultaneamente, quatro mecanismos do capitalismo acadêmico: novos circuitos de conhecimento, novos fluxos de conhecimento, organizações intersticiais e expansão da capacidade gerencial. Estes novos produtos/serviços logram engajar docentes na oferta de cursos de especialização profissional de fim de semana a egressos, muitas vezes do ensino superior privado, que veem na oportunidade de cursarem MBAs (ou mestrados profissionais) pagos, porém, chancelados por universidades públicas, a possibilidade de reinventarem seus currículos por meio de tal capital acadêmico. As organizações intersticiais que reúnem tais docentes interessados na promoção desses novos circuitos de conhecimento (e conseqüente novos fluxos de financiamento e complementação de salários) acabam por expandir suas atividades gerenciais para além daquelas já exercidas no dia-a-dia na universidade (coordenação de cursos de graduação, pós-graduação, projetos de pesquisa, chefia de departamento, pró-reitoria, etc) para outras ligadas à gestão de tais cursos.

Outras organizações intersticiais que merecem destaque podem ser reconhecidas na atuação das entidades estudantis (Empresa Júnior, Liga do Mercado Financeiro, Clube de Consultoria) à medida que são influenciadas tanto: *i*) pelo discurso de atores emblemáticos do empreendedorismo nacional, mercado de capitais e gestão de corporações nacionais e internacionais (como o trio Jorge Paulo Lemman, Marcel Telles, Beto Sicupira, que inspira legiões com o discurso meritocrático segundo o que praticam em suas empresas); como *ii*) pelo discurso da imprensa de negócios e seus modismos gerenciais que catequizam os alunos com valores, crenças, mitos e ritos associados ao capitalismo acadêmico. Estas organizações intersticiais estudantis têm logrado sucesso ao engajar estudantes das mais variadas áreas (exatas, humanas e biológicas) tanto em projetos voltados para a prestação de serviços de consultoria ao mercado, como em processos preparatórios voltados para a inserção de alunos em atividades econômicas específicas (mercado financeiro e consultoria), por meio de treinamentos (e.g. *coaching*, *mentoring*, *pitch*, oratória, raciocínio lógico) para processos seletivos dos quais tais alunos aspiram participar. A legitimidade que o discurso de tais atores tem alcançado tem impregnado inclusive agremiações e centros acadêmicos estudantis que passaram a adotar métricas de desempenho similares para controle de seus membros, esvaziando em grande medida, o debate, a crítica e a participação estudantil acerca dos rumos da educação superior nacional.

Entre as diversas organizações intermediadoras que influenciam o campo da educação superior brasileira merecem destaque o BM e a UNESCO, que atuam principalmente emitindo documentos (com prescrições consoantes com o capitalismo acadêmico), e as redes de intermediação (*World Conference on Higher Education*), as quais tiveram grande influência nas políticas de educação superior no Brasil. Entre as organizações intermediadoras, ainda se enquadram as agências financiadoras (CAPES, CNPq, FINEP, FAPESP), as fundações (Fundação Lemann), as comissões (Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade), os conselhos (Conselho Nacional de Educação), os fundos de investimento (e.g. Banco Pátria, Laureate, Apollo Group) e as empresas educacionais (e.g. Kroton Educacional, Estácio). A análise de Slaughter e Rhoades (2004) sobre organizações intermediadoras tem como enfoque aquelas ligadas a patentes, direitos autorais e propriedade intelectual, uma vez que nos EUA o engajamento de universidades e corporações no desenvolvimento de pesquisa empreendedora se encontra em estágio avançado. No Brasil, no entanto dada a ainda incipiente relação universidade-empresa, o enfoque acerca destas organizações se diferencia. De acordo com Silva Júnior (2015), o embrião de uma política

nacional de Ciência e Tecnologia confunde-se com a criação de duas das maiores agências de fomento a pesquisa do país: CAPES e CNPq. O foco de atuação dessas organizações intermediadoras está no desenvolvimento de mecanismos de regulação, controle e mensuração da produtividade acadêmica. Assim, merecem destaque no contexto brasileiro questões ligadas à cultura da performatividade, que engloba o produtivismo acadêmico, a intensificação e precarização do trabalho docente, a degradação das relações humanas nas instituições universitárias, o surgimento do *Homo Lattes*, assim como as variadas formas de tecnologias de controle social (e.g. conceitos, *rankings*, currículo *lattes*) e medidas de desempenho, comumente denominadas “modelo CAPES de avaliação” (SILVA JÚNIOR, 2015).

O surgimento de novos circuitos de conhecimento, novos fluxos de financiamento, organizações intersticiais e intermediadoras, exige das universidades que ampliem sua capacidade gerencial³⁴, por meio da reestruturação do trabalho docente (aproximando-o a de um gestor); da introdução de métricas de controle e medição (instituídas legalmente pelo SINAES, REUNI, PNEs, PNPG, CAPES, CNPq, etc); e da contratação de profissionais não-acadêmicos (que atuam, geralmente, em escritórios dedicados à captação de alunos e recursos). Acrescente-se ainda a estes mecanismos, a crescente atuação de empresários-celebridade no meio político-educacional brasileiro, por meio de suas fundações ou exercício de cargos oficiais ou “de aconselhamento” junto ao governo e ter-se-á a materialização, no Brasil, do que Slaughter e Rhoades (2004) identificaram como o deslocamento de um *public good knowledge/learning regime* para um *academic capitalism knowledge/learning regime*, onde o engajamento em comportamentos de mercado por parte de todos os atores é amplamente incentivado.

³⁴Em artigo recente, McClure (2017) analisa o aumento da atuação de quatro empresas de consultoria em gestão (Accenture, Bain & Company, Deloitte e McKinsey & Company) no campo da educação superior dos EUA. No Brasil, este movimento já existe: em 2016, em meio a uma crise financeira, a USP firmou contrato com a McKinsey & Company para desenvolver um novo modelo de gestão (SALDAÑA, 2016).

5 O CAPITALISMO ACADÊMICO NOS INTERSTÍCIOS DA UNIVERSIDADE: AS LIGAS DE MERCADO FINANCEIRO E A CORRIDA DOS ENGENHEIROS DE PRODUÇÃO AOS BANCOS

O engajamento em organizações estudantis consiste em um importante instrumento de aprendizado e formação complementar dos universitários. Formadas para fins diversos, algumas delas possuem grande tradição nas universidades, como Centros Acadêmicos, Atléticas, Cursinhos comunitários e Empresas Juniores (EJ).

Nos últimos anos tem ganhado força o Movimento de Ligas Universitárias (LOPO, 2014), especialmente as Ligas de Mercado Financeiro (LMF), inspiradas no conceito de *finance club*, que possui raízes nas escolas de negócio de renomadas universidades americanas como Harvard, Yale e Stanford. No Brasil, as primeiras expressões desse tipo de organização começaram a ganhar forma em 2008 na FGV, Insper e USP, alcançando projeção somente a partir de 2015 (MOTA; FIORDELISIO, 2016). O crescimento e a consolidação deste movimento podem ser ilustrados devido:

- Ao aumento do número de LMFs que passou de quatro em 2012 para 32 em 2016 (MOTA; FIORDELISIO, 2016), sendo hoje, mais de 50;
- À criação em julho de 2016 do Conselho Nacional das Ligas de Mercado Financeiro (CNLMF) durante evento realizado no Instituto Educacional BM&FBovespa;
- Ao estabelecimento de parcerias destas organizações com instituições financeiras como Itaú, Bradesco, BTG Pactual, Banco Safra, Banco Plural, Fittibank, Constellation Asset Management, entre outras, que envolvem desde cursos e treinamentos até o “encurtamento” do caminho para o mercado de trabalho por meio de processos seletivos exclusivos para membros das ligas;
- À difusão das ideias de atores emblemáticos do empreendedorismo nacional e do mercado de capitais, como o trio Jorge Paulo Lemman, Marcel Telles e Beto Sicupira, que inspira legiões a partir do discurso meritocrático tal qual praticado nas empresas que controlam.

Nesse contexto, esse capítulo visa analisar as LMFs enquanto organizações intersticiais, identificando as maneiras pelas quais os alunos que nela atuam disseminam discursos, narrativas, práticas, comportamentos e métricas de desempenho oriundas do mercado financeiro.

Inicialmente, busca-se aprofundar o conhecimento sobre este importante mecanismo fornecido pelo *framework* da TCA: as organizações intersticiais. Em seguida, apresenta-se um panorama do movimento das LMFs no Brasil a partir de uma pesquisa documental às fontes oficiais do CNLMF, páginas institucionais e redes sociais das LMFs, buscando caracterizar esse novo tipo de organização. Na sequência, analisam-se os dados obtidos a partir de 82 questionários respondidos por atuais participantes das LMFs, explorando-se aspectos como perfil, atividades exercidas pelos estudantes na LMF, a contribuição destas para sua formação e aspectos relacionados ao futuro profissional. Por fim, explora-se o caso da LMF-UPN e a sua influência na inserção no setor financeiro: dos alunos, com base em documentos da coordenação de estágios do curso EP-UPN; e dos egressos, comparando-se os dados de estágio com informações sobre suas ocupações atuais, coletadas em redes sociais e profissionais.

5.1 Organizações intersticiais: formas, aparências e disfarces

A criação de organizações intersticiais consiste em um dos elementos-chave da TCA (KAIDESOJA; KAUPPINEN, 2014, p. 178). Elas se conectam a organizações intermediadoras, dão suporte aos novos circuitos de conhecimento e fluxos de financiamento, demandam o aumento da capacidade gerencial e funcionam como meio de integração entre atores internos e externos à universidade. Segundo Slaughter e Cantwell (2012, p. 592), tais organizações atuam como dispositivos de comutação (*switching devices*), canalizando energia, esforço e receita para o funcionamento de um regime baseado no capitalismo acadêmico e criando uma série de novas carreiras e formas de recompensas.

De acordo com Kaidesoja e Kauppinen (2014, p. 179), as organizações intersticiais não *emergem* espontaneamente – elas são criadas intencionalmente para promover políticas, práticas e atividades alinhadas ao capitalismo acadêmico. Elas podem ter origem nos interstícios de organizações já existentes dentro da universidade (MANN, 1986 apud SLAUGHTER, 2014, p. 13) ou a partir da redefinição das mesmas (KAIDESOJA; KAUPPINEN, 2014, p. 179).

Ao desenvolverem a TCA, Slaughter e Rhoades (2004, p. 23-24) deram ênfase às organizações intersticiais que surgem dentro das universidades para gerenciar novas atividades relacionadas à geração de receita externa, como por exemplo: *technology/intellectual property licensing offices, economic development offices, trademark*

licensing offices e *educational profit centers*. Algumas delas, inclusive, como observam Slaughter e Cantwell (2012, p. 595), são formadas por “profissionais não-acadêmicos”. Em outras palavras, não são professores que passam a ter novas atribuições administrativas, e sim profissionais contratados para atuarem dentro das universidades como *managers*.

Outros exemplos desse tipo de organização podem ser reconhecidos nos escritórios dedicados à gestão, promoção e regulação de EaD, PPPs, conselhos consultivos compostos por membros de grandes corporações (SLAUGHTER; RHOADES, 2004), além de fundações voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico³⁵, agências e escritórios de inovação e organizações estudantis. Em relação a estas últimas, apesar de Slaughter e Leslie (1997) e Slaughter e Rhoades (2004), assim como outros autores (e.g. MARS et al., 2008; MARS; RHOADES, 2012), apontarem os estudantes como importantes atores na reprodução dos mecanismos do capitalismo acadêmico, pouco ou quase nada foi estudado sobre o papel das organizações estudantis.

Assim, nas seções seguintes, buscar-se-á explorar as organizações estudantis como organizações intersticiais, que atuam tanto na integração entre atores externos (empresas e fundações privadas) e internos (alunos) à universidade, quanto na disseminação de narrativas, discursos, normas, valores, comportamentos, práticas e métricas alinhadas à lógica financeira no interior da universidade.

5.2 Panorama das LMFs no Brasil: origem, ascensão e consolidação

As atividades realizadas pelas atuais organizações estudantis podem ter cunho político-representativo (Atlética, Diretório Acadêmico, Centro Acadêmico), social (AIESEC, Cursinhos, Enactus), científico (grupos de pesquisa), além daquelas voltadas ao mercado de trabalho, como é o caso das EJs e das Ligas Universitárias. De acordo com Araújo (2014), em um primeiro momento estas duas últimas podem ser confundidas, porém a diferença fundamental reside na temática multidisciplinar da segunda:

[...] enquanto a EJ atua como uma espécie de consultoria, em que os estudantes colocam em prática a teoria aprendida em uma faculdade, a Liga Universitária apresenta temáticas multidisciplinares, que envolvem diferentes cursos.

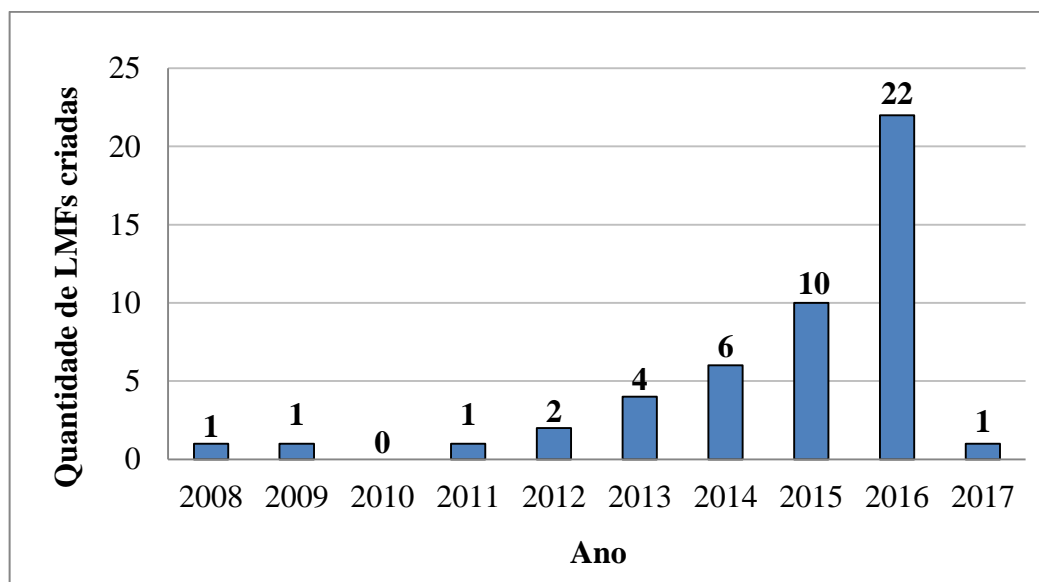
³⁵Em matéria publicada recentemente, a Adusp (2015) afirma que a USP mantinha, em 2014, 197 convênios com 16 fundações privadas, conhecidas como “fundações de apoio à universidade”, sendo que a maior parte desses convênios era referente à “realização e oferta de cursos pagos, configurando uma verdadeira indústria na USP”.

As Ligas Universitárias, que já ultrapassam a marca de 250 organizações e de 4.000 membros espalhados pelo país, podem ser concebidas em torno de diferentes temas, como saúde, construção civil, direito, empreendedorismo, mercado financeiro, entre outros (CARVALHO, 2016), ou um misto deles (e.g. Liga de Empreendedorismo e Mercado Financeiro fundada por alunos da UNESP/Guaratinguetá).

Dentre essas variações de Ligas Universitárias, as LMFs têm apresentado nos últimos anos um crescimento/atuação destacados no cenário nacional e em particular junto aos alunos de Engenharia de Produção. Sua origem remete aos *finance clubs* e aos clubes de empreendedorismo americanos (ARAÚJO, 2014; MOTA; FIORDELISIO, 2016) conhecidos pela realização dos chamados *challenges* ou “competições de avaliação de empresas”, como a *CS Award* (Credit Suisse), a *Constellation Challenge* (Constellation Asset Management) e a *CFA Research Challenge* (Chartered Financial Analyst Institute).

Entre outros fatores, Mota e Fiordelísio (2016) relacionam a atratividade das LMFs à alta remuneração oferecida pelo mercado financeiro e ao ambiente altamente meritório. A expansão dessa nova forma de organização estudantil é ilustrada no gráfico 4³⁶:

Gráfico 4 – Histórico de criação das LMFs



Fonte: elaboração própria

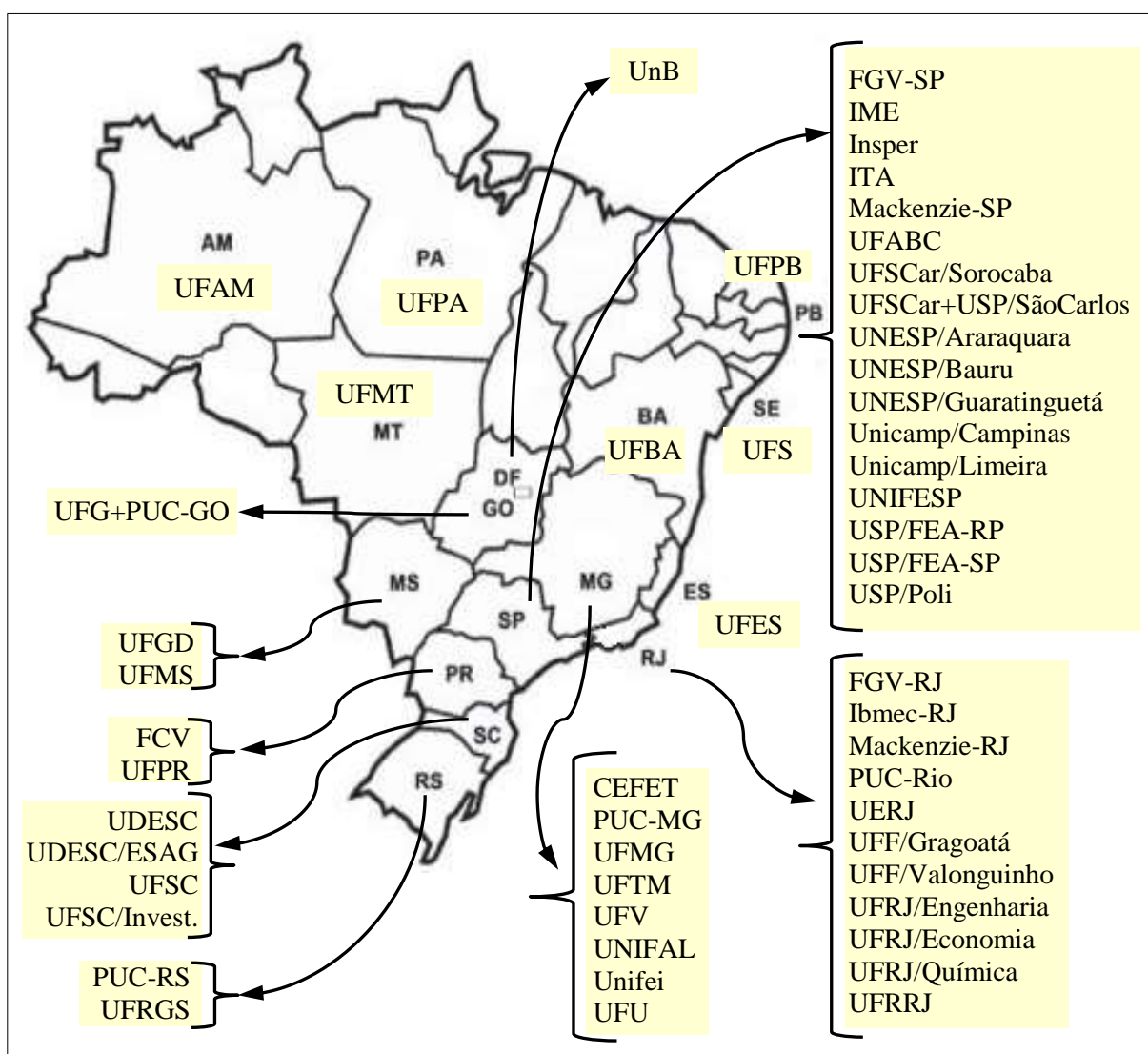
A realização de um mapeamento inicial baseado nos dados do CNLMF, literatura institucional, *sites* e redes sociais das LMFs revelou que, do total de 56 LMFs identificadas,

³⁶Dados coletados nos *sites*, páginas institucionais e redes sociais/profissionais das LMFs durante os meses de março e abril de 2017.

67,8% estão localizadas em universidades do Sudeste; sendo São Paulo, o estado com o maior número de LMFs (30,4%), seguido de Rio de Janeiro (19,6%) e Minas Gerais (16,1%).

Em 2016, haviam 322 estudantes distribuídos em 32 LMFs (MOTA; FIORDELISIO, 2016) e, assim, proporcionalmente, estima-se que hoje cerca de 560 estudantes participem desse movimento. Ainda que muitas ligas não restrinjam a área de formação dos seus membros, predominam estudantes de Administração, Economia e Engenharias. A figura 4 mostra as universidades onde foram identificadas LMFs³⁷:

Figura 4 – Mapeamento das LMFs e distribuição por estado



Fonte: elaboração própria

Nota-se que coexistem mais de uma LMF por instituição, caso a mesma possua *campi* em estados diferentes, como FGV (2), Mackenzie (2) e PUC (4); ou caso, ela possua mais de um

³⁷A lista completa com o nome de todas as LMFs indentificadas, assim como suas respectivas universidades e cursos, pode ser encontrada no “apêndice B”.

campus em um mesmo estado, como UFSCar (2), UNESP (3), USP (4), Unicamp (2), UFF (2), UFRJ (3) e UDESC (2).

Observou-se também que certas ligas envolvem alunos de mais de uma universidade, como é o caso da LMF de São Carlos (UFSCar/USP) e da Focus (UFG/PUC-Goiás). Além disso, algumas LMFs são estruturadas em função de determinados cursos, como a Liga de Investimentos (Escola Politécnica-USP), a LIEQ (Liga de Investimentos da Escola de Química-UFRJ) e a LiMFie (LMF do Instituto de Economia-UFRJ). Já outras são estruturadas por áreas de atuação, como a UFSC Invest e a LAMG4-UFV, focadas, respectivamente, em investimentos e gestão de ativos.

De maneira geral, ainda que as LMFs tenham surgido no Brasil recentemente, nota-se que o movimento dessas organizações tem se expandido de maneira rápida e estruturada (formação de conselhos e entidades representativas no âmbito nacional, organização de eventos, participação em competições nacionais e internacionais), expandindo sua atuação para universidades em todo o país. Assim, na seção seguinte busca-se conhecer o perfil do aluno que atua na LMF.

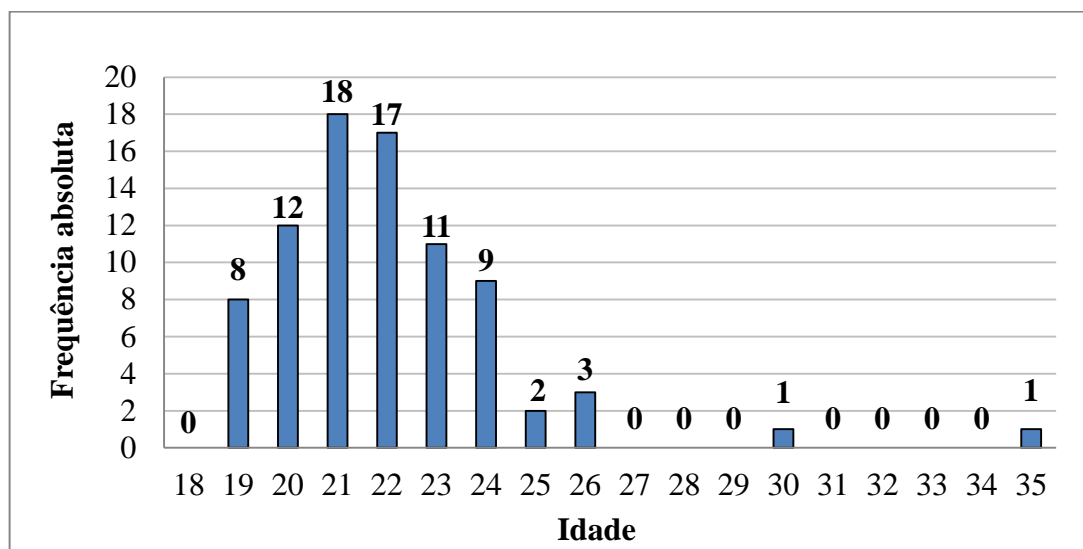
5.3 O estudante participante da LMF: perfil, atuação, aspirações e inspirações

Os dados a seguir foram obtidos por meio de questionários respondidos por 82 membros das LMFs identificadas acima, levantamentos junto aos *sites*/universidades/páginas institucionais e redes sociais (LinkedIn e Facebook) das mesmas e à imprensa de negócios (InfoMoney, Terraço Econômico, Fundação Estudar, Na Prática, etc).

O critério para inclusão da LMF no estudo foi o de existência de um canal oficial ativo de comunicação (e-mail e/ou página institucional). De um total de 56 LMFs identificadas, foi possível contatar por meios oficiais 53 LMFs, obtendo-se retorno de 29 delas (54,7%).

Em relação à idade mínima, média e máxima dos respondentes tem-se, respectivamente, 19, 22 e 35 anos, com desvio padrão de 2,44 anos, sendo que 70,7% possuem entre 20 e 23 anos. O gráfico 5 mostra a distribuição dos participantes por idade:

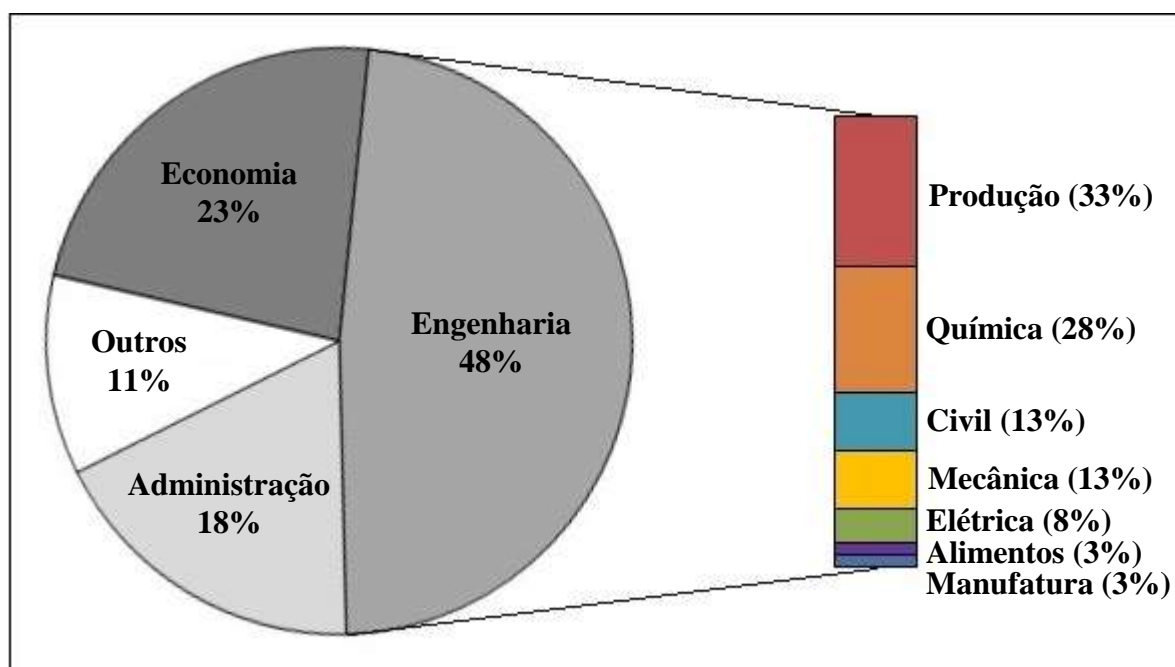
Gráfico 5 – Quantidade de participantes por idade



Fonte: elaboração própria

Em relação à formação do ensino médio: 81% dos respondentes cursaram escolas particulares e 19%, pública. Corroborando as constatações preliminares do mapeamento inicial, observa-se a predominância de alunos da Engenharia, Economia e Administração, como mostra o gráfico 6:

Gráfico 6 – Distribuição dos membros das LMFs por curso



Fonte: elaboração própria

Entre os respondentes, destaca-se a participação dos alunos de Engenharia (39), onde se sobressaem a Engenharia de Produção (13) e a Engenharia Química (11). Os outros cursos

presentes no gráfico acima dizem respeito a Ciências Contábeis (4), Direito (3), Psicologia (1) e Química (1).

Nas ligas estudadas, 56% dos integrantes participam exclusivamente dessa organização. Quanto à participação dos mesmos em outras atividades extracurriculares, notou-se que: 18% participaram/participam da Empresa Júnior, 16% participaram/participam do Centro Acadêmico e 9% participaram/participam da Atlética. Foi identificado também que menos de 3% dos participantes integraram/integram outras organizações estudantis (AIESEC, Enactus, PET, outras ligas), grupos de pesquisa, organizações de eventos (Semana da Engenharia) e projetos sociais e culturais.

5.3.1 Atuação na LMF e sua contribuição para a formação

As LMFs se estruturam segundo diferentes critérios em termos de áreas e hierarquia. Com base nas respostas obtidas, foi possível organizar os respondentes em oito grupos, conforme mostra a tabela 9:

Tabela 9 – Áreas e atividades exercida pelos respondentes nas LMFs

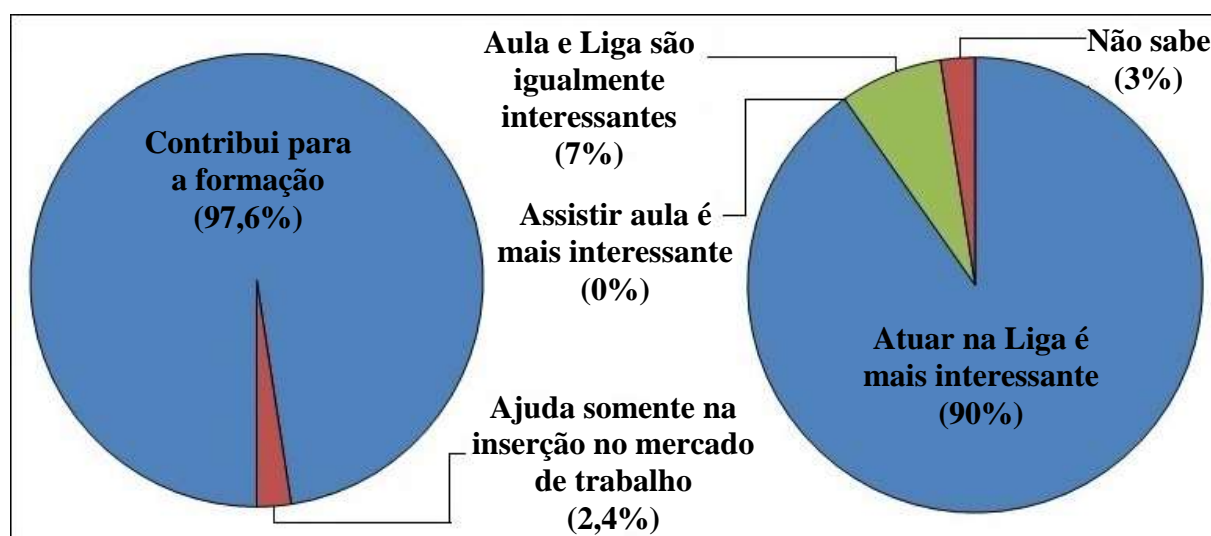
Área	Atividades	Ocorrência	% entre ocorrências
Administração (presidente, vice e conselheiros)	Organizar equipes/grupos de estudo/eventos/reuniões, delegar projetos, ministrar cursos, elaborar relatórios de desempenho, compor o Conselho Administrativo	21	0,256
Pesquisa e Grupos de estudo	Participar de estudos/pesquisas de assuntos variados como: <i>private equity</i> , renda fixa, derivativos, macroeconomia, gestão de ativos, investimento, educação financeira, direito aplicado ao mercado financeiro	18	0,220
Gestão de pessoas/RH	Realizar processo seletivo, desenvolver e ministrar treinamentos, acompanhar e avaliar desempenho	12	0,146
Relacionamento com cliente	Realizar prospecção, comunicação, suporte, parcerias	9	0,110
Projetos	Gerenciar projetos internos, como por exemplo, preparação para <i>challenges</i> , grupos de estudo, estruturação interna, etc	8	0,098
Marketing	Gerenciar a imagem da organização perante o mercado, criar identidade visual, desenvolver vídeos, gerenciar redes sociais	7	0,085
Jurídica-financeira	Oferecer suporte jurídico/financeiro/administrativo, gerenciar fluxo de caixa, organizar tesouraria	5	0,061
Responsabilidade social	Promover ações e projetos sociais internos e externos	2	0,024

Fonte: elaboração própria

Ainda que as LMFs fomentem a inserção de seus integrantes no setor financeiro (ARAÚJO, 2014), internamente, seus membros estruturam suas atividades segundo áreas similares às das EJs (e.g. Marketing, Recursos Humanos, Projetos). Uma diferença entre estas se dá pela área de *Research*, que realiza pesquisas sobre o mercado financeiro (*private equity*, gestão de ativos, investimento, etc), gerando aulas/treinamentos a serem disseminados internamente e ao público em alguns casos.

Quase a totalidade dos respondentes (97,6%) reconhece que a LMF não influencia somente a sua inserção no mercado de trabalho, mas também sua formação. Além disso, 90% declararam ter mais interessante em atuar na LMF do que em assistir às aulas sobre o tema, como mostra o gráfico 7:

Gráfico 7 – Contribuição e interesse: aulas *versus* atividades na LMF



Fonte: elaboração própria

Tais resultados guardam relação com o fato de que apenas 12% dos respondentes consideram o conteúdo ministrado nas disciplinas ligadas ao mercado financeiro bom ou razoável, enquanto 88% julga ser insuficiente. Para se referirem a estas disciplinas, 34% dos respondentes utilizaram expressões como “básicas”, “rasas” e “superficiais”:

Acho que em aula [o conteúdo] fica maçante. Mas quando vejo na prática da Liga, faz mais sentido (Participante nº 6).

[O conteúdo das disciplinas] é muito aquém do necessário para um profissional (Participante nº 10).

[A liga] contribui na minha formação me auxiliando a obter conteúdo não ensinado nas salas de aulas da minha universidade (Participante nº 2).

É a prática que não se tem dentro da sala de aula (Participante nº 42).

Algumas respostas revelam ainda percepções que vão além do conhecimento técnico:

A LMF me tirou da zona de conforto, que é o ambiente acadêmico (Participante nº 37).

A LMF é um estímulo para continuar na graduação de engenharia (Participante nº 51).

A liga completa minha formação no que diz respeito a habilidades pessoais e interpessoais como trabalho em grupo, trabalhar sob pressão, assumir responsabilidades, lidar com problemas e estresse (Participante nº 13).

[A liga] contribui na minha formação por exigir diversas competências que em momento nenhum são requeridas pela graduação [...] Autoconhecimento, liderança, empreendedorismo, trabalho em equipe. É a melhor maneira de aprender como se destacar numa organização (Participante nº 35).

Vale observar também a importância dada por 32,9% dos respondentes aos aprendizados fomentados pela LMF de “trabalhar sob pressão”, “cumprir prazos apertados” e “atuar em um ambiente baseado na meritocracia e com foco em resultados”. Além disso, 12% buscam, por meio da LMF, melhorar sua “capacidade de se vender” (na linguagem recorrente dos mesmos):

Se você não mostrar aos outros que você produziu, mesmo que tenha produzido bastante, terá uma pontuação baixa, logo tem que saber se vender (Participante nº 52).

Nos baseamos na meritocracia. As pessoas que se destacam tendem a atingir cargos mais altos (Participante nº 41).

Convictos da contribuição da LMF para sua formação profissional e pessoal, além das funções internas desempenhadas na tabela 9, os membros realizam outras atividades e eventos: palestras, *mentoring*, *catching*, cursos (análise fundamentalista, investimentos, finanças), semanas (sendo a mais conhecida a Semana de Wall Street, que reúne profissionais de altos postos de bancos nacionais/internacionais junto aos membros da LMF nas universidades), *challenges*, visitas técnicas a bancos e à Bovespa, seminários, *workshops*, debates e feiras de recrutamento.

A tabela 10 mostra as fontes utilizadas pelos membros para a atualização em relação ao mercado financeiro:

Tabela 10 – Fontes de informação utilizadas pelos membros das LMFs

Fonte	Ocorrência	% entre ocorrências
Valor Econômico	13	0,333
Infomoney	7	0,179
Bloomberg	5	0,128
Investing.com	4	0,103
Aplicativo do Itaú	1	0,026
CFA Institute	1	0,026
Empiricus	1	0,026
Financial Times	1	0,026
Folha	1	0,026
Moody's	1	0,026
NY Times	1	0,026
Reuters	1	0,026
Terraço Econômico	1	0,026
Wall Street Journal	1	0,026

Fonte: elaboração própria

Entre as 14 diferentes fontes mencionadas, três possuem foco na área de investimentos (Investing.com, Empiricus e Moody's), totalizando 15,4% das ocorrências. Entre as fontes citadas mais de uma vez estão dois *sites* brasileiros (Valor Econômico e Infomoney), representando juntos 51,3% do total de citações; e dois americanos (Bloomberg e Investing.com), que somam 23,1% do total de citações e que, apesar de terem como língua oficial o inglês, disponibilizam seu conteúdo em endereços alternativos em português.

5.3.2 Futuro profissional: pós-graduação, áreas de atuação e profissionais que os inspiram

Ainda que os respondentes percebam-se preparados para atuar nos bancos de investimento que almejam, qualificados/treinados pela LMF e atualizados em relação ao mercado financeiro por meio das fontes que acessam, 80 dos 82 participantes (97,6%) julgam ser necessário cursar uma pós-graduação.

Tabela 11 – Tipo de pós-graduação que os membros das LMFs pretendem cursar

Tipo de pós-graduação	Ocorrência	% entre ocorrências
MBA	58	0,707
Mestrado	24	0,293
Especialização	10	0,122
Doutorado	5	0,061
CFA	2	0,024

Fonte: elaboração própria

Agregado aos dados acima, merece destaque o desejo de 10 respondentes de complementarem sua formação em programas de pós-graduação de universidades estrangeiras integrantes da Ivy League (9) e do MIT (1). Já em relação às empresas e áreas que gostariam de atuar, foram citadas 20 empresas e 18 áreas diferentes, conforme a tabela 12:

Tabela 12 – Empresas e áreas que os membros das LMFs pretendem atuar

	Especificação na resposta	Ocorrência	% entre ocorrências
Empresa	JP Morgan & Co.	6	0,176
	Goldman Sachs	4	0,118
	BTG Pactual	3	0,088
	Credit Suisse	3	0,088
	Bain & Company	2	0,059
	Banco Safra	2	0,059
	A.T. Kearney, Amazon, BCG (The Boston Consulting Group), Buy-Side, Citibank, FALCONI Consultores de Resultado, Gávea Investimentos, IBM (International Business Machines), Itaú, L'Oréal, McKinsey & Company, Bank of America Merrill Lynch, Rothschild & Co., SOMMA Investimentos	1	0,029
	Banco de investimento	16	0,246
	Própria/empreender	9	0,138
	Consultoria estratégica	8	0,123
Setor ou área	<i>Private equity</i>	5	0,077
	<i>Asset Management</i>	4	0,062
	Corretora de ações	4	0,062
	Fundo de investimento	4	0,062
	Indústria química	3	0,046
	Carreira acadêmica	3	0,046
	<i>Private banking, Venture capital, Trader, Direito comercial ou tributário, Tecnologia, Concurso, ONG, Coaching, Advocacia</i>	1	0,015

Fonte: elaboração própria

Das 82 respostas, nota-se que das seis empresas citadas mais de uma vez, cinco delas são bancos. Além disso, 73,5% das ocorrências referem-se a empresas do mercado financeiro. Empresas de consultoria aparecem com 17,7% das citações, enquanto as demais somam 8,8%. Quanto aos setores ou áreas de atuação, tem-se que o setor financeiro figura como destino preferido dos membros das LMFs (55,4%). Em seguida, aparecem as opções por empreender e atuar em consultoria, que juntas representam 26,2%.

A tabela 13 retrata os profissionais tidos como fontes de inspiração para a carreira futura dos integrantes da LMF, estando dispostos apenas os nomes citados mais de uma vez:

Tabela 13 – Profissionais/empreendedores apontados como inspiradores pelos membros das LMFs

Nome	Empresa(s) / Ocupação	Ocorrência	% entre participantes
Jorge Paulo Lemann	3G Capital, AB InBev, Burger King, Heinz, Fundação Lemman, Fundação Estudar, etc	37	0,451
Warren Buffet	Berkshire Hathaway	32	0,390
Flávio Augusto da Silva	Wise Up, Orlando City Soccer Club, Geração de Valor	10	0,122
Elon Musk	PayPal, SpaceX, Tesla Motors	9	0,110
Bill Gates	Microsoft	8	0,098
Steve Jobs	Apple	7	0,085
Luis Stuhlberger	Fundo Verde/Credit Suisse Hedging-Griffo	6	0,073
Abílio Diniz	Companhia Brasileira de Distribuição, BRF, Carrefour Brasil, Casas Bahia	5	0,061
George Soros	Acionista em empresas como Amazon, eBay, LinkedIn, Monsanto, Mondelez, etc	4	0,049
Jeff Bezos	Amazon	4	0,049
Jack Welch	General Electric	4	0,049
Armínio Fraga	Gávea Investimentos	3	0,037
João Doria	Grupo Doria	3	0,037
Florian Bartunek	CIO na Constellation Investimentos	3	0,037
Richard Branson	Virgin	3	0,037
André Esteves	ex-CEO da BTG Pactual	2	0,024
Bel Pesce	Empresária/escritora ("A Menina do Vale")	2	0,024
Benjamin Graham	Economista, influenciou Warren Buffet	2	0,024
Felipe Miranda	Empiricus	2	0,024
Gustavo Franco	Economista	2	0,024
Henrique Meirelles	Ministro da Fazenda, foi presidente do BankBoston e do Banco Central do Brasil	2	0,024
Joseph Safra	Banco Safra	2	0,024
Larry Page	Google	2	0,024
Muhammad Yunus	Grameen Bank	2	0,024
Peter Lynch	Fidelity Magellan Fund	2	0,024
Ray Dalio	Bridgewater Associates	2	0,024
Robert Kyosaki	RichDad	2	0,024
Silvio Santos	Grupo Silvio Santos	2	0,024

Fonte: elaboração própria

Em relação à tabela acima, nota-se um predomínio de fontes de inspiração estrangeiras (16) em detrimento das nacionais (12). Apesar disso, dentre os 84 nomes citados, 28 apareceram pelo menos duas vezes, tendo o nome do suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemman despontando como o mais inspirador (45,1%). Outro destaque entre as pessoas citadas mais de uma vez é a única fonte de inspiração feminina, Bel Pesce, alvo de polêmicas envolvendo seu potencial empreendedor.

Vale ressaltar ainda a presença de profissionais do meio acadêmico (Mônica de Bolle, 1,2%; Pedro Rossi, 1,2%; Paul Singer, 1,2%) e de outros ligados aos primeiros colocados, como Beto Sicupira (1,2%) e Carlos Brito (1,2%), ambos ligados a Jorge Paulo Lemann; e Charlie Munger (1,2%; *Chairman* na Berkshire Hathaway) e Benjamin Graham (2,4%; economista precursor da estratégia *buy and hold* de investimentos em ações), ligados a Warren Buffet.

5.4. Sobre a crescente inserção dos Engenheiros de Produção no setor financeiro

O *campus* estuado da UPN oferece o curso de graduação em Engenharia de Produção (EP-UPN) desde 2006, quando da abertura deste que é o terceiro *campus* desta universidade. O curso já formou cerca de 291 engenheiros de produção desde 2010³⁸, sendo que, desse total, oito egressos optaram por cursar o mestrado do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção do *campus*. Historicamente, a esmagadora maioria tem preferido atuar nos mais variados ramos da indústria e de serviços.

Assim que ingressam na EP-UPN, os alunos são fortemente estimulados pelos veteranos a se engajarem (por razões diversas) em uma (ou mais) das oito organizações estudantis que congregam os estudantes do curso: Empresa Júnior, Liga do Mercado Financeiro, Comissão Organizadora do Encontro da Engenharia de Produção, Enactus, Centro Acadêmico, Atlética, AIESEC e Clube de Consultoria.

Cada uma destas organizações opera segundo uma lógica análoga à lógica de mercado, sendo dirigidas como empresas pelos alunos. Assim, com exceção da Atlética e do CAEPS, todas as demais organizações criaram processos seletivos para o ingresso (e ascensão hierárquica) de seus respectivos membros, estruturados segundo etapas, métricas e critérios que os alunos elaboraram baseando-se em percepções de como tais processos “ocorrem no mercado/vida real”, nas palavras dos mesmos.

Uma vez aprovados pelos processos de seleção, os novos membros de cada organização passam por ritos de socialização que envolvem a reprodução das crenças e valores respectivos de cada organização. Segundo os alunos, há bastante competição e pressão pelos cargos disponíveis em cada organização, fatores que não afetam em nada a disputa por tais cargos, que uma vez alcançados alçam os selecionados a uma posição privilegiada na hierarquia social diante dos demais alunos. Tais competição e pressão não cessam após o ingresso na

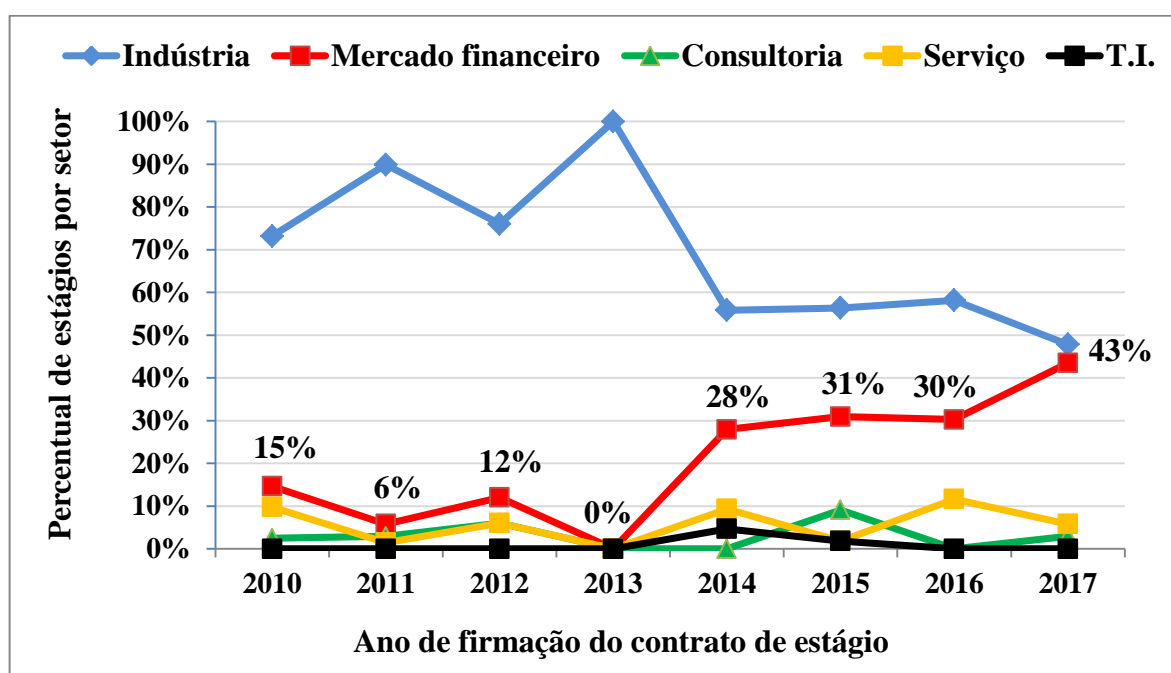
³⁸Informação referente ao período do 2º semestre de 2010 (primeira turma de egressos) ao 1º semestre de 2017 (última turma de egressos até o momento da pesquisa), obtida junto à secretaria da coordenação do curso de graduação em Engenharia de Produção da UPN.

organização, pois a manutenção da posição conquistada envolve o cumprimento de metas e medições de desempenho, que chegam a incluir uma sabatina no caso da sucessão da presidência da EJ.

Corroborando os 82 respondentes, segundo os alunos da EP-UPN, as atividades desenvolvidas por eles no âmbito dessas organizações são mais prazerosas e recompensadoras do que aquelas propostas por parte dos docentes por serem mais voltadas para o que o “mercado realmente quer” deles. Pensando nisso, em 2014, dois alunos da EP-UPN fundaram a LMF-UPN, que hoje, além de 20 alunos da Engenharia de Produção, também conta com 16 da Economia, 11 da Administração e 3 da Computação. Ela atua tanto na disseminação de conhecimentos ligados às Finanças quanto no treinamento dos membros, visando aprovações em processos seletivos no setor financeiro.

Nesse sentido, a LMF-UPN tem se empenhado em promover o intercâmbio entre profissionais do setor financeiro e a universidade, trazendo para dentro deste espaço, palestras com estes profissionais nas chamadas Semanas de Wall Street; reproduzindo experiências/discursos/histórias de sucesso de ex-alunos da EP-UPN com passagens pelos bancos de investimentos mais badalados como Barclays, J. P. Morgan, Morgan Stanley; assim como, também, intermediando etapas de processos seletivos de instituições financeiras-parceiras como Itaú e Goldman Sachs dentro da universidade. A influência da atuação da LMF-UPN pode ser ilustrada no gráfico 8:

Gráfico 8 – Inserção dos alunos da EP-UPN em estágios no setor financeiro

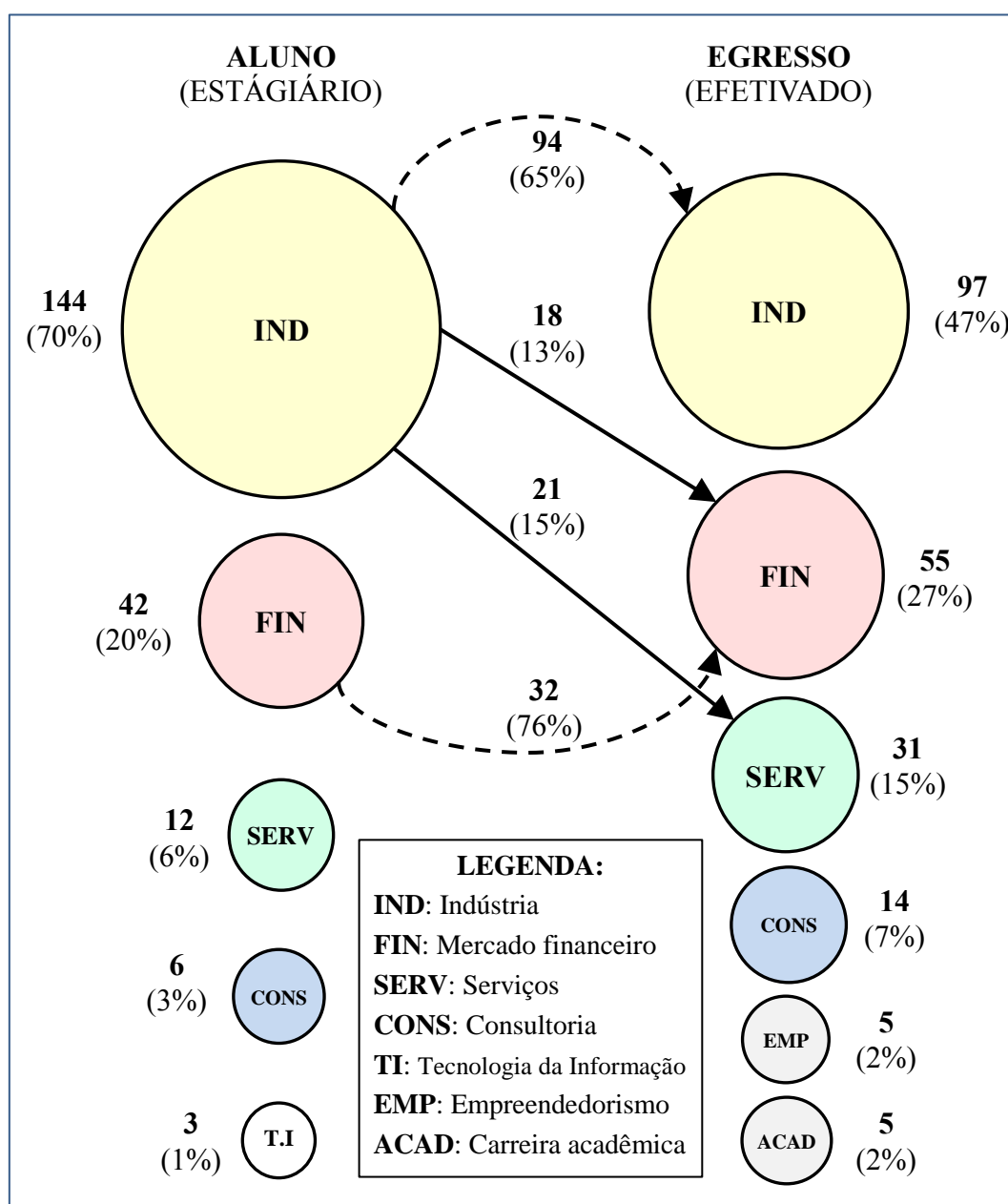


Fonte: elaboração própria

Os dados levantados junto à coordenadoria de estágios da EP-UPN mostram que, antes da criação da LMF, 9,5% dos estágios foram no setor financeiro (16 de 168 no período 2010-2013); depois da LMF, 34% (72 de 210 no período 2014-2017), representando um aumento de 24,5% na proporção de estágios nesse setor em relação aos demais.

A partir dos registros de estágio, foi possível mapear as ocupações atuais dos egressos. O gráfico 9 mostra os principais fluxos entre os setores³⁹:

Gráfico 9 – Fluxo entre setores na transição estagiário-efetivado



Fonte: elaboração própria

³⁹De um total de 291 egressos, foram identificados os destinos de 207 (71,1%). Desta amostra, é importante notar que 70,1% se formou até 2014, ano de criação da LMF-UPN, o que faz com que este grupo não tenha tido nenhum contato com tal entidade.

Dos cinco setores onde os alunos realizaram seus estágios, o setor industrial foi o único a sofrer uma diminuição brusca de representatividade (de 70% para 47%). Os maiores fluxos entre setores diferentes tiveram como origem justamente este setor, sendo os maiores destinos o mercado financeiro e o setor de serviços, recebendo juntos 28% dos alunos que estagiaram no setor industrial. Quanto aos fluxos de mesmo setor, o mercado financeiro apresentou o maior índice de permanência (76%), seguido do industrial (65%).

Ao passo que o setor de T.I. se extinguiu, i.e., nenhum dos alunos que estagiou em empresas desse setor manteve-se na mesma após se formar, uma pequena parcela dos egressos decidiu empreender (2%) ou seguir carreira acadêmica (2%).

A tabela 14 mostra os dados detalhados dos fluxos entre todos os setores:

Tabela 14 – Dados detalhados do fluxo entre setores

Para De	IND	FIN	SERV	CONS	T.I.	EMP	ACAD	Total (alunos)	%
IND	94	18	21	9	0	0	2	144	0,696
FIN	2	32	4	1	0	2	1	42	0,203
SERV	0	4	5	1	0	2	0	12	0,058
CONS	0	0	1	2	0	1	2	6	0,029
T.I.	1	1	0	1	0	0	0	3	0,014
Total (egressos)	97	55	31	14	0	5	5	207	-
%	0,469	0,266	0,150	0,068	0,000	0,024	0,024	-	-
Δ (abs)	-47	13	19	8	-3	5	5	-	-
Δ (%)	-0,326	0,309	1,583	1,333	-1	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria

A partir dos dados acima, é possível perceber que, em termos absolutos, os setores que mais receberam alunos de setores diferentes foram o mercado financeiro (23, sendo 18 IND, 4 SERV e 1 T.I.) e o de serviços (26, sendo 21 IND, 4 FIN e 1 CONS). Por outro lado, aquele que menos recebeu foi o industrial (3, sendo 2 FIN e 1 T.I.).

Em termos de ranqueamento dos setores com base na representatividade, não houve alteração de posições, ainda que a diferença entre o primeiro (IND) e o segundo (FIN) colocados tenha diminuído em 29%.

Com base na amostra analisada, os maiores empregadores de egressos da EP-UPN são: Itaú (26), Rede (6), Santander (5), Ambev (5) e Unilever (5), empresas que, curiosamente, têm em

seus líderes figuras reconhecidas como símbolos das ideias de meritocracia, trabalho sob pressão, cultura de risco, entre outros valores associados.

5.5 A corrida dos Engenheiros de Produção aos Bancos

A inspiração que Jorge Paulo Lemman parece exercer sobre os 82 participantes de LMFs é bastante simbólica (assim como ter Frank Underwood, personagem da série *House of Cards*, estampando um cartaz de uma LMF pesquisada) para o que se propôs neste capítulo – traçar um perfil do participante das LMFs –, pois ele encabeça um grupo de atores do setor financeiro responsável pela reprodução do discurso da meritocracia e da cultura “agressiva” por resultados, defendida por estes alunos, ainda que parte deles não tenha uma noção exata das consequências de tal abordagem para a financeirização da produção (DIAS; ZILBOVICIUS, 2006; SALTORATO; BENATTI, 2017).

O movimento das LMFs ganhou projeção nacional a partir de 2015 e, em 2017, alcançou 16 estados, 56 universidades e cerca de 560 universitários – demonstrando a tendência de crescimento contínuo e acelerado do movimento. Os resultados obtidos junto aos 82 participantes de 29 LMFs diferentes mostram que 70,1% destes estudantes possuem entre 20 e 23 anos, cursaram o ensino médio em escola particular (81%) e quase metade deles pertence à Engenharia (48%), dos quais 33% cursam Engenharia de Produção. Para 88% dos respondentes, o conteúdo sobre mercado financeiro ministrado em seus cursos é insuficiente, e para sanar isso, 97,6% passa a contar com a LMF para complementar sua formação e com o jornal Valor Econômico (33,3%) para se atualizar. Quanto ao futuro profissional, as respostas revelam a lógica de inserção/ascensão no setor financeiro almejada: cursar um MBA (70,7%), atuar no setor financeiro (70,6%) e seguir os passos de figuras icônicas como Jorge Paulo Lemann e Warren Buffet, aperfeiçoando suas habilidades de trabalho em ambientes meritocráticos, sob pressão e com foco em resultados.

Influenciados pela percepção de que tais ambientes representam não só maiores ganhos financeiros, mas também oportunidades mais desafiadoras/dinâmicas associadas à atuação no setor financeiro e legitimadas pelas experiências de egressos/estagiários em instituições financeiras idolatradas, os alunos da EP-UPN passaram a alimentar expectativas de inserção no setor, apostando parte considerável da graduação trabalhando na LMF criada pelos próprios. Atualmente, a participação da Engenharia de Produção na composição da LMF-UPN, é de 40% .

A LMF-UPN fomentou, por um lado, uma dinâmica que, ao estreitar os laços entre alunos e atores do setor financeiro (por meio das Semanas de Wall Street e realização de etapas dos processos seletivos do Itaú-Unibanco e do J. P. Morgan internamente à UPN), potencializou a inserção dos alunos do curso de Engenharia de Produção em estágios no setor. Antes da criação/atuação da LMF-UPN, a média de estágios da Engenharia de Produção no setor financeiro era de 4/ano (16 entre 2010-2013); já depois de sua criação/atuação, essa média subiu para 18/ano (72 entre 2014-2017), registrando um aumento de 450% na média anual de estágios no setor financeiro. Destes 72 estágios, 70,8% foram realizados nas empresas do Itaú-Unibanco (i.e. Itaú, Unibanco, Itaotec, Rede/Redecard), maior empresa-parceira da LMF-UPN.

Por outro lado, a LMF-UPN deflagrou uma dinâmica sócio-cultural que ora mais sutil, ora mais explicitamente, hierarquiza os estudantes entre selecionados e não-selecionados, entre os que “foram para banco” e os que não foram, segregando-os. Assim, em meio à essa dinâmica, os alunos passaram a reproduzir comportamentos e discursos de uma “elite” de alunos percebidos como legítimos por terem se inserido no setor financeiro.

A análise referente às ocupações atuais dos egressos revelou uma outra face da deserção dos EPs do setor industrial: ao mesmo tempo em que este foi o setor a apresentar o maior número de dissidentes (47), foi também o que menos recebeu EPs de outros setores (3). Em linhas gerais, o egresso do curso estudado, ainda que tenha realizado estágio em empresas do setor industrial, tem preferido migrar para outros setores, em especial, os de mercado financeiro e de serviços. Além disso, à imagem do que foi identificado na análise dos estágios, as empresas pertencentes ao Itaú Unibanco mantêm sua influência após o aluno se formar, empregando 58,1% dos egressos efetivados em empresas financeiras.

Há 11 anos, Dias e Zilbovicius (2006) questionaram as consequências da financeirização da produção para a Engenharia de Produção no Brasil. Os dados aqui apresentados representam em algum grau uma das consequências da ascensão da referida lógica financeira sobre a lógica produtiva, anunciada por aqueles autores e depois discutida por outros (MATSUDA et al., 2012; FANTTI, 2013; SALTORATO et al., 2014), agora se esgueirando formação adentro dos engenheiros de produção.

5.6 A Liga nua e crua

Os questionários aplicados a 82 membros de LMFs (dos quais, 4 fundadores, 15 presidentes/vice-presidentes e 16 diretores), juntamente com as entrevistas realizadas com os fundadores da LMF-UPN, confirmaram – e revelaram novas – estratégias, discursos e narrativas utilizados para “moldar os estudantes”, na palavra dos mesmos⁴⁰.

Buscávamos pessoas que não iriam fazer a [nome da universidade] passar vergonha. Gente não muito boazinha e que fosse fácil moldar (Fundador 1).

Ao mesmo tempo, mostraram o quão contraditório – ao menos longe dos olhos e ouvidos dos outros estudantes – era o seu discurso.

O *Fundador 2* me abriu o olho pra isso. Eu achava que as pessoas poderiam ser moldadas e alcançar a excelência. Mas não podem [...] *Fundador 2* uma vez falou que eu achava que a [nome da universidade] poderia ser uma fábrica de McKinsey, Goldman, Morgan e Google. Mas não. "Eles não vão chegar lá e você precisa entender isso" [referindo-se à fala do *Fundador 2*] (Fundador 1).

Eu demiti uma pessoa depois de um mês dentro da Liga. Minha primeira reunião com a primeira diretoria da Liga eu usei a frase "qualquer um aqui é substituível". Afinal de contas meu nome está em jogo porque eu estava tocando o negócio (Fundador 1).

Tais falas, simbólicas em termos de entonação, conteúdo, forma e estilo, esclarecem a ideologia que alimenta a nova dinâmica sócio-cultural que os alça à “elite” no campo social. Em suas percepções, ocupam agora não apenas posições mais altas na hierarquia deste campo, e sim o “trono do campo”, o que pode ser ilustrado por uma espécie de “delírios-ação”, como “moldar”, “julgar quem pode ou não alcançar a ‘excelência’”, “demitir” alguém – sendo este seu colega de curso.

[Perguntado sobre a influência da classe social do estudante no processo seletivo] Não, não influencia. Mas... uma pessoa com baixo poder econômico tem uma probabilidade maior de não ter inglês, certo? (Fundador 1).

[...] Pra mim, ser analista júnior e ganhar 4 a 6 mil [reais] por mês é bem triste [...] sai da faculdade ganhando 2 mil dólares [...] Na graduação, me encontrei em uma boa situação, ganhando muito bem, e percebi que eu conseguiria comprar um apartamento, mas não um carro ao mesmo tempo. Foi ótimo pra eu poder acordar (Fundador 1).

No meu segundo ano de faculdade, eu já fazia 4 mil com meu *blog*. No quarto ano, eu ganhava 3 mil dólares pelo BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento]. E agora to no Morgan (Fundador 1).

⁴⁰De forma a preservar suas identidades, os participantes da pesquisa que têm suas falas transcritas no texto estão representados no formato “cargo-numeração”. Buscou-se minimizar as interferências (pausas, erros de concordância/gramática/digitação, etc) para uma melhor apresentação das falas e consequente melhoria do entendimento do leitor, sem, no entanto, alterar o significado da mensagem original.

A despeito do progresso na inclusão social e de grupos minoritários na universidade, esta ainda está longe de ser igualitária. Apesar da negativa do entrevistado – embora tenha relativizado logo depois –, a Liga perpetua e propaga tal desigualdade. Ora, se o processo de seleção trabalha com probabilidades, é razoável inferir que, aos olhos do processo, as pessoas são números; e os números, como o próprio entrevistado diz, favorecem os que possuem maior classe social por “terem inglês”, “por terem feito intercâmbio”, “por terem um perfil diferenciado”.

A medida do “sucesso precoce” é o salário e o estágio em que se atingiu tal valor; ou até mesmo o que pode ser comprado com tal rendimento, como apartamento e carro – não poder comprar ambos simultaneamente durante a graduação representa um mal sinal, e a pessoa “deve acordar”.

As sensações de estarem na melhor posição no campo e de possuírem o melhor e mais qualificado capital social/técnico/financeiro, também se manifesta em comparações insensatas:

Acho que se você conseguir juntar o que gosta de fazer e fazendo dinheiro, você tá feito. O problema da minha geração é que isso não acontece. As pessoas não sabem do que gostam. Eu adoro pressão. Adoro passar o dia na mesa gritando [...] Ninguém sabe o que é trabalhar sobre pressão até trabalhar numa mesa de cirurgia ou em uma mesa de *trading*. Erro, morreu. Errou, perdeu grana (Fundador 1).

Mesa de cirurgia, mesa de *trading*. Vida, grana. A capacidade de diagnosticar “o problema de toda uma geração”. Tais falas tornam cristalinos seus delírios-ação. As analogias e comparações, inclusive, consistem, em grande parte, na “estratégia de convencimento” da Liga estudada.

[...] a gente pegava caras que eram bichos né, pra fazer parte da gestão. Eles sabiam que tinham um certo senso de urgência de entrar na Liga porque se eles tivessem no terceiro [ano do curso de graduação] eles não poderiam mais fazer parte [...] A gente tinha um modelo de se vender que dizia assim “p*** você vai ter a oportunidade de entrar nos lugares que as pessoas não tão entrando, que são oportunidades únicas” (Fundador 2).

[...] as pessoas não sabem muito bem o que querem né. Então não quer dizer que elas queriam ir pro mercado financeiro né. Acho que só queria dizer que elas estão suscetíveis a fazer qualquer coisa né. E eu acho que essa é uma das principais vantagens das organizações (Fundador 2).

[o que falta] aqui na [nome da universidade] mesmo é ler jornal, saber o básico. Eu lembro que tem uma menina da O11⁴¹, não vale a pena falar quem é, mas ela tinha acabado de ser aprovada no estágio da Votorantim Cimentos. Aí eu virei pra ela e falei assim: “p*** que m****”. Aí ela falou assim: “nossa, porque?”. Eu falei: “bom, sei lá, a Lafarge é uma empresa francesa, faz um cimento melhor que o da Votorantim e mais barato. A Votorantim tá só sendo segurada pelos contratos de dez anos que ela tem com a Odebretch”. Aí essa pessoa olhou pra mim com uma cara tipo assim “nossa, eu num sabia disso”. Eu falei “bom, sei lá, eu vi no jornal ontem” (Fundador 1).

Em 2012 ou 2013 que eu tava na EJ, a gente fez uma parceria com Itaú que foi comemorada pra caramba, mas foi pouco efetiva. [depois que sai da EJ] Em 2015 ou 14, não lembro, a gente fez a mesma parceria com o Itaú na Liga, só que a gente obrigou o Itaú a desfazer todas parecidas dele naquele momento ou chegar o mais próximo disso. Então, exclusividade total da Liga. A gente abriu um processo seletivo na faculdade que era 100% Liga [...] Outro exemplo é que a gente fez a semana [de Wall Street] [...] igual a Semana da Produção né. A gente fez em três semanas, organizou tudo, separou tudo, fez a estrutura, trouxe caras de muito peso [...] A Semana da Produção demora um ano pra fazer um evento (Fundador 2).

A liga despertou muita inveja em muitas EJs. Depois do meu primeiro ano tocando, o processo seletivo da Liga teve mais de 150 candidatos. O da EJ da Engenharia teve 14 e o da Economia, 8 (Fundador 1).

A “estratégia de convencimento” (ou recrutamento?), refletida nas falas acima, parece ser composta de quatro frentes, colocadas em prática deliberadamente e recursivamente:

1. Criar “senso de urgência” nos estudantes novos, que são mais suscetíveis e que “não sabem o que querem”, pressionando-os a ingressar na Liga o quanto antes;
2. Vender a ideia do “sonho grande” – maior que o do outro –, fazendo da Liga o único atalho para alcançá-lo por meio do discurso e de parcerias com empresas que envolvem exclusividade;
3. Desqualificar estágios/empresas de setores “rivais” do financeiro, fornecendo informações *úteis* aos desinformados;
4. Rivalizar com outras organizações e expor resultados melhores.

Essa estratégia de convencimento/recrutamento agressiva tem como prolongamento a “cultura forte” da Liga, expressão repetida sete vezes considerando ambas as entrevistas. Por “cultura forte”, entende-se:

[...] gerar pegada na galera né, fazer a galera de fato entregar resultado. E aí acho que tem *n* formas de se fazer isso. Aí tem uma pequena diferença entre a EJ e a Liga. Tem a ver com aquele apelo cultural, como vou dizer, a gente [na Liga] era mais ríspido, a gente é um pouco mais duro, vamos assim dizer, nas cobranças (Fundador 2).

⁴¹Maneira como os alunos se referem a uma pessoa que ingressou no curso em 2011.

Acho que a cultura [da Liga] foi muito espelhada na cultura do Goldman Sachs⁴². Acho que os valores são bem parecidos e a exigência, pelo menos na minha gestão, também (Fundador 1).

[...] a gente não deixava um cara da Liga tá participando de outra coisa da faculdade, porque a gente queria 100% de foco dele naquela organização [na Liga] (Fundador 2).

[Ao comparar os resultados de outras organizações com os da Liga, que foram melhores e obtidos em menor tempo devido à “cultura forte”, segundo o entrevistado] é um meio autodestrutivo acho que no longo prazo [...] porque você gera uma p*** carga de conflito né, de *stress* [mas] os resultados eles apareciam (Fundador 2).

Nas palavras dos entrevistados, esta “cultura forte” era a tônica dos “ensinamentos para ser aprovado em processos seletivos dos bancos” – e os dados dos estagiários/egressos indicam que estão certos –, o que, segundo os mesmos, elevava “os alunos da UPN para outro patamar de empresas, [...] aquelas *top tiers*”.

Como argumentado anteriormente, o trio Jorge Paulo Lemman, Marcel Telles e Beto Sicupira pode ser considerado o símbolo desta “cultura forte” que dita as regras dentro das LMFs, o que fica evidente nas falas de diversos membros (presidentes e fundadores):

[Ao se referir ao processo de ascensão da LMF que participa] Éramos guiados pelas diretrizes da Fundação Estudar (Fundador 3).

O processo seletivo é rigoroso e baseado no processo seletivo de bolsista da Fundação Estudar (Presidente 1)

Reproduzimos ao máximo o processo seletivo de bancos de investimento ou de processos seletivos referência em excelência, como o do 3G Capital (Fundador 4)

A ideia defendida nesse trabalho é a de que, entre os diversos mecanismos de reprodução do capitalismo acadêmico, as organizações estudantis atuam como organizações intersticiais, i.e., como um espaço interno à universidade para disseminação de narrativas, discursos, comportamentos e métricas alinhadas à lógica financeira. Nesse sentido, o *modus operandi* da LMF pode ser assim descrito:

- Narrativas de histórias de “sucesso” no mercado financeiro, associadas a casos de insucesso em outras indústrias;
- Discursos sobre o “sonho grande”, o *glamour* e as oportunidades únicas e exclusivas oferecidas pelo mercado financeiro;

⁴²Em 2012, Greg Smith, ex-executivo do Goldman Sachs, publicou o livro “*Why I left Goldman Sachs: a Wall Street Story*”, onde descreve a cultura da empresa como tóxica e destrutiva, o que, segundo o autor, o fez se demitir (SMITH, 2012).

- Comportamentos de demonstração de poder, rispidez, competitividade e pressão por resultados (e demissão se houver necessidade);
- Métricas baseadas em salário, número de vantagens/exclusividades de parcerias e tempo de entrega de resultados (ainda que a “cultura” seja autodestrutiva em longo prazo).

Como o deus romano Jano, o processo de ascensão da lógica financeira parece ter uma face que olha para trás, que valoriza seus primeiros passos e reforça seus feitos nas fases de consolidação e instrumentalização; e outra que olha para frente, que vislumbra o aperfeiçoamento dos seus mecanismos de reprodução, entre eles, as LMFs, que atuam diretamente na (ressignificação da) formação dos alunos, em especial, a de engenheiros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração inicial do presente trabalho foi o texto de Chauí (2003), especialmente o trecho em que a autora questiona “o que significa exatamente *formação*?”, e responde:

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte [...] Podemos dizer que há formação quando [...] o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Tendo isso em vista, esta pesquisa buscou *explorar as consequências do processo de ascensão da lógica financeira para a educação superior no Brasil*, enfocando-se a *formação do engenheiro de produção*, buscando entender as questões que o passado engendra para o presente e valorizando não somente a busca por respostas, mas também o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica. Assim, o estudo pôde fazer algumas contribuições.

A primeira foi a sistematização da literatura sobre a Teoria do Capitalismo Acadêmico, abordando questões como evolução, definições conceituais, áreas de conhecimento, perfil de pesquisadores, contextos de aplicação e abordagens metodológicas. A construção do panorama da literatura revelou: (i) o potencial da TCA de articular pesquisas, principalmente, de Educação, Ciências Sociais e Organizações; e (ii) a reafirmação da necessidade de melhor compreender seu poder explicativo em países em desenvolvimento. A proposição de esquemas de classificação permitiu organizar os artigos em: (i) níveis analíticos e focos de investigação, identificando lacunas da literatura que podem contribuir para o direcionamento de futuros estudos sobre o tema; e (ii) categorias (exploração e reflexão, criação de teoria, temas e aplicações, e tendências e extensões), sintetizando diversos estudos relevantes presentes em cada uma delas. Tais contribuições podem ser úteis não apenas para futuros estudos específicos do capitalismo acadêmico, mas também para aqueles que irão investigar as diversas maneiras pelas quais a reestruturação neoliberal se manifesta no campo da educação superior.

Ao conectar conceitos e ideias relacionados ao novo espírito do capitalismo, à sociedade em rede, à liquidez e à Universidade Operacional, o trabalho contribui para a compreensão das condições que possibilitaram o surgimento de um capitalismo acadêmico no Brasil. Além disso, fornece argumentos que defendem a ideia de que o neoliberalismo, no qual o capitalismo acadêmico está inscrito, não pode ser reduzido à expansão da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital; mas que ele também emprega técnicas de poder inéditas

sobre as condutas e as subjetividades, e produz certos tipos de relações sociais que nos impõem formas de nos relacionar com os outros e com nós mesmos como num ambiente de competição constante e generalizada (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16-21).

Este estudo também contribui para o entendimento do atual estágio da institucionalização do capitalismo acadêmico no contexto brasileiro. A análise cronológica da mudança sistemática das políticas de educação superior, da criação de artefatos legais que as operacionalizam e das ações de uma rede de atores que se engajam nos mecanismos da TCA ajudaram a elucidar as fases do capitalismo acadêmico no Brasil: os primeiros passos (1960-1980), concretizados com o Plano Atcon, a Reforma de 1968, a expansão desenfreada de IES privadas (que perdura até hoje), a criação do Conselho Federal de Educação e o surgimento do Banco Mundial; a ascensão (1980-1990), quando o Banco Mundial se torna ator chave na reprodução dos mecanismos do capitalismo acadêmico no Brasil; a consolidação (1990-2000), quando ocorre a sincronia e a sintonia entre os mandamentos das organizações intermediadoras e as ações do governo brasileiro, atenuando as fronteiras entre o público e o privado; a instrumentalização (2002-2016), ao demonstrar como leis e projetos (e.g. SINAES, PPPs, Lei de Inovação Tecnológica, UAB, REUNI, PNPg, PRONATEC, FIES) exerciam/exercem funções específicas previstas pela TCA; e, finalmente, as expressões contemporâneas, materializadas na PEC 55, na inserção de atores do setor empresarial em posições estratégicas do MEC, nas fundações privadas externas e internas, nas tecnologias de controle social, no movimento de F&A e dos fundos de investimento.

Outra contribuição foi a interpretação das Ligas de Mercado Financeiro como organizações intersticiais, mecanismo crucial para a reprodução dos preceitos do capitalismo acadêmico no interior das universidades. Por ser um movimento estudantil recente, ainda é pouco explorado na literatura, porém, já mostra significativa influência sobre os alunos, em especial os de engenharia de produção. O estudo de caso realizado no curso EP-UPN revelou: o perfil do estudante participante da LMF e a homogeneização da trajetória profissional idealizada por ele; a criação de uma dinâmica sócio-cultural que hierarquiza e segrega os estudantes; a crescente inserção de estudantes e egressos do curso no setor financeiro, especialmente em parceiras da LMF local; e as narrativas, discursos, comportamentos, métricas e estratégias utilizadas para cooptar estudantes novos e “fáceis de moldar” de modo a catequizá-los segundo a cultura agressiva de resultados.

Ao passo que apresenta diversas limitações, este estudo também revela novas oportunidades de pesquisa. Na etapa de RBS, utilizou-se como critério a presença do termo “*academic*

capitalism”. Porém, como evidenciado nos capítulos seguintes, há diversos estudos que tratam de temas correlatos, ainda que não utilizem a mesma expressão. Assim, embora tenha cumprido o seu objetivo de sistematizar a literatura sobre a TCA, a RBS não abrange o tema que a circunscreve, i.e., a “reestruturação neoliberal da educação superior”. Assim, estudos futuros podem expandir a revisão por meio da inclusão de novas palavras-chave e novas bases de dados, focadas no aprofundamento de um tema ou contexto específico.

As discussões sobre as novas formas de trabalho e organização da vida humana no contexto universitário impetradas pelo capitalismo acadêmico foi realizada a partir de autores como Boltanski e Chiapello (2009), Castells (1999), Bauman (2001, 2007, 2009) e Chauí (1999, 2001, 2003, 2014, 2016). Embora tais autores forneçam *insights* valiosos, são infundáveis as possibilidades e perspectivas de análise. Estudos futuros podem explorar outras teorias e conceitos de forma a reforçar, melhorar ou contestar as análises aqui realizadas.

Ao aplicar a TCA no contexto brasileiro, este estudo identificou inúmeras formas de manifestação do capitalismo acadêmico – circuitos de conhecimento, fluxos de financiamento, capacidade gerencial expandida, organizações intersticiais e intermediadoras – sem, no entanto, aprofundar-se na atuação de cada ator indetificado. Nesse sentido, diversas são as possibilidades de pesquisas futuras, especialmente no que diz respeito às “expressões contemporâneas”, como por exemplo, os desdobramentos da PEC 55, o amadurecimento da ideia de privatização da universidade pública e a ascensão de fundações privadas, *think tanks*, empresas educacionais e fundos de investimento no cenário brasileiro.

As limitações e oportunidades de pesquisa referentes à análise das LMFs consistem: realização de estudo de caso único, o que abre espaço para a realização de estudos comparativos, considerando-se o contexto das IES em que se inserem; foco no estudante de Engenharia de Produção, havendo a necessidade de se investigar as consequências para outros cursos, como Administração e Economia, assim como a generalização dos resultados para as engenharias; embora seja representativa a realização de entrevistas com os fundadores (“influenciadores”) da LMF em questão, torna-se oportuna também a coleta de informações junto aos membros (“influenciados”); e, por fim, a necessidade de melhor se investigar a influência da crise do setor industrial na migração de EPs para o setor financeiro. Além disso, estudos futuros podem explorar outras organizações (Empresa Júnior, Centros Acadêmicos, outros tipos de liga) e novos movimentos (em especial, os Clubes de Consultoria) no contexto do capitalismo acadêmico.

Finalmente, apesar do máximo esforço em atingir a imparcialidade e embasar científica, teórica e metodologicamente os argumentos aqui apresentados, reconhece-se (e valoriza-se) que a pesquisa não é insensível aos valores e visão de mundo do autor. Ademais, embora não forneça respostas e soluções completas, espera-se que este estudo represente um passo, ainda que pequeno, em direção a grandes transformações positivas para a educação superior do Brasil, contribuindo para a *formação* de pessoas.

Referências

AALTOJÄRVI, Inari; ARMINEN, Ilkka; AURANEN, Otto; PASANEN, Hanna-Mari. Scientific productivity, web visibility and citation patterns in sixteen Nordic sociology departments. **Acta Sociologica**, v. 51, n. 1, p. 5-22, 2008.

ADUSP. Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. **USP mantém 197 convênios com 16 fundações privadas ditas “de apoio”**. Adusp, maio, 2015. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/cinteresses/2288-fundacoes-apoio>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMSLER, Sarah. University ranking: A dialogue on turning towards alternatives. **Ethics in Science and Environmental Politics**, v. 13, n. 2, p. 155-166, 2014.

AMSLER, Sarah S.; BOLSMANN, Chris. University ranking as social exclusion. **British Journal of Sociology of Education**, v. 33, n. 2, p. 283-301, 2012.

ANDERSON, Melissa S. The complex relations between the academy and industry: Views from the literature. **The Journal of Higher Education**, v. 72, n. 2, p. 226-246, 2001.

ARAÚJO, Cecília. A Liga nos permite descobrir por qual área profissional temos interesse. **Fundação Estudar**, dezembro, 2014. Disponível: <<https://www.napratica.org.br/a-liga-nos-permite-descobrir-por-qual-area-profissional-temos-interesse/>>. Acesso: 01 mai. 2017.

ARAUJO, Emilia R. Time of and for teachers and researchers in a gender perspectives. **Revista Ártemis**, v. 20, agosto/dezembro, p. 39-56, 2015.

ARIAS, César Correa. Public Policies on Higher Education: Rhetoric and Grammar of Modernity and the Limits of Social Recognition. **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, v. 5, n. 9, 2011.

ARIAS, César Correa. Monolinguisism of Other as a Limit of a Narrative Identity. Retelling the University Today. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 4, n. 9, p. 682, 2013.

ARCANJO, Pedro. Encontro traz balanço da Diretoria de Educação a Distância da CAPES. **Fundação CAPES – Ministério da Educação**, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/8101-encontro-traz-balanco-da-diretoria-de-educacao-a-distancia-da-capes>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

ATLAS NETWORK. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ATTALI, Jacques. **Pour un Modèle Européen d’Enseignement Supérieur**. Paris: Stock, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Higher education: the lessons of experience**. Washington: The World Bank Group, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. Washington: The World Bank Group, 1995.

BANCO MUNDIAL. **The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms**. Washington: The World Bank Group, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Education Sector Strategy**. Washington: The World Bank Group, 1999a.

BANCO MUNDIAL. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. Washington: The World Bank Group, 1999b.

BANCO MUNDIAL. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. Washington: The World Bank Group, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, WBG Education Strategy 2020**. Washington: The World Bank Group, 2011.

BANCO MUNDIAL; UNESCO. **The Task Force on Higher Education and Society, Higher education in developing countries: peril and promise**. Washington: The World Bank Group, 2000.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALTODANO, Marta. Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 25, n. 4, p. 487-507, 2012.

BARNETT, Ronald. University knowledge in an age of supercomplexity. **Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 409-422, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 210 p.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 226 p.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BILLIG, Michael. Academic words and academic capitalism. **Athenea Digital**, Cerdanyola del Vallès, v. 13, n. 1, p. 0007-12, 2013.

BIOLCHINI, Jorge Calmonde Almeida; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Candida Cruz; CONTE, Tayana Uchôa; TRAVASSOS, Guilherme. Scientific research ontology to support systematic review in software engineering. **Advanced Engineering Informatics**, v. 21, n. 2, p.133-151, 2007.

BLACKMORE, Paul; KANDIKO, Camille B. Motivation in academic life: A prestige economy. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 16, n. 4, p. 399-411, 2011.

BLUM, Denise; ULLMAN, Char. The globalization and corporatization of education: The limits and liminality of the market mantra. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 25, n. 4, p. 367-373, 2012.

BOGGIO, Andrea; BALLABENI, Andrea; HEMENWAY, David. Basic research and knowledge production modes: a view from the Harvard Medical School. **Science, Technology, & Human Values**, v. 41, n. 2, p. 163-193, 2016.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 701 p.

BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados a ‘reformular’ a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**, nov. 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9131**. Estabelece o Conselho Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2208**. Estabelece os níveis da educação profissional e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2306**. Dispõe sobre a comercialização de serviços educacionais e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1997b.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.865-4**. Dispõe sobre o FIES e dá outras providências. Brasília, Brasil, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, Brasil, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55**. Dispõe sobre o novo regime fiscal e dá outras providências. Brasília, Brasil, 2016.

BRASIL JÚNIOR. Censo & Identidade – Relatório 2016. **Brasil Júnior**, 2016. Disponível em: <<https://www.brasiljunior.org.br/conheca-o-mej>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRENEMAN, David W. **Higher Education: On a Collision Course with New Realities**. Washington: Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 1993.

BRUNNER, José Joaquín. University: market or postmodern community? **Bordón**, v. 64, n. 3, p. 27-38, 2012.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BUCHBINDER, Howard; NEWSON, Janice. Corporate-university linkages in Canada: Transforming a public institution. **Higher Education**, v. 20, n. 4, p. 355-379, 1990.

BUCHBINDER, Howard; RAJAGOPAL, Pinayur. Canadian universities and the politics of funding. In: ALTHBACH, Philip G.; JOHNSTONE, Donald Bruce (Orgs.). **The Funding of Higher Education: International Perspectives**. New York: Garland Publishing, 1993, p. 271-285.

BUCHBINDER, Howard; RAJAGOPAL, Pinayur. Canadian universities and the impact of austerity on the academic workplace. In: SMYTH, John. **Academic Work: the changing labour process in higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995, p. 60-73.

CALGARO, Fernanda. Temer diz que 'em nenhum momento' reduzirá verbas para a educação. **G1 Educação**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/09/temer-diz-que-em-momento-algum-reduzira-verbas-para-educacao.html>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CANDIDA, Simone; RAMALHO, Guilherme. 'É estarrecedor', diz reitor da Uerj após polêmica sobre privatização. **O Globo**, set. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/e-estarrecedor-diz-reitor-da-uerj-apos-polemica-sobre-privatizacao-21792524>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CANTWELL, Brendan. Laboratory management, academic production, and the building blocks of academic capitalism. **Higher Education**, Dordrecht, v. 70, n. 3, p. 487-502, 2015.

CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka. Academic Capitalism in Theory and Research. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, p. 3-9.

CANTWELL, Brendan; LEE, Jenny. Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among international postdocs in the United States and the United Kingdom. **Harvard Educational Review**, v. 80, n. 4, p. 490-517, 2010.

CARABALLO, Martha Patricia Romero. Significado del Trabajo y Sentido de la Profesión en la Academia en Colombia. **Athenea Digital**, Cerdanyola del Vallès, v. 16, n. 2, p. 427-435, 2016.

CARUANA, Viv. Researching the transnational higher education policy landscape: Exploring network power and dissensus in a globalizing system. **London Review of Education**, v. 14, n. 1, p. 56-69, 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010 uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, 2015.

CARVALHO, Rafael. Saiba mais sobre a Coligação, a confederação brasileira de ligas universitárias. **Fundação Estudar**, agosto, 2016. Disponível: <<https://www.napratica.org.br/como-as-ligas-universitarias-podem-ajudar-na-sua-formacao-profissional/>>. Acesso: 01 mai. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** (8ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1999. 575 p.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de educação superior no PNE 2001. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 143-148, 2003.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ÉTICA E ECONOMIA PERSONALISTA.

Disponível em: <<http://www.cieep.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2017.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 28-42, 2016.

CHANDRAN, Subramaniam. Emergence of New Capitalist Class and Issues of Market, Merit and Social Justice: The Business and Economics of Higher Education in India. **International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering**, v. 5, n. 1, p. 86-92, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, mar. 1999. Disponível em: <www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 205 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Contra a universidade operacional**. Associação dos Docentes da USP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, Aula Magna, 8 ago. 2014, 174 min. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Contra a universidade operacional e a servidão voluntária**. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Palestra de abertura, 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/conhe%C3%A7a-palestra-contr-a-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt%C3%A1ria>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CHOI, Po King. 'Weep for Chinese University': A case study of English hegemony and academic capitalism in higher education in Hong Kong. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 2, p. 233-252, 2010.

CLARK, Burton. The Problem of complexity in modern higher education. In: ROTHBLATH, Sheldon; WITTRÖCK, Björn (Orgs.). **The European and American University since 1880**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CLARK, Burton. **Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation**. New York: Emerald Group, 1998.

COCCIA, Mario. New organisational behaviour of public research institutions: lessons learned from Italian case study. **International Journal of Business Innovation and Research**, v. 2, n. 4, p. 402-419, 2008.

COGGIOLA, Osvaldo. A crise universitária no Brasil. **Revista da ADUSP**, São Paulo, setembro, p. 34-42, 1998.

COLADO, Eduardo Ibarra. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1059-1067, 2003.

COLLYER, Fran M. The production of scholarly knowledge in the global market arena: University ranking systems, prestige and power. **Critical Studies in Education**, London, v. 54, n. 3, p. 245-259, 2013.

COLLYER, Fran M. Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism. **Critical Studies in Education**, London, v. 56, n. 3, p. 315-331, 2014.

CONFIES. Conselho Nacional das Fundações de Apoio as Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica. **As fundações de apoio e as instituições de ensino superior: uma relação que precisa ser entendida pela sociedade**, abril, 2015. Disponível em: <<http://confies.org.br/institucional/as-fundacoes-de-apoio-e-as-instituicoes-de-ensino-superior-uma-relacao-que-precisa-ser-entendida-pela-sociedade/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: **8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto**, 2011, Porto Alegre, RS, Brasil. Anais... Porto Alegre: CBGDP, 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS LIGAS DE MERCADO FINANCEIRO. **Página institucional do CNLMF**. Disponível: < <http://cnlmf.com.br/>>. Acesso: 01 mai. 2017.

CONSULTORIA DE ORÇAMENTO E FISCALIZAÇÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Impactos do novo regime fiscal**: subsídios à análise da PEC nº 241/2016. Câmara dos Deputados, agosto, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/et-12-2016-impactos-do-novo-regime-fiscal-subsidios-a-analise-da-proposta-de-emenda-a-constituicao-pec-no-241-2016>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CRAN, Susan Patricia. Entrepreneurial Practices in Higher Education: A Case Study. **International Journal of Knowledge, Culture and Change Management**, v. 9, n. 1, p. 173-186, 2009.

CRONIN, Patricia; RYAN, Frances; COUGHLAN, Michael. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. **British Journal of Nursing**, v. 17, n. 1, p. 38-43, 2008.

CROWE, Jessica A.; GOLDBERGER, Jessica R. University-Industry Relationships in Colleges of Agriculture and Life Sciences: The Role of Women Faculty. **Rural Sociology**, v. 74, n. 4, p. 498-524, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.

DAVID, Miriam E. Changing concepts of equity in transforming UK higher education: Implications for future pedagogies and practices in global higher education. **The Australian Educational Researcher**, v. 38, n. 1, p. 25-42, 2011.

DEEM, Rosemary. Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? **Comparative Education**, v. 37, n. 1, p. 7-20, 2001.

DEMPS, Elaine L.; LINCOLN, Yvonna S.; CIFUENTES, Lauren. Conflicts over the utilities of teaching using educational technologies: An interpretive critical inquiry. **Advances in Developing Human Resources**, v. 13, n. 2, p. 135-170, 2011.

DERRIDA, Jacques. The future of the profession or the university without condition (thanks to the 'Humanities', what could take place tomorrow). In: COHEN, Tom (Org.). **Jacques Derrida and the humanities**: a critical reader. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 24-57.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, março, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, novembro, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, novembro, 2015.

DIAS, Ana Valéria; ZILBOVICIUS, Mauro. A produção face à financeirização: quais consequências para a organização da produção e do trabalho? Uma proposta de agenda de pesquisa para a engenharia de produção brasileira. In: **XXVI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 2006, Fortaleza, CE, Brasil. Anais... Fortaleza: ABEPRO, 2006.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, julho, 2015.

DIEFENBACH, Thomas. The managerialistic ideology of organisational change management. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 1, p. 126-144, 2007.

DIMAGGIO, Paul; POWELL, Walter. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160.

DIMAGGIO, Paul. **The Twenty-First-Century Firm**: changing economic organization in international perspective. Princeton: Princeton University Press, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

DURHAM, Eunice. Higher Education in Brazil: Public and Private. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN (Orgs.). **The Challenges of Education in Brazil**. Oxford: Triangle Journals, 2004, p. 147-178.

DZISAH, James. Capitalizing knowledge: the mind-set of academic scientists. **Critical Sociology**, v. 36, n. 4, p. 555-573, 2010.

DZISAH, James. Academic Capitalism: globalization, universities and the paradox of the neoliberal marketplace. **Ghana Social Science Journal**, v. 13, n. 1, p. 1-33, 2016.

EATON, Charlie; HABINEK, Jacob; GOLDSTEIN, Adam; DIOUN, Cyrus; GODOY, Daniela G. S.; OSLEY-THOMAS, Robert. **The financialization of US higher education**. **Socio-Economic Review**, v. 14, n. 3, p. 507-535, 2016.

ELLIS, Viv; MCNICHOLL, Jane; BLAKE, Allan; MCNALLY, Jim. Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 40, p. 33-43, 2014.

ENRON: THE SMARTEST GUYS IN THE ROOM. Direção: Alex Gibney. Estados Unidos: 2929 Entertainment e HDNet Films, 2005. Áudio original: inglês. Disponível em: <<https://www.netflix.com/um/title/70024087>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ESTUDANTES PELA LIBERDADE. Disponível em: <<http://www.epl.org.br/sobre/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet (Orgs.). **Universities in the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of Academic-Industry-Government Relations**. Londrês: Cassell, 1997.

ETZKOWITZ, Henry; WEBSTER, Andrew; HEALEY, Peter (Orgs.). **Capitalizing knowledge: New intersections of industry and academia**. Suny Press, 1998.

FAIRWEATHER, James S. **Entrepreneurship and Higher Education**. Washington: Association for the study of Higher Education, 1988.

FANG, Lee. Sphere of Influence: How American Libertarians Are Remaking Latin American Politics. **The Intercept**, ago. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

FANTTI, Marina Borges. Financeirização da produção e as consequências para a organização do trabalho. In: **XXXIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 2013, Salvador, BA, Brasil. Anais... Salvador: ABEPRO, 2013.

FELICETTI, Vera Lucia. Ingressantes em uma instituição de educação superior em 2005: como eles estão em 2014?. In: **V QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, 2015, Talca, Chile. Anais ... Talca: CLABES, 2016.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, n. 51, p. 265-282, 2014.

FERREE, Myra Marx; ZIPPEL, Kathrin. Gender Equality in the Age of Academic Capitalism: Cassandra and Pollyanna Interpret University Restructuring. **Social Politics**, v. 22, n. 4, p. 561-584, 2015.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações para a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, 2015.

FILIPPAKOU, Ourania; WILLIAMS, Gareth. Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities as a New Paradigm of 'Development'. **Open Review of Educational Research**, v. 1, n. 1, p. 70-83, 2014.

FINDLOW, Sally; HAYES, Aneta. Transnational academic capitalism in the Arab Gulf: balancing global and local, and public and private, capitals. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 1, p. 110-128, 2016.

FLIGSTEIN, Neil. **The Transformation of Corporate Control**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

FOUCAULT, Michel. Security, territory, and population. In: RABINOW, Paul (Org.). **Ethics: Subjectivity and truth**. New York: The New Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. Governmentality. In: RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas (Orgs.). **The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954–1984**. New York: The New Press, 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; SCHWARTZMAN, Simon; NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; TROW, Martin. **The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies**. Londrês: Sage, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** (5ª ed.). São Paulo: Atlas, 2016. 184 p.

GLENNA, Leland L.; LACY, William B.; WELSH, Rick; BISCOTTI, Dina. University administrators, agricultural biotechnology, and academic capitalism: Defining the public good to promote university–industry relationships. **The Sociological Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 141-163, 2007.

GLENNA, Leland L.; TOOKER, John; WELSH, Rick; ERVIN, David. Intellectual property, scientific independence, and the efficacy and environmental impacts of genetically engineered crops. **Rural Sociology**, v. 80, n. 2, p. 147-172, 2015.

GONZALES, Leslie D.; MARTINEZ, Edna; ORDU, C. Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 7, p. 1097-1115, 2014.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social** (6ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 488 p.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 1, 2010.

GRÜN, Roberto. A crise financeira, a guerra cultural e as transformações do espaço econômico Brasileiro em 2009. **Dados**, v. 53, n. 2, 2010.

GRÜN, Roberto. A dominação financeira no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, v. 25, n. 1, p. 179-213, 2013.

GRÜN, Roberto. A evolução recente do espaço financeiro no Brasil e alguns reflexos na cena política. **Dados**, v. 47, n. 1, 2004.

GRÜN, Roberto. Capital cultural, conhecimento e dominação social: as pistas e os problemas levantados pela dominação financeira contemporânea. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 2, p. 403-431, 2016.

GRÜN, Roberto. Decifra-me ou te devoro! As finanças e a sociedade brasileira. **Mana**, v. 13, n. 2, p. 381-410, 2007.

GRÜN, Roberto. Fundos de pensão no Brasil do final do século XX: guerra cultural, modelos de capitalismo e os destinos das classes médias. **Mana**, v. 9, n. 2, p. 7-38, 2003.

GRÜN, Roberto. Guerra cultural e transformações sociais: as eleições presidenciais de 2006 e a “blogosfera”. **Sociedade e Estado**, v. 23, n. 3, 2008.

GRÜN, Roberto. Modelos de empresa, modelos de mundo: sobre algumas características culturais da nova ordem econômica e da resistência a ela. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, p. 121-140, 1999.

GUMPORT, Patricia; PUSSER, Brian. A case of bureaucratic accretion: Context and consequences. **The Journal of Higher Education**, v. 66, n. 5, p. 493-520.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, Encarnación. Sensing dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration control policies in the neoliberal university. **Women's Studies International Forum**, v. 54, p. 167-177, 2016.

HACKETT, Edward J. Science as a vocation in the 1990s: the changing organizational culture of academic science. **The Journal of Higher Education**, v. 61, n. 3, p. 241-279, 1990.

HALL, C. Michael; PAGE, Stephen J. Following the impact factor: Utilitarianism or academic compliance? **Tourism Management**, v. 51, p. 309-312, 2015.

HAN, Junghee; HESHMATI, Almas. Determinants of financial rewards from industry-university collaboration in South Korea. **International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management**, Olney, v. 20, n. 3-4, p. 235-257, 2016.

HASSELBERG, Ylva. Demand or discretion? The market model applied to science and its core values and institutions. **Ethics in Science and Environmental Politics**, v. 12, p. 35-51, 2012.

HAWTHORNE, Leslyanne; MINAS, I. Harry; SINGH, Bruce. A case study in the globalization of medical education: assisting overseas-born students at the University of Melbourne. **Medical Teacher**, v. 26, n. 2, p. 150-159, 2004.

HAY, Iain. Why Edit a Journal? Academic Irony and Paradox. **The Professional Geographer**, v. 68, n. 1, p. 159-165, 2016.

HAZELKORN, E. **Rankings and the reshaping of higher education**. Basingstoke: Palgrave, 2011.

HERMANOWICZ, Joseph. The Proliferation of Publishing: Economic Rationality and Ritualized Productivity in a Neoliberal Era. **The American Sociologist**, Dordrecht, v. 47, n. 2-3, p. 174-191, 2016a.

HERMANOWICZ, Joseph. Universities, Academic Careers, and the Valorization of “Shiny Things”. **Research in the Sociology of Organizations**, Bingley, v. 46, p. 303-328, 2016b.

HOFFMAN, Steve G. The new tools of the science trade: contested knowledge production and the conceptual vocabularies of academic capitalism. **Social Anthropology**, v. 19, n. 4, p. 439-462, 2011.

HUGUET, Montserrat Galceran. Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. **Athenea Digital**, v. 13, n. 1, p. 0155-167, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. INEP, out. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/lduPvX>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS EMPRESARIAIS. Disponível em: <<http://iee.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES DE BELO HORIZONTE. Disponível em: <<http://www.iflbrasil.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.iflsp.org/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO LIBERAL DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.ilisp.org/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO LIBERAL. Disponível em: <<http://www.institutoliberal.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO LIBERDADE. Disponível em: <<http://www.institutoliberalidade.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO LÍDERES DO AMANHÃ. Disponível em: <<http://www.lideresdoamanha.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO LUDWIG VON MISES BRASIL. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

MACKENZIE CENTER FOR ECONOMIC FREEDOM. Disponível em: <<http://liberdadeeconomica.mackenzie.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

STUDENTS FOR LIBERTY BRASIL. Disponível em: <<https://www.facebook.com/studentsforlibertybrasil/?fref=ts>>. Acesso em: 13 set. 2017.

IVORY TOWER. Direção: Andrew Rossi. Estados Unidos: CNN Films, 2014. 90 minutos. Áudio original: inglês. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br-en/title/70299289>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

JAUHAINEN, Arto; JAUHAINEN, Annukka; LAIHO, Anne. The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers. **Teaching in Higher Education**, v. 14, n. 4, p. 417-428, 2009.

JOHNSON, Ane Turner; HIRT, Joan B. Reshaping academic capitalism to meet development priorities: The case of public universities in Kenya. **Higher Education**, v. 61, n. 4, p. 483-499, 2011.

JOHNSON, Ane Turner; HIRT, Joan B. Universities, dependency and the market: innovative lessons from Kenya. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 44, n. 2, p. 230-251, 2014.

KAIDESOJA, Tuukka; KAUPPINEN, Ilkka. How to explain Academic Capitalism: a mechanism-based approach. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, p. 166-186.

KAUPPINEN, Ilkka. Towards transnational academic capitalism. **Higher Education**, v. 64, n. 4, p. 543-556, 2012.

KAUPPINEN, Ilkka. Different meanings of 'knowledge as commodity' in the context of higher education. **Critical Sociology**, v. 40, n. 3, p. 393-409, 2013a.

KAUPPINEN, Ilkka. Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. **Globalisation, Societies and Education**, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2013b.

KAUPPINEN, Ilkka. A moral economy of patents: case of Finnish research universities' patent policies. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 10, p. 1732-1749, 2014.

KAUPPINEN, Ilkka. Towards a theory of transnational academic capitalism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 36, n. 2, p. 336-353, 2015.

KAUPPINEN, Ilkka; KAIDESOJA, Tuukka. A Shift Towards Academic Capitalism in Finland. **Higher Education Policy**, v. 27, n. 1, p. 23-41, 2014.

KEZAR, Adrianna; LESTER, Jaime. Supporting faculty grassroots leadership. **Research in Higher Education**, v. 50, n. 7, p. 715-740, 2009.

KOCH, Natalie. The shifting geopolitics of higher education: Inter/nationalizing elite universities in Kazakhstan, Saudi Arabia, and beyond. **Geoforum**, v. 56, p. 46-54, 2014.

LACY, William B.; GLENNA, Leland L.; BISCOTTI, Dina; WELSH, Rick; CLANCY, Kate. The Two Cultures of Science: Implications for University-Industry Relationships in the U.S. Agriculture Biotechnology. **Journal of Integrative Agriculture**, v. 13, n. 2, p. 455-466, 2014.

LANDER, Edgardo. La ciencia neoliberal. **Tabula Rasa**, n. 9, julho/dezembro, p. 247-284, 2008.

DARDOT, Piette; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

LAW, John. **Organizing Modernity**. Oxford: Blackwell, 1994.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LEE, Michael H. A tale of two cities: Comparing higher education policies and reforms in Hong Kong and Singapore. **Australian Journal of Education**, v. 46, n. 3, p. 255-286, 2002.

LEHER, Roberto. O BIRD e as reformas neoliberais na educação. **Revista Pucviva**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 16-22, 1999.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEHER, Roberto. Conjuntura, luta de classes e educação. **Germinal**, v. 8, n. 1, p. 180-186, 2016a.

LEHER, Roberto. Reitor da UFRJ: PEC 241 trará o fim da gratuidade das universidades públicas, **Conexão UFRJ**, 2016b. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/node/30>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

LEIS, H. O que significa um think tank no Brasil de hoje. **Instituto Millenium**, 2009. Disponível em: <institutomillennium.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje>. Acesso em: 2 set. 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 55, p. 32-43, 2015.

LINDLEY, Todd. Academic capitalism and professional reproduction at the conference. **ACME: An International Journal for Critical Geographies**, v. 8, n. 2, p. 416-428, 2009.

LMF FGV. **Finance Club da Fundação Getúlio Vargas**. Disponível em: <<http://www.fgvfinanceclub.com/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF INSPER. **InFinance do Insper - Ensino Superior em Negócios**, Direito e Engenharia. Disponível em: <<http://infinance.club/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF PUC-RIO. Liga de Mercado Financeiro da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://lmfpucrio.wixsite.com/lmfpucrio>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UDESC. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Estadual de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ligaudesc.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UDESC/ESAG. Clube de Finanças da Escola Superior de Administração e Gerência da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://clubedefinancas.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFBA. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://lmf-ufba.wixsite.com/lmf-ufba>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFF. UFFinance da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<http://www.uffinance.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFMS. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://ligamfufms.wixsite.com/lmfufms>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFPB. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://lmfufpb.wixsite.com/lmfufpb>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFPR. Clube de Investimentos e Finanças da Universidade Federal de Paraná. Disponível em: <<http://clubeinvestimentos.wixsite.com/ufpr>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFRJ. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://limfie.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFRJ/QUÍMICA. Liga de Investimento da Escola de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://ligadeinvestimento.wixsite.com/liequfrj>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFSCAR/SÃO CARLOS. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. Disponível em: <<https://www.lmf-saocarlos.com/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFSCAR/SOROCABA. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Disponível em: <<https://www.ligaufscarsorocaba.com/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UFTM. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: <<http://financeclubuftm.wix.com/uftm-finance-club>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UNESP/ARARAQUARA. Liga de Mercado Financeiro da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. Disponível em: <<http://www.lmfunesp.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF UNICAMP. **Grupo de Mercado Financeiro da Universidade Estadual de Campinas.** Disponível em: <<http://www.gmfunicamp.com/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF USP/FEA-RP. **Clube de Mercado Financeiro da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto.** Disponível em: <<http://www.clubedemercadofinanceiro.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF USP/FEA-SP. **Liga de Mercado Financeiro da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, campus São Paulo.** Disponível em: <<http://www.ligafeausp.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMF USP/POLI. **Poli Finance da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.polifinance.com.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LMR UFRJ/POLI. **Liga de Investimentos da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://www.li.poli.ufrj.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LO, William Yat Wai; TANG, Hei-Hang Hayes. Dancing with global trends: higher education policy and university governance in Hong Kong, 1997–2012. **Journal of Educational Administration and History**, v. 49, n. 1, p. 53-71, 2017.

LOPO, Joana. Liga universitária contribui para a formação profissional. **UOL Pós-Graduação**, julho, 2014. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/pos-graduacao/noticias/liga-universitaria-contribui-para-a-formacao-profissional-1599693>>. Acesso: 09 abr. 2017.

MALDONADO-MALDONADO, Alma. Peripheral knowledge-driven economies. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, p. 187-207.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, 2015.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MANN, Michael. **The Sources of Social Power**. Cambridge: Cambridge University Press, 29186.

MARGINSON, Simon. **Education and Public Policy in Australia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARGINSON, Simon. Markets in higher education: Australia. In: SMYTH, John. **Academic Work: the changing labour process in higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995, p. 17-39.

MARGINSON, Simon. The impossibility of capitalist markets in higher education. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 3, p. 353-370, 2013.

MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. **Higher Education**, v. 43, n. 3, p. 281-309, 2002.

MARS, Matthew M.; BRESONIS, Kate; SZELÉNYI, Katalin. Science and engineering doctoral student socialization, logics, and the national economic agenda: Alignment or disconnect? **Minerva**, v. 52, n. 3, p. 351-379, 2014.

MARS, Matthew M.; GINTER, Mary Beth. Academic innovation and autonomy: An exploration of entrepreneurship education within American community colleges and the academic capitalist context. **Community College Review**, v. 40, n. 1, p. 75-95, 2012.

MARS, Matthew M.; RHOADES, Gary. Socially oriented student entrepreneurship: A study of student change agency in the academic capitalism context. **The Journal of Higher Education**, v. 83, n. 3, p. 435-459, 2012.

MARS, Matthew M.; SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. The state-sponsored student entrepreneur. **The Journal of Higher Education**, v. 79, n. 6, p. 638-670, 2008.

MARTINS, André Luiz Miranda. A marcha do ‘capitalismo universitário’ no Brasil nos anos 1990. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 733-743, novembro, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, Sérgio Bruno. Homo lattes. **O Globo**. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/homo-lattes-505601.html>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MASSY, William F.; ZEMSKY, Robert. **The Dynamics of Academic Productivity**. Denver: State Higher Education Officers, 1990.

MASSY, William F.; ZEMSKY, Robert. Faculty discretionary time: Departments and the “academic ratchet”. **The Journal of Higher Education**, v. 65, n. 1, p. 1-22, 1994.

MATSUDA, Patricia; DONADONE, Júlio; DELGADO, Sven. A governança corporativa e seus impactos na construção de carreira: estudo de caso no setor elétrico paulista. In: **XXXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 2012, Bento Gonçalves, RS, Brasil. Anais... Bento Gonçalves: ABEPRO, 2012.

MCCLURE, Kevin Richard. **Beyond Academic Capitalism: Innovation and Entrepreneurship as Institutional Ethos at a Public Research University**. Maryland:

University of Maryland, 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculty of the Graduate School, University of Maryland, Maryland, 2014.

MCCLURE, Kevin Richard. Arbiters of effectiveness and efficiency: the frames and strategies of management consulting firms in US higher education reform. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 39, n. 5, p. 575-589, 2017.

MCCLURE, Kevin Richard. Building the Innovative and Entrepreneurial University: An Institutional Case Study of Administrative Academic Capitalism. **The Journal of Higher Education**, v. 87, n. 4, p. 516-543, 2016.

MCCLURE, Kevin Richard; TEITELBAUM, Kenneth. Leading schools of education in the context of academic capitalism: Deans' responses to state policy changes. **Policy Futures in Education**, London, v. 14, n. 6, p. 793-809, 2016.

MCCOWAN, Tristan. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 4, p. 453-472, 2004.

MCDONOUGH, Patricia M.; KORN, Jessica S.; YAMASAKI, Erika. Access, equity, and the privatization of college counseling. **The Review of Higher Education**, v. 20, n. 3, p. 297-317, 1997.

MEEK, Lynn. Use of the 'market' in the transformation of Australian Higher Education. In: GÓMEZ, Roberto Rodríguez (org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña: Netbiblo, 2002, p. 151-178.

MELO, Luísa; SALOMÃO, Karin. Com compra da Estácio, Kroton se torna “inalcançável”. **Exame**, ago. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/com-compra-da-estacio-kroton-se-torna-inalcancavel/>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MENDOZA, Pilar. Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. **The Journal of Higher Education**, v. 78, n. 1, p. 71-96, 2007.

MENDOZA, Pilar. The role of context in academic capitalism: The industry-friendly department case. **The Journal of Higher Education**, v. 83, n. 1, p. 26-48, 2012.

MENDOZA, Pilar; BERGER, Joseph B. Academic capitalism and academic culture: A case study. **Education Policy Analysis Archives**, v. 16, p. 23, 2008.

MENDOZA, Pilar; KUNTZ, Aaron M.; BERGER, Joseph B. Bourdieu and academic capitalism: Faculty “habitus” in materials science and engineering. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 83, n. 4, p. 558-581, 2012.

METCALFE, Amy Scott. Research Policy Studies: Between Science and Higher Education. **Higher Education Perspectives**, v. 3, n. 2, 2007.

METCALFE, Amy Scott. Revisiting academic capitalism in Canada: No longer the exception. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 81, n. 4, p. 489-514, 2010.

METLAY, Grisca. Reconsidering renormalization: stability and change in 20th-century views on university patents. **Social Studies of Science**, v. 36, n. 4, p. 565-597, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Indicadores sobre PROUNI - Programa Universidade para Todos**. MEC, 2014. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/prouni-programa-universidade-para-todos>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Pronatec**. MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MITCHELL, Jocelyn Sage. Beyond Bricks and Mortar: Creating Knowledge Through Student-Faculty Partnerships. **The Journal of General Education**, v. 63, n. 2-3, p. 73-93, 2014.

MOK, Ka-Ho. Academic capitalisation in the new millennium: the marketisation and corporatisation of higher education in Hong Kong. **Policy & Politics**, Chichester, v. 29, n. 3, p. 299-315, 2001.

MOORE, Kelly; KLEINMAN, Daniel Lee; HESS, David; FRICKEL, Scott. Science and neoliberal globalization: a political sociological approach. **Theory and Society**, v. 40, n. 5, p. 505-532, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.

MOTA, Pedro; FIORDELISIO, Angelo. A importância das Ligas Universitárias de Mercado Financeiro. **Terraço Econômico**, novembro, 2016. Disponível: <<http://terraoeconomico.com.br/importancia-das-ligas-universitarias-de-mercado-financeiro>>. Acesso: 09 abr. 2017.

MÜNCH, Richard; BAIER, Christian. Institutional struggles for recognition in the academic field: The case of university departments in German chemistry. **Minerva**, Dordrecht, v. 50, n. 1, p. 97-126, 2012.

MUNENE, Ishmael I.; OTIENO, Wycliffe. Changing the course: Equity effects and institutional risk amid policy shift in higher education financing in Kenya. **Higher Education**, v. 55, n. 4, p. 461-479, 2008.

NARVÁEZ, Carlos Eduardo Massé. Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. **Educere**, v. 12, n. 41, p. 387-395, 2008.

NELSON, Nicole. Shooting genes, distributing credit: Narrating the development of the biolistic gene gun. **Science as Culture**, v. 21, n. 2, p. 205-232, 2012.

NEWSON, Janice. Subordinating democracy: The effects of fiscal retrenchment and university-business partnerships on knowledge creation and knowledge dissemination in universities. **Higher Education**, v. 27, n. 2, p. 141-161, 1994.

NOONAN, Jeff. Thought-time, money-time and the conditions of free academic labour. **Time & Society**, v. 25, n. 2, p. 213-233, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.739-760, 2009.

ORTIGA, Yasmin Y. The flexible university: higher education and the global production of migrant labor. **British Journal of Sociology of Education**, v. 38, n. 4, p. 485-499, 2017.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**, v. 16, n. 38, p. 19-29, 2006a.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior no governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise (Orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2006b, p. 43-58.

OWEN, Graham. After the flood: Disaster capitalism and the symbolic restructuring of intellectual space. **Culture and Organization**, v. 17, n. 2, p. 123-137, 2011.

PAASI, Anssi. Fennia: Positioning a ‘peripheral’ but international journal under the condition of academic capitalism. **Fennia: International Journal of Geography**, v. 191, n. 1, p. 1-13, 2013.

PAI, Madhukar; MCCULLOCH, Michael; GORMAN, Jennifer; PAI, Nitika; ENANORIA, Wayne; KENNEDY, Gail; THARYAN, Prathap; COLFORD, John. Systematic reviews and meta-analyses: an illustrated, step-by-step guide. **The National Medical Journal of India**, v. 17, n. 2, p. 86-95, 2004.

PÉREZ, Michelle Salazar; PASQUE, Penny A. Challenging the neoliberal climate in academia from mentoring perspectives: critical reflections from our future selves. **Cultural Studies-Critical Methodologies**, v. 13, n. 6, p. 474-480, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

PETERS, Michael A. **Poststructuralism, Marxism, and neoliberalism: Between theory and politics**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001.

PETERSON, Helen. Gender and prestige in Swedish academia: Exploring senior management in universities and university colleges. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 61, n. 1, p. 1-17, 2017.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 483-491, 2015.

PINZÓN, Johanna G.; RIBAS, Josep M. B.; URIBE-RODRÍGUEZ, Ana F.; ACEVEDO, Johana F.; SÁNCHEZ, Magda C. P. El capitalismo Organizacional como fator de riesgo Psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. **Psicología desde el Caribe**, v. 28, junho/dezembro, p. 166-196, 2011.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report 2016**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/2016-report>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

PORSCHITZ, Emily T.; SMIRCICH, Linda; CALÁS, Marta B. Drafting “foot soldiers”: The social organization of the war for talent. **Management Learning**, v. 47, n. 3, p. 343-360, 2016.

PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto** (2ª ed.). São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/AUL9bx>>. Acesso em: 15 set. 2017.

RENAULT, Catherine Searle. Academic capitalism and university incentives for faculty entrepreneurship. **The Journal of Technology Transfer**, v. 31, n. 2, p. 227-239, 2006.

RHOADES, Gary. **Managed Professionals: Restructuring Academic Labor in Unionized Institutions**. Albany: State University of New York Press, 1997.

RHOADES, Gary. Technology-enhanced Courses and a Mode III Organization of Instructional Work. **Tertiary Education Management**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2007.

RHOADES, Gary. The higher education we choose, collectively: Reembodying and repoliticizing choice. **The Journal of Higher Education**, v. 85, n. 6, p. 917-930, 2014.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. **American Academic**, v. 1, n. 1, p. 37-59, 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes** (2ª ed.). São Paulo: Editora USP, 2014. 240 p.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012.

ROSINGER, Kelly Ochs; TAYLOR, Barrett J.; COCO, Lindsay; SLAUGHTER, Sheila. Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high-and low-resource departments. **The Journal of Higher Education**, v. 87, n. 1, p. 27-54, 2016.

ROSS, Sabrina N. Critical race theory, democratization, and the public good: deploying postmodern understandings of racial identity in the social justice classroom to contest academic capitalism. **Teaching in Higher Education**, v. 14, n. 5, p. 517-528, 2009.

ROVAI, Alfred P.; DOWNEY, James R. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 141-147, 2010.

SALDAÑA, Paulo. Em crise, USP contrata consultoria privada para novo modelo de gestão. **Folha de S. Paulo**, set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815437-em-crise-usp-contrata-consultoria-privada-para-novo-modelo-de-gestao.shtml>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SALLEE, Margaret W. The Divided University: The impact of budget cuts on faculty in two disciplines. **Tertiary Education and Management**, v. 17, n. 4, p. 319-335, 2011.

SALTORATO, Patrícia; BENATTI, Glauco. The Performative Organizational Act under the SHV Management Ideology. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 19, n. 64, p. 263-288, 2017.

SALTORATO, Patrícia; DOMINGUES, Larissa; SANCHES, Eliane; DONADONE, Júlio; SOLA Fernanda. Fusões, Aquisições e a Difusão da Lógica Financeira sobre as Operações de Varejo Brasileiro. **Gestão & Produção**, v.23, n.1, p. 84-103, 2016.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, Eunice; SAMPAIO, Helena (Orgs.). **O Ensino Superior em Transformação**. São Paulo: USP, 2000, p. 13-20.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, v. 10, n. 22, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, 191-222, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008a.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, novembro, 2008b.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar; FRANCO, Maria E. D. P.; MOROSINI, Marília C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: INEP, 2005.

SHIBAYAMA, Sotaro. Conflict between entrepreneurship and open science, and the transition of scientific norms. **The Journal of Technology Transfer**, New York, v. 37, n. 4, p. 508-531, 2012.

SHIBAYAMA, Sotaro; BABA, Yasunori. Sharing research tools in academia: the case of Japan. **Science and Public Policy**, v. 28, n. 8, p. 649-659, 2011.

SHIBAYAMA, Sotaro; WALSH, John P.; BABA, Yasunori. Academic entrepreneurship and exchange of scientific resources: material transfer in life and materials sciences in Japanese Universities. **American Sociological Review**, v. 77, n. 5, p. 804-830, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 112, p. 725-743, 2011.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 35-60, 2013.

SIEBIGER, Ralf Hermes. A atuação da UNESCO como disseminadora das diretrizes do Processo de Bolonha em regiões não europeias. **Revista Paidéia**, v. 11, n. 16, p. 55-78, 2014.

SIGL, Lisa. On the tacit governance of research by uncertainty: How early stage researchers contribute to the governance of life science research. **Science, Technology, & Human Values**, v. 41, n. 3, p. 347-374, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** (4ª ed.). Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O papel da CAPES e do CNPq após a reforma do estado brasileiro: indução de pesquisa e da produção do conhecimento. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba, PR, Brasil. Anais... Curitiba: PUC/PR, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ANELLI JR., Luiz Carlos; MANCIBO, Deise. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 106-118, 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. PNPG (2011-2020): certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. **Consequências da Mundialização da universidade pública brasileira**: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação. São Paulo: Xamã, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, janeiro/abril, p. 138-171, 2016.

- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MANCEBO, Deise. Considerações sobre a universidade (nos EUA e Brasil) e a financeirização da economia mundial. **Germinal**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 91-100, 2016.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; PIMENTA, Alan Victor. Capitalismo, trabalho e educação: o caso das instituições federais de educação superior. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, 2014.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel; ARAUJO, Juliana Borges. Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía. **Revista de la Educación Superior**, v. 44, n. 173, p. 157-179, 2015.
- 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**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**, Tandil, v. 23, n.1, p. 119-156, 2013.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SPEARS, Eric K.; PIMENTA, Alan Victor. Globalization and the Political Economy of the Brazilian Federal University. **Open Access Library Journal**, v. 1, p. 1-7, 2014.
- SLAUGHTER, Sheila. Foreword. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014a, p. vii-x.
- SLAUGHTER, Sheila. Rethorizing Academic Capitalism: actors, mechanisms, fields and networks. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014b, p. 10-32.
- SLAUGHTER, Sheila; CANTWELL, Brendan. Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. **Higher Education**, Dordrecht, v. 63, n. 5, p. 583-606, 2012.
- SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. **Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997. 276 p.
- SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, London, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.
- SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- SMITH, Greg. Why I am leaving Goldman Sachs. **The New York Times**, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/03/14/opinion/why-i-am-leaving-goldman-sachs.html?mcubz=0>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SMITH-DOERR, Laurel; CROISSANT, Jennifer. A feminist approach to university-industry relations: Integrating theories of gender, knowledge, and capital. **Journal of Women and Minorities in Science and Engineering**, v. 17, n. 3, 2011, p. 251-269.

SOLARI, Hernán G.; NATIELLO, Mario A.; ROMERO, Alejandro; LOMBARDI, Olimpia. La ciencia administrada. **Sociología y Tecnociencia**, v. 2, n. 6, p. 30-55, 2017.

SOUZA, Marlei José de; GUIMARÃES, Iara Vieira. Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional. **Holos**, v. 2, p. 281-300, 2016.

STÖCKELOVÁ, Tereza. Power at the Interfaces: The Contested Orderings of Academic Presents and Futures in a Social Science Department. **Higher Education Policy**, v. 27, n. 4, p. 435-451, 2014.

STONE, D. Recycling bins, garbage cans or think tanks? Three myths regarding policy analysis institutes. **Public Administration**, v. 85, n. 2, p. 259-278, 2007.

STRATHERN, Marilyn (Org.). **Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy**. London: Routledge, 2000.

SUÁREZ-BARRAZA, Manuel F.; SMITH, Tricia; DAHLGAARD-PARK, Su Mi. Lean Service: A literature analysis and classification. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 23, n. 3-4, p. 359-380, 2012.

SZELÉNYI, Katalin; BRESONIS, Kate. The public good and academic capitalism: Science and engineering doctoral students and faculty on the boundary of knowledge regimes. **The Journal of Higher Education**, v. 85, n. 1, p. 126-153, 2014.

SZELÉNYI, Katalin; GOLDBERG, Richard A. Commercial funding in academe: examining the correlates of faculty's use of industrial and business funding for academic work. **The Journal of Higher Education**, v. 82, n. 6, p. 775-802, 2011.

TANG, Hei-Hang H. Academic Capitalism in Greater China: theme and variations. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, p. 208-227

THORNTON, Margaret. The mirage of merit: Reconstituting the 'ideal academic'. **Australian Feminist Studies**, v. 28, n. 76, p. 127-143, 2013.

THRIFT, Nigel. The rise of soft capitalism. **Cultural Values**, v. 1, n. 1, p. 29-57, 1997.

TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. **O Estado de São Paulo**, 15 fev. 2015. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

TORRES, Carlos Alberto. Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. **International Studies in Sociology of Education**, v. 21, n. 3, p. 177-197, 2011.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

TUUNAINEN, Juha. Hybrid practices? Contributions to the debate on the mutation of science and university. **Higher Education**, v. 50, n. 2, p. 275-298, 2005.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Policy paper for change and development in higher education**. Paris: UNESCO, 1995.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Learning: the treasure within**. Paris: UNESCO, 1996.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action**. Paris: UNESCO, 1998a.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Framework for priority action for change and development of higher education**. Paris: UNESCO, 1998b.

VÄLIMAA, Jussi. University revolutions and Academic Capitalism: a historical perspective. In: CANTWELL, Brendan; KAUPPINEN, Ilkka (Orgs.). **Academic Capitalism in the Age of Globalization**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, p. 33-54.

VENDITTI, Michelina; FERONE, Emilia. Academic Capitalism as a Key Challenge and the Emergence of the New Economy Scenario. **World Futures**, v. 68, n. 4-5, p. 352-366, 2012.

VOSS, Chris; TSIKRIKTSIS, Nikos; FROHLICH, Mark. Case research in operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 45-74, 2015.

WALKER, Judith. Time as the Fourth Dimension in the Globalization of Higher Education. **The Journal of Higher Education**, v. 80, n. 5, p. 483-509, 2009.

WATERMEYER, Richard. Issues in the articulation of ‘impact’: the responses of UK academics to ‘impact’ as a new measure of research assessment. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 2, p. 359-377, 2014.

WATSON, Cate. Accountability, transparency, redundancy: Academic identities in an era of ‘excellence’. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 6, p. 955-971, 2011.

WEIMER, Leasa. **Tuition fees for international students in Finland: a case study analysis of collective action and social change**. Athens: University of Georgia, 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Graduate Faculty, University of Georgia, Athens, 2013.

WELSH, Rick; GLENNA, Leland L. Considering the role of the university in conducting research on agri-biotechnologies. **Social Studies of Science**, v. 36, n. 6, p. 929-942, 2006.

WELSH, Rick; GLENNA, Leland L.; LACY, William B.; BISCOTTI, Dina. Close enough but not too far: assessing the effects of university–industry research relationships and the rise of academic capitalism. **Research Policy**, v. 37, n. 10, p. 1854-1864, 2008.

WILLIAMS, Gareth L. **Changing Patterns of Finance in Higher Education**. London: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1992.

WILLIAMS, Gareth L. **Reforms and potential reforms in higher education finance**. In: DILL, David; SPORN, Barbara (Orgs.). *Through a Glass Darkly*. Oxford: Pergamon Press, 1995.

XAVIER, Renan; COSTA, Daiane. Com 1,2 mil empresas juniores, Brasil é líder mundial no segmento. **O Globo**, ago. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/com-12-mil-empresas-juniores-brasil-lider-mundial-no-segmento-19869385>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

YANG, Rui. Openness and reform as dynamics for development: A case study of internationalisation at South China University of Technology. **Higher Education**, v. 47, n. 4, p. 473-500, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YLIJOKI, Oili-Helena. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. **Higher Education**, v. 45, n. 3, p. 307-335, 2003.

YLIJOKI, Oili-Helena; LYYTINEN, Anu; MARTTILA, Liisa. Different research markets: A disciplinary perspective. **Higher Education**, v. 62, n. 6, p. 721-740, 2011.

ZACHARAKIS, Jeff; HOLLOWAY, Jessica. The murky waters of neoliberal marketization and commodification on the education of adults in the United States. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 7, n. 2, p. 223-236, 2016.

ZACHARAKIS, Jeff; TOLAR, Mary; COLLINS, Royce Ann. The political economy of growing a rural university in the USA using online education: an examination of incentives for educational imperialism and academic capitalism. **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 4, p. 440-454, 2014.

ZHA, Qiang. Egalitarianism in Canadian Higher Education: Retrospect and Prospect. **International Journal of Chinese Education**, v. 2, n. 1, p. 135-161, 2013.

ZHU, Fengliang; HAWK, Soaring. Rethinking the Relationship Between Academia and Industry: Qualitative Case Studies of MIT and Stanford. **Science and Engineering Ethics**, v. 22, n. 5, p. 1497-1511, 2016.

APÊNDICE A – Lista de *think tanks* brasileiros associados à Atlas Network

As informações deste apêndice foram coletadas nos *sites* da Atlas Network e das instituições associadas, referenciados no tópico “Referências”.

Quadro 14 - *Think tanks* brasileiros associados à Atlas Network

Nome	Missão	Local	Fundação
Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista	Articular o sistema econômico e político com sólidos valores éticos, especialmente no mundo dos negócios	Rio de Janeiro	2002
Estudantes pela Liberdade	Fornecer um fórum unificado de apoio para para estudantes e organizações estudantis dedicados à liberdade	Belo Horizonte	2010
Instituto de Estudos Empresariais	Desenvolver líderes empresariais comprometidos com um modelo de organização social e política para o Brasil baseado no ideal democrático das liberdades individuais sob os preceitos do Direito	Porto Alegre	1984
Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte	Formar lideranças empresariais comprometidas com a construção de um Brasil verdadeiramente livre, democrático e próspero. Promover o respeito à liberdade individual, à iniciativa privada, à propriedade e ao estado de direito.	Belo Horizonte	Não informado
Instituto de Formação de Líderes de São Paulo	Desenvolver jovens e novos líderes tendo como base e valores o Estado de Direito, a liberdade, os mercados livres e o respeito pela propriedade privada	São Paulo	Não informado
Instituto Liberal	Gerar conhecimento sob a forma de estudos e materiais informativos que podem servir como ferramentas na causa da liberdade para os falantes do português em todo o mundo	Rio de Janeiro	1983
Instituto Liberal de São Paulo	Transformar o Brasil em um país tão econômica e socialmente livre que o instituto não precisará mais existir	São Paulo	2014
Instituto Liberdade	Firmar-se no mercado local, nacional e internacional como produtor de ideias e construtor de influências. Promover a pesquisa, a produção e a divulgação de bens educacionais e culturais que demonstrem as vantagens para todos os indivíduos de uma sociedade organizada, com base nos princípios dos direitos individuais, de governo limitado e representativo, de respeito à propriedade privada, aos contratos e à livre iniciativa	Porto Alegre	1986
Instituto Ludwig Von Mises Brasil	Promover as ideias de uma sociedade livre e mercados livres	São Paulo	2009
Instituto Líderes do Amanhã	Formar jovens lideranças empresariais comprometidas com o modelo de organização econômica, social e política para o Espírito Santo e para o Brasil, baseado no ideal democrático de liberdades e garantias individuais, subordinadas ao estado de direito.	Vitória	Não informado
Mackenzie Center for Economic Freedom	Contribuir de forma sólida para o debate em torno do papel do mercado e das características e consequências dos diferentes tipos de intervenção e regulação, tendo como objeto as questões reais da economia brasileira e os entraves ao seu desenvolvimento.	São Paulo	Não informado
Students for Liberty Brasil	Educar, desenvolver e capacitar a próxima geração de líderes da liberdade no Brasil	São Paulo	2010

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE B – Lista de LMFs pesquisadas

1. CEFET-MG - Liga de Mercado Financeiro
2. Faculdade Cidade Verde - Liga de Mercado Financeiro da FCV
3. FGV-RJ - Liga de Mercado Financeiro
4. FGV-SP - FGV Finance Club
5. Ibmecc/MG - IBFinance
6. Ibmecc/RJ - CEMEC (Centro de Estudos de Mercado de Capitais)
7. IME - IME Finance
8. Insper - INFinance
9. ITA - ITA Invest
10. Mackenzie-RJ - Liga Mackenzie Finance-RJ
11. Mackenzie-SP - Liga Mackenzie Finance-SP
12. PUC-MG - Liga Universitária de Mercado Financeiro
13. PUC-Rio - Liga de Mercado Financeiro
14. PUC-RS - Liga de Mercado Financeiro
15. UDESC - Liga de Mercado Financeiro
16. UDESC/ESAG - Clube de Finanças
17. UERJ - Liga de Mercado Financeiro
18. UFABC - UFABC Finance
19. UFAM - Liga de Mercado Financeiro do Amazonas
20. UFBA - Liga de Mercado Financeiro
21. UFES - UFES Finance
22. UFF - UFF Capital
23. UFF - UFFinance
24. UFG e PUC Goiás - Focus
25. UFGD - Liga de Empreendedorismo e Mercado Financeiro da Grande Dourados
26. UFMG - Liga de Mercado Financeiro
27. UFMS - Liga de Mercado Financeiro
28. UFMT - Liga de Mercado Financeiro
29. UFPA - Liga de Mercado Financeiro
30. UFPB - Liga de Mercado Financeiro
31. UFPR - Clube de Investimentos e Finanças
32. UFRGS Liga de Mercado Financeiro
33. UFRJ - Liga de Investimentos
34. UFRJ - Liga de Mercado Financeiro
35. UFRJ/Química - Liga de Investimentos da Escola de Química
36. UFRRJ - Sharks
37. UFS - Liga UFS de Mercado Financeiro
38. UFSC - Clube de Finanças
39. UFSC - UFSC Invest
40. UFSCar/Sorocaba - Liga de Mercado Financeiro
41. UFSCar e USP/São Carlos - Liga de Mercado Financeiro São Carlos
42. UFTM - UFTM Finance Club
43. UFU - Liga de Mercado Financeiro da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios
44. UFV - Liga Acadêmica de Mercado Financeiro e Gestão de Ativos
45. UnB - Liga de Mercado Financeiro
46. UNESP/Araraquara - Liga de Mercado Financeiro
47. UNESP/FEB-Bauru - Liga de Mercado Financeiro
48. UNESP/Guara - Liga de Empreendedorismo e Mercado Financeiro
49. Unicamp - Grupo de Mercado Financeiro
50. Unicamp - Liga de Mercado Financeiro
51. UNIFAL - Liga de Mercado Financeiro
52. Unifei - Liga de Mercado Financeiro
53. Unifesp - Liga de Mercado Financeiro da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios
54. USP/FEA-RP - Clube de Mercado Financeiro
55. USP/FEA-SP - Liga de Mercado Financeiro
56. USP/Poli - Poli Finance

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos membros das LMFs**Liga de Mercado Financeiro - Perfil do aluno**

Esse questionário se destina estritamente à realização de uma pesquisa de mestrado, cujo tema envolve a evolução do Movimento de Ligas Universitárias. O objetivo do questionário é traçar um perfil do aluno que participa de uma Liga de Mercado Financeiro. Todas as informações coletadas são anônimas e não serão utilizadas para nenhum outro fim a não ser o de elaboração da dissertação. Muito obrigado pela colaboração!

1. Qual a sua idade?
2. Onde você cursou o ensino médio?
3. Qual o seu curso de graduação?
4. Você já participou de outras entidades estudantis? Quais?
5. Como a Liga contribui para sua formação? Ou ela "somente" o ajudará na inserção no mercado de trabalho?
6. Onde você gostaria de trabalhar depois de se formar?
7. Se você tivesse que fazer uma pós-graduação, qual(is) você faria?
8. (exemplo: MBA, especialização, mestrado, doutorado, etc)
9. Qual(is) a(s) atividade(s) desempenhada(s) por você na Liga?
10. O que você acha mais interessante: assistir aula ou atuar na Liga?
11. O que você acha dos conteúdos ministrados nas aulas ligadas ao mercado financeiro no seu curso?
12. Quais eventos promovidos pela Liga que você participou?
13. O que você acha do Processo Seletivo da Liga? Como ele poderia melhorar?
14. O que você acha do processo de ascensão (atingir cargos mais altos) dentro da Liga? Como ele poderia melhorar?
15. Como você se atualiza em relação ao mercado financeiro?
16. Você investe em ações do mercado financeiro? Quais?
17. Aponte 3 nomes de profissionais e/ou empreendedores que lhe inspiram.

ANEXO 1 – Mapa de *think tanks* associados à Atlas NetworkFigura 5 – Atlas Network *Global Directory*.

Fonte: Atlas Network (2017)