

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 28 Número 105

20 de julho de 2020

ISSN 1068-2341

---

## Uma Protopia para a Universidade Brasileira

*Naomar de Almeida-Filho*



*Luis Eugenio de Souza*

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Citação:** Almeida-Filho, N. E., & Souza, L. E. (2020). Uma protopia para a universidade brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5525>

**Resumo:** Numa perspectiva histórico-crítica e com base na série semântica utopia-atopia-distopia-protopia, analisa-se o projeto Future-se apresentado pelo Ministério da Educação do Brasil para a reforma das Universidades Federais. Nessa perspectiva, em primeiro lugar, propõe-se a caracterização de dois modelos distintos de Universidade, surgidos no momento de consolidação do poder político da burguesia, sendo um desses modelos utópico e o outro, atópico. Em segundo lugar, descreve-se a evolução histórica da Universidade no Brasil, até chegar à proposta do Future-se. Por fim, apresenta-se uma proposta alternativa de reforma universitária, como parte da estratégia de aglutinação de forças para resistir ao Future-se e avançar no sentido do fortalecimento da Universidade como elemento necessário ao desenvolvimento soberano, inclusivo e sustentável do país.

**Palavras-chave:** Universidade; Reforma; Autonomia

### A protopia for the Brazilian university

**Abstract:** From a historical-critical perspective and based on the semantic series utopia-atopy-dystopia-protopy, we analyse the “Future-se”, a project presented by the Ministry of Education of Brazil for the reform of federal universities. From this perspective, firstly, we propose the characterization of two distinct models of the university, which emerged at the moment of the

consolidation of the political power of the bourgeoisie, one of them being utopian and the other atopic. Secondly, we describe the historical evolution of the university in Brazil, until arriving at the “Future-se” proposal. Finally, we present an alternative proposal for university reform as part of the strategy of agglutination of forces to resist the “Future-se” and advance towards strengthening of the university as a necessary element for the sovereign, inclusive and sustainable development of the country.

**Keywords:** University; Reform; Autonomy

### **Una protopia para la universidad brasileña**

**Resumen:** Desde una perspectiva histórico-crítica, y basado en la serie semántica utopia-atopia-distopía-protopia, se analiza el proyecto "Future-se" presentado por el Ministerio de Educación de Brasil para la reforma de las universidades federales. Desde esta perspectiva, en primer lugar, proponemos la caracterización de dos modelos distintos de Universidad, que surgieron en el momento de la consolidación del poder político de la burguesía, uno de ellos utópico y el otro atópico. En segundo lugar, describimos la evolución histórica de la Universidad en Brasil, hasta llegar a la propuesta “Future-se”. Finalmente, presentamos una propuesta alternativa para la reforma universitaria como parte de la estrategia de aglutinación de fuerzas para resistir el "Future-se" y avanzar hacia el fortalecimiento de la Universidad como un elemento necesario para el desarrollo soberano, inclusivo y sostenible del país.

**Palabras-clave:** Universidad; Reforma; Autonomía

### **Introdução**

A relevância social da instituição universitária nas sociedades ocidentais é inegável. Espaço de produção de conhecimento, arte e cultura e de formação de cientistas, artistas, profissionais e técnicos qualificados, a Universidade tem desempenhado um papel fundamental para o processo civilizatório (Hofstetter, 2001). Com efeito, muitas das melhorias nas condições de vida das pessoas, seja no plano material, seja no plano dos valores éticos, têm sido frutos do trabalho de pesquisadores, docentes e estudantes universitários em sintonia com os anseios da sociedade.

Mesmo no Brasil, país que nasce como colônia e permanece periférico ao sistema econômico global, a Universidade tem colaborado para o desenvolvimento econômico, social e humano, tanto realizando pesquisas de alcance internacional, quanto destacando a riqueza da cultura autóctone no que ela pode representar de contribuição para o mundo. No espaço nacional, a Universidade brasileira tem contribuído para a compreensão da nossa realidade singular e tem formado lideranças em todos os campos da vida social.

Certamente, se adequadamente apoiada por políticas públicas, a Universidade brasileira pode ampliar bastante sua contribuição ao avanço civilizatório e ao desenvolvimento nacional (Teixeira, 2005). No entanto, assistimos, no momento atual, da parte de autoridades governamentais, um processo de desinvestimento na educação pública e um esforço de desmoralização das universidades públicas, a parcela mais importante da Universidade brasileira em termos de produção de conhecimento e inovação e de formação de líderes.

De modo articulado ao estrangulamento orçamentário-financeiro das universidades, o governo federal lança o Future-se, um programa mal esboçado que promete a redenção da Universidade por meio da entrega de sua gestão a organizações sociais de natureza privada e da busca de recursos para sua manutenção no mercado de capitais. Trata-se de ameaça à própria sobrevivência das universidades federais, como pretendemos demonstrar adiante. Como enfrentá-la?

Este texto se propõe a procurar uma resposta. Para tanto, adota uma perspectiva histórico-crítica de análise retórica, propondo uma linha argumentativa com base na série semântica utopia-atopia-distopia-protopia.

Como é bem sabido, Thomas Morus criou o termo *utopia*, no início do século XVI, para designar uma sociedade perfeita ou ideal, porém inexistente, impossível, sem lugar no mundo. Em uma reflexão sobre a missão histórica da universidade, o termo foi usado por Robert Hutchins (1953), ex-Reitor da Universidade de Chicago, que identificou a educação para todos como uma utopia necessária à sociedade industrial avançada.

Na mesma linhagem etimológica, *atopia* é um neologismo médico surgido no início do século XX para designar lesão sem localização típica, efeito de processos sistêmicos, que pode emergir em qualquer parte ou órgão do corpo, como nas hiper-sensibilidades de base alérgica. Forma alternativa de negação do *topos*, denota um fato “fora-de-lugar” ou “em qualquer lugar”, que remete a excêntrico ou estranho. Propomos seu emprego, por analogia, para aqui designar uma excentricidade ou bizarrice em uma dada trajetória ou panorama histórico.

A palavra *distopia* foi utilizada pela primeira vez por John Stuart Mill em 1868, num discurso endereçado ao Parlamento britânico, criticando ironicamente propostas de reforma agrária que, na sua visão, tornariam caótica a vida no campo. O termo alcançou grande difusão na literatura e no cinema de ficção científica ao caracterizar cenários catastróficos de mundos futuros, marcados por destruição generalizada, caos social, mal-estar, sofrimento e desesperança.

Por fim, o termo *protopia* indica um movimento proativo para execução de alguma proposta de transformação de uma dada realidade; refere-se a projetos viáveis de realização de um ideal. A esse neologismo, aplica-se a mesma lógica etimológica do termo utopia, mas no lugar da negação, o prefixo *pro* (a favor de) indica direção, ação e protagonismo. Utilizado, por um dos autores deste artigo ((Almeida-Filho, 2007)), num texto sobre a renovação da universidade brasileira, o termo foi posteriormente incorporado às discussões sobre ciberpolítica por Kevin Kelly, num post em *The Technium* (2011)<sup>1</sup>, ao afirmar que “nosso destino não é nem utopia nem distopia nem status quo, mas protopia”.

Os dois primeiros termos da sequência semântica (utopia e atopia), quando aplicados aos modelos de universidade, podem ser mais bem compreendidos com uma breve incursão pela história moderna da educação superior no mundo ocidental. Para os dois outros termos (distopia e protopia), os exemplos brasileiros contemporâneos, adiante discutidos, são suficientemente esclarecedores.

Assim, o presente texto se inicia pela caracterização de dois modelos distintos de Universidade, surgidos no momento de consolidação do poder político da burguesia, sendo um dos modelos utópico e o outro, atópico. A seguir, faz uma breve incursão pela evolução histórica da Universidade no Brasil, até chegar à proposta do Future-se, que é analisada em detalhes. Por fim, o texto apresenta uma proposta alternativa de reforma universitária, como parte da estratégia de aglutinação de forças para resistir ao Future-se e avançar no sentido do fortalecimento da Universidade como elemento necessário ao desenvolvimento soberano, inclusivo e sustentável do país.

## A Utopia da Universidade Autônoma

No início do Século XIX, tomando o iluminismo kantiano como referência filosófica, Wilhelm von Humboldt [1767-1835], que ocupava posição equivalente à de ministro de educação do

---

<sup>1</sup> <https://kk.org/thetechnium/protopia/>

rei da Prússia, Frederico Guilherme III, delineia um novo modelo de universidade (Humboldt, 1810 [1997]). De acordo com essa proposta, a Universidade: (a) seria um lugar de formação dos sujeitos civilizados; (b) seria um espaço privilegiado para produzir ciência; e (c) asseguraria plena liberdade a professores e cientistas. Com base nesses princípios, a Universidade seria autônoma em relação ao Estado e à Igreja.

Naquele momento da modernidade, a ideia de autonomia impõe-se como fundamental, sendo definida em dois planos: no plano institucional, como capacidade autonormativa e de autogoverno, e no plano individual, como liberdade de ensinar e de aprender. A liberdade de pesquisa implicava autonomia para definir que problemas seriam relevantes para a investigação científica, como seria realizada a pesquisa e de que modo tais resultados seriam avaliados. O novo paradigma intelectual e institucional fundava-se na primazia da formação científica em detrimento do treinamento profissional, em um projeto de radicalização da integração pesquisa-aprendizagem.

Com base nesses fundamentos, a Universidade de Berlim é criada em 1810, com estrutura administrativa autônoma e dotação orçamentária estatal. Os eixos principais da nova instituição são os seguintes: a universidade é um dispositivo institucional integrador (contestando a opção de faculdades e conservatórios), o laboratório é o lugar de formação prática da ciência, numa pedagogia orgânica, e o seminário é o método didático por excelência.

Mais que tudo, a universidade humboldtiana representa uma utopia de liberdade acadêmica e autonomia universitária, em uma atmosfera de solidão e liberdade. Na prática, contudo, assume um caráter radicalmente elitista, bem caricaturado como “torre de marfim” (Hofstetter, 2001). O elitismo estrutural desse novo modelo de universidade, que torna utópica a ideia de uma autonomia garantidora da produção da verdade científica, foi crucial ao projeto de educação superior para formação controlada de elites econômicas e sociais por meio de tradição, erudição, refinamento cultural e conhecimento tecnológico estratégico.

Durante o século XIX, marcado pela consolidação do capitalismo industrial, a concepção humboldtiana de universidade autônoma e livre torna-se paradigma de instituição moderna de educação superior e difunde-se pelo continente europeu, principalmente nos países da Europa Central e do Norte (Anderson, 2004). Nos Estados Unidos, inspira a Reforma Flexner, profunda revisão do ensino médico que, a partir de 1910, promove o modelo da *research university* como principal suporte tecnológico e intelectual do desenvolvimento capitalista e da hegemonia política dos países do Hemisfério Norte.

Uma concepção distinta e, em certo sentido, antagônica de Universidade desenvolve-se na França, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, resultando em um modelo de educação superior sem universidades.

## A Universidade como Atopia

Durante o regime revolucionário que sucede a Luís XVI, várias estratégias de reestruturação do sistema educacional francês são implementadas. Denunciadas como nichos do diletantismo aristocrático, as universidades são extintas e suas funções assumidas por outros tipos de instituição de ensino superior. Na virada do século XIX, no turbulento contexto pós-revolucionário, Pierre-Jean Georges Cabanis [1757-1808], médico, filósofo e líder político sistematiza um conjunto de princípios, diretrizes e normas que compõem um modelo de ensino superior fundado em faculdades (Almeida-Filho, 2019).

A “Reforma Cabanis” compreende cinco elementos estruturais: (a) um modelo organizacional de ensino superior estruturado em escolas e faculdades isoladas; (b) uma educação superior mais profissionalista do que científica ou cultural; (c) currículos constituídos de disciplinas; (d) método analítico de ensino em linha com a abordagem cartesiana; e (e) tendência à

especialização. Nesse sistema de educação sem universidades, o ensino superior passa a ser realizado em escolas profissionalizantes específicas com elevado grau de autonomia perante órgãos centrais como ministérios de Estado ou instâncias universitárias (Almeida-Filho, 2019).

Inicialmente restrita ao ensino superior, a Reforma Cabanis inspira e orienta a recriação de todo o sistema educacional francês. De fato, para apoiar a reprodução de um novo regime político que se livrara da velha ordem aristocrática, mas ainda buscava se consolidar como dominação burguesa, o arcabouço geral do sistema de educação foi reorganizado no conjunto de reformas sociais realizadas por Napoleão Bonaparte [1769-1821].

Particularmente preocupado com o controle político das instituições de ensino, Napoleão institui a *Université Impériale*, órgão de Estado que detinha a exclusividade das atividades de educação, integrando e controlando todas as instituições educacionais do Império. Dessa forma, em vez de autonomia universitária, institui-se um “monopólio universitário”: ninguém pode atuar no ensino sem ser docente da Universidade Imperial (Boudon, 2006).

Uma universidade definida nesses moldes, fundada justamente na negação da liberdade acadêmica e da autonomia universitária, pode ser caracterizada como uma *atopia*. Com efeito, esse modelo de universidade tão peculiar, sem paralelo na história ocidental, pode ser considerado uma contingência histórica, uma excentricidade, uma bizarrice. Na França, não sobreviveu à queda do imperador, pois, logo em 1815, o órgão de coordenação do sistema educacional francês deixa de se chamar Universidade Imperial, sendo os professores redistribuídos em instituições de ensino isoladas (Boudon, 2006).

Vale notar, todavia, que a reforma educacional bonapartista inaugura outra definição de autonomia institucional, referida ao âmbito interno das faculdades, que se tornam unidades acadêmicas com capacidade de decidir de modo independente sobre aspectos administrativos e pedagógicos, deslocando a universidade da posição de principal instituição educacional. Não obstante suas dificuldades operacionais, essa definição de ensino superior sem universidades torna-se modelo para formações sociais derivadas do capitalismo mercantil pós-colonial, submetidas à poderosa influência cultural francesa, principalmente em países da Europa meridional e suas ex-colônias.

## **A Universidade no Brasil é, Inicialmente, uma Atopia**

O Brasil, após 1822, adota um modelo bonapartista de educação, emulando o sistema francês de escola primária, liceu, escola normal, escolas politécnicas e faculdades (Fávero, 2010). O ensino superior é realizado nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife, em escolas politécnicas e escolas de mineração e agricultura. Nessas instituições, prevalecem cursos de entrada direta, currículos fechados, baseados em disciplinas, com um modelo retórico de ensino-aprendizagem, cátedras, aulas magnas e diplomas licenciadores de profissão. O positivismo das lideranças da Primeira República, que orienta a reorganização do Estado brasileiro após o Império, amplia a influência cultural francesa, reafirmando o modelo de educação superior bonapartista (Cunha, 2007).

Essa modelagem institucional fragmentadora é ainda mais reforçada quando, após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos institui o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/31), estabelecendo as reitorias como órgãos representativos do governo central, que passa a nomear reitores e diretores mediante listas tríplexes (Rothen, 2008). Essa primeira regulamentação geral da educação superior brasileira garante às faculdades, escolas e institutos que compõem as universidades personalidade jurídica própria e status de poder paralelo, consagrando a noção atópica de autonomia das faculdades (sob controle pelo governo central), característica do modelo cabanisiano.

A primeira universidade brasileira de fato e de direito é a Universidade de São Paulo, instituída em 1934 por lei estadual, mediante a associação de faculdades existentes e a criação da Faculdade de Ciências, Letras e Artes (Cunha, 2007). Essa importante instituição é concebida a partir de um projeto político-institucional que replica o modelo da Universidade de Paris-Sorbonne, sendo implantada com o apoio de uma missão francesa (Petitjean, 1996).

A maioria das universidades federais é inaugurada após a implantação do Estado Novo, em geral seguindo o processo de agregação de faculdades pré-existentes, promovendo autonomia interna e assim reforçando o isolamento e a fragmentação institucional (Cunha, 2007). Após o Golpe de 1964, o governo militar promove uma reforma universitária financiada por empréstimos internacionais, a partir do acordo MEC-USAID, firmado em 1967. Em 1968, promulgada no mesmo ano do AI-5, a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) aprofunda o caráter atópico da Universidade brasileira, gerando uma estrutura de gestão mista, numa versão ainda mais excêntrica de educação superior que sobrepõe, sem nenhum grau de integração, o sistema anglo-saxão de departamentos ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia (Teixeira, 2005; Fávero, 2006).

Vale acrescentar que essa atopia renovada decorre dos embates relativos ao processo de implantação da reforma. Imposta autoritariamente, a Reforma Universitária de 1968, por um lado, é boicotada pela direita conservadora no interior da estrutura da universidade e, por outro, encontra a resistência dos movimentos estudantis de esquerda. Nesse cenário, avança dentro de uma estratégia que combina repressão, modernização e acomodação (Motta, 2014). Ao lado de censura e expurgos políticos, há investimento em infraestrutura e conciliação política em que repressão e oposição são às vezes moderadas, notadamente quando mediadas por laços de classe social.

Na década e meia seguinte, sobretudo no período de 1974 a 1985, o sistema universitário público do país sofre muito com a crise econômica e política que acompanha o processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de ensino superior, são anos de subfinanciamento, salários corroídos pela inflação, impacto limitado da produção de conhecimento sobre o sistema produtivo e desvalorização social (Motta, 2014).

## **Projetos Utópicos: Reformas Democráticas Frustradas**

Com o fim da Ditadura Militar, forças legalistas, grupos progressistas, movimentos sociais e parte da oligarquia nacionalista se unem em torno do pacto político que se formaliza na Constituição Federal de 1988. A Seção I do Capítulo III da Constituição é dedicada exclusivamente à Educação, definida como direito de todos e dever do Estado e da família. Associados a essa definição, os oito princípios estabelecidos pelo Artigo 206 revelam um projeto utópico:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Dependente de uma série de outras iniciativas legislativas e executivas, esse projeto não se efetiva, permanecendo, depois de mais de 30 anos da promulgação da Constituição, no plano utópico. É preciso, contudo, reconhecer que tentativas de efetivação mais ou menos abrangentes foram feitas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), aprova-se a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96). No que tange às universidades públicas, o Art. 54 atribui às mesmas “estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”.

O projeto de reforma do ensino superior do governo FHC fez parte do Plano de Reforma Administrativa do Estado, capitaneado pelo ministro Bresser-Pereira. Esse plano, concretizado na Lei nº 9.637/98, pretendia regulamentar o “estatuto jurídico especial” previsto na LDBEN, abrindo a possibilidade de as universidades federais se tornarem “entes públicos não-estatais”.

Esse novo estatuto jurídico, que poderia fortalecer a autonomia universitária numa perspectiva democratizante, é, ao contrário, articulado a uma política educacional de caráter neoliberal que pretende estruturar as universidades segundo o modelo da grande empresa (Chauí, 2001), adequando-as a padrões organizacionais de flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação (Catani & Oliveira, 2002).

Essa política educacional encontra resistências dentro da comunidade universitária (Silva-Júnior e Sguissardi, 2001) que, aliadas a divergências dentro do próprio governo quanto à reforma do Estado (Mossri, 1995), levam o governo FHC a recuar da regulamentação do “estatuto jurídico especial”, aceitando o estatuto de autarquia estatal das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em 1999, o governo apresenta minuta de projeto de lei sobre a autonomia universitária. Nesse documento, propõe as seguintes diretrizes: (a) preservação do caráter estatal da educação superior pública; (b) garantia de financiamento estável, com alocação transparente de recursos orçamentários para ensino, pesquisa e extensão; (c) auto-organização no que refere à administração dos recursos humanos e execução orçamentária; (d) avaliação institucional autogerida.

Essa última proposta de reforma universitária do governo FHC ampliaria a autonomia gerencial, orçamentária e financeira das universidades federais que aceitassem celebrar contratos de desenvolvimento institucional similares aos contratos de gestão, mas confirma o estatuto de autarquia federal, mantém docentes e servidores no quadro de funcionários públicos e garante patamar de financiamento mínimo para aquelas que não aderissem ao plano. No final, por motivos diversos, essa proposta é rejeitada.

Em 2003, no início do primeiro governo Lula, a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) encaminha ao MEC uma proposta de reforma do ensino superior que postulava a criação um ente jurídico especial, denominado Universidade Pública Federal:

A Universidade Federal instituída e mantida pela União constitui ente jurídico de direito público denominado Universidade Pública Federal, com as características próprias atribuídas pela Constituição Federal, por esta Lei, pelos diplomas legais de instituição e pelos respectivos estatutos.

Com essa nova natureza jurídica de pleno caráter público, as universidades federais seriam financiadas pelo Estado com recursos oriundos do Tesouro Nacional, com dotação regida por planos de metas. Para viabilizar a implantação dessa inovação institucional do ponto de vista orçamentário e administrativo, além de consolidá-la com a devida segurança jurídica, propunha-se tomar três medidas: (a) aprovar um marco regulatório de autocontrole de gestão; (b) garantir dotação orçamentária global para todo o sistema; e (c) adotar um regime licitatório especial. Além da fonte

orçamentária pública estável, as universidades federais teriam flexibilidade para captação de recursos de fontes diversificadas. A adesão ao modelo se daria dentro da autonomia das IFES, condicionado à submissão de um Plano de Metas articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

No final de 2003, institui-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de apresentar à Presidência da República um “plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (Brasil, 2003). No relatório final do GTI, intitulado *Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*, destaque especial se dá ao tema da autonomia, definida nos termos estritos da LDBEN – autonomia didático-científica, autonomia financeira e patrimonial, autonomia administrativa (particularmente na gestão de pessoal, permitindo contratar, nomear, demitir, exonerar e transferir servidores) – acrescidos de uma “autonomia participativa e transparente”, realizada mediante incorporação de representações da sociedade em todos os órgãos colegiados. A exoneração do Ministro Cristovam Buarque, no início do segundo ano de gestão, interrompe os planos de proclamar a primeira reforma de base do governo Lula. O novo Ministro da Educação, Tarso Genro, instala um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES). O resultado do trabalho desse grupo, ampliado e compartilhado com muitos colaboradores e debatido em várias instâncias de discussão, é uma série de estudos, propostas e anteprojetos de reformulação da universidade pública brasileira que, sem dúvida, merece ser designado como Projeto Tarso Genro. Por motivos diversos, analisados adiante, essa reforma provocou poderosa resistência e não se viabilizou.

### **Future-se: Uma Distopia Potencialmente Letal**

Com o Brasil passando por uma recessão econômica, a partir de 2015, o governo federal opta por uma política de austeridade fiscal que propõe cortes de gastos sociais como solução para “equilibrar” as contas públicas. Fragilizada politicamente, contudo, Dilma Roussef não consegue implementar essa agenda. Cabe a Michel Temer, que assume a presidência após o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, implementar medidas ainda mais radicais de austeridade. Assim, em dezembro de 2016, o Congresso Nacional aprova a Emenda Constitucional nº 95 que congela os gastos públicos por 20 anos, exceto o pagamento da dívida.

Desde então, a deterioração da situação econômica só se aprofunda: queda importante da atividade industrial e PIB estagnado quando não em decréscimo; desemprego e desalento constantes, ocupação parcial e empregos informais em alta; arrecadação de impostos em baixa com consequente aumento do déficit orçamentário, malgrado os cortes de gastos. Diante dos resultados negativos, propõe-se mais do mesmo remédio: ainda com Temer, aprova-se a reforma trabalhista; já no novo governo eleito em 2018, com o apoio de parcela do Judiciário e com base em manipulações por meio de *fake news*, a reforma previdenciária é aprovada e outros projetos visando à redução de gastos públicos começam a tramitar no Congresso Nacional.

O Brasil, em 2019, passa a ter um governo populista de extrema-direita liderado por Jair Bolsonaro, com um discurso de apologia do ódio, da violência e da morte, sustentado por uma política econômica neoliberal e um justicialismo institucionalizado. Com uma política externa submissa ao império estadunidense e a economia descontrolada, políticas públicas são estranguladas, o meio ambiente é destruído, as liberdades individuais são ameaçadas, fomenta-se intolerância à diversidade humana, num tenso cotidiano de disputa de narrativas que destrói relações familiares e sociais. No bolsonarismo, etapa avançada de um estado de mal-estar social, o próprio governo contesta princípios iluministas já seculares, como prover educação para todos como política social e considerar a formação universitária como requisito de cidadania democrática e possibilidade de emancipação dos sujeitos.



Neste contexto, insere-se uma proposta mal esboçada de reforma universitária, intitulada, obedecendo às estratégias de marketing, Future-se. De acordo com a minuta de anteprojeto de lei, divulgada pelo MEC em 16 de outubro de 2019<sup>2</sup>, as finalidades do Future-se são: (a) propiciar fontes adicionais de financiamento para as universidades e institutos federais; (b) incentivar o incremento da captação de recursos próprios; (c) viabilizar a destinação dos recursos próprios diretamente para a respectiva universidade ou instituto federal; (d) promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação; (e) fomentar a promoção da visão empreendedora; e (f) estimular a internacionalização das universidades e institutos federais. Em que pese a melhor sistematização dos objetivos e eixos do programa nesta minuta em relação a versões anteriores, o problema do Future-se permanece nos instrumentos propostos para sua viabilização. Para a autonomia financeira, os principais instrumentos seriam fundos de investimentos administrados por instituição financeira. Para a autonomia administrativa, fundações de apoio ou organizações sociais seriam contratadas para apoio à implementação, administração e execução das atividades-fim das universidades.

No capítulo VII da minuta, intitulado “das fontes adicionais de financiamento”, está prevista a criação de dois fundos: Fundo Patrimonial e Fundo Soberano do Conhecimento. O primeiro seria gerido por instituição privada sem fins lucrativos, tendo como receitas doações financeiras e de bens móveis e imóveis, ganhos de capital, recursos derivados de locação, empréstimo ou alienação de bens e direitos e receitas decorrentes de arrecadação própria das universidades (prestação de serviços, venda de bens com a marca das universidades, etc), entre outras. O Fundo Soberano do Conhecimento, por sua vez, seria gerido por instituição financeira, como um de fundo de investimento específico, multimercado, que poderá ser composto por diferentes classes de ativos, tais como ações, renda fixa, câmbio e demais ativos financeiros e imobiliários, inclusive públicos. Remotamente, remete aos *endowments* das universidades norte-americanas (alimentados por generosas doações e expressivos *overheads*), realidade socioeconômica, política e cultural ostensivamente tomada como objeto de desejo pelo bolsonarismo. Obviamente, não estamos nos EUA, nem precisamos ir tão longe para perceber a inadequação dessa proposta.

O Fundo Patrimonial não representa qualquer novidade, referindo-se, na prática, ao que as Fundações de Apoio já fazem. O Fundo Soberano do Conhecimento, ao contrário, é uma inovação no âmbito das IFES, porém é prejudicial. De fato, a proposta de captação financeira no mercado para integralizar fundos para financiamento de investimentos e custeio é um equívoco grave do Future-se, provavelmente decorrente mais de má-fé do que de ignorância. Como está demonstrado por estudos econômicos e pela própria experiência histórica, a atividade empresarial no Brasil não tem interesse nem necessidade de investir em ciência, tecnologia e inovação (Dagnino; Romão; Bezerra, 2019). Mesmo que o fundo proposto alcance taxa de captação extraordinária – bastante improvável visto que o empresariado nacional dificilmente imobilizaria capital em aquisições, arrendamentos e parcerias público-privadas em universidades desvalorizadas como improdutivas pelo próprio governo federal –, teria rendimentos entre taxa Selic (6,5%/ano) e rendimento médio da Bolsa de Valores (15% em 2018), gerando até 7 bilhões ao ano. Na hipótese mais otimista, deduzidas as despesas de gestão do fundo, a soma dos seus rendimentos não ultrapassaria 1/10 do orçamento anual total das universidades e institutos federais, necessariamente forçando a utilização de grande parcela do capital principal logo no primeiro exercício financeiro. Ressalta, nesse conjunto

---

<sup>2</sup> O MEC divulga uma primeira versão do Future-se em 17 de julho de 2019. Em 26 de outubro, a proposta é apresentada em forma de minuta de projeto de lei, que é modificada em pontos secundários e reapresentada em 03 de janeiro de 2020. O presente artigo baseia-se na primeira minuta (26/10/20), mas assinala as modificações introduzidas na segunda minuta de projeto de lei (03/01/20).

de problemas, a instabilidade programada dessa estratégia de financiamento rentista das IFES, sem previsão de recomposição do capital do fundo, mediante previsibilidade orçamentária programada.

A constituição de fundos de investimentos para financiar atividades acadêmicas não é inédita. O sistema de autonomia financeira das universidades estaduais paulistas baseia-se em fundos patrimoniais e de investimentos tanto para custeio operacional das instituições quanto para financiamento das atividades de pesquisa e inovação.

Todavia, não há como comparar os fundos do Future-se com o modelo de autonomia financeira das universidades paulistas, por duas diferenças básicas: primeiro, a alimentação contínua dos fundos de financiamento das instituições paulistas de pesquisa e ensino superior advém de quase 10% de arrecadação tributária estadual, garantida em lei; segundo, os fundos das universidades estaduais e dos órgãos de fomento de São Paulo são autogeridos, com participação ativa de dirigentes das universidades.

A inconsistência técnica do Future-se se mostra também nos evidentes obstáculos (inclusive legais) que enfrentará como projeto de lei. De fato, sua aprovação exigirá negociações complexas com diversos e poderosos atores políticos interessados em temas relativos não apenas à educação, mas também à ciência e tecnologia (importações, informática e automação, inovação tecnológica, marco legal), à comercialização de energia elétrica, à cultura (Pronac, lei de incentivo à cultura), às normas tributárias (imposto de renda, Lei do Bem, lucros auferido no exterior, regime especial de tributação para a plataforma de exportação de tecnologias de informação), às organizações sociais (lei das OS, Projeto de Interesse Social), à carreira do magistério do ensino superior e às empresas estatais, como a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Leher, 2019).

Talvez como tentativa de enfrentar esses obstáculos, o Ministério da Educação apresenta, em 03 de janeiro de 2020, uma segunda versão da minuta de projeto de lei. As mudanças, contudo, são cosméticas, como a substituição da expressão “contrato de desempenho” por “contrato de resultados” ou a alteração do nome do Fundo Soberano do Conhecimento para Fundo de Investimento do Conhecimento. O essencial permanece: reafirmam-se as intenções de reduzir a autonomia das universidades e de fortalecer a transformação das atividades de ensino e pesquisa em *commodities* a serem negociadas nos mercados financeiros (Salles, 2020).

O anacronismo do Future-se revela-se sobretudo na ideia (nem inédita, nem inovadora) de usar organizações sociais como apoio à gestão das atividades-fim das universidades. Como vimos, as organizações sociais foram propostas há mais de duas décadas no contexto do Plano de Reforma do Estado do governo FHC. Nos parâmetros da reforma universitária daquele plano, atendia-se ao disposto na LDBEN, propondo-se que universidades federais assumissem o status de organização social pública não-estatal.

Realmente, não é isso o que postula o Future-se, na medida em que, em um caso de anacronismo conservador (gravíssimo para uma iniciativa que se apresenta como inovadora e até inédita), propõe que as universidades continuem sob a égide da administração pública, sob controle ainda maior dos sistemas de auditorias e contas públicas, mas com a gestão das suas atividades, total ou parcialmente, em mãos de organizações sociais ou fundações de apoio.

Enfim, analisado a partir de uma perspectiva retórico-histórica, o Future-se se revela uma proposta mal alinhavada para um programa de reforma que, de fato, deforma. Por um lado, evidencia-se o paradoxo das medidas relativas à autonomia dos meios: o Future-se amplia a inserção da universidade no mercado, porém mantém a tutela bonapartista do Estado, remendando de forma arriscada o grave e crônico problema da gestão administrativa sem nenhuma autonomia, aprofundando a vulnerabilidade da instituição às amarras burocráticas. Por outro lado, ao confundir autonomia com *laissez-faire*, ameaça as liberdades de pesquisa e de criação com políticas irresponsáveis de indução da competitividade acadêmica, promovendo dessa forma um tipo novo e

perigoso de canibalismo institucional que expressa bem o caráter distópico da proposta. Felizmente, a implementação de tal distopia teria que superar grandes e variados obstáculos.

## Uma Protopia para a Universidade Brasileira

É imperiosa e urgente, portanto, a rejeição ao Future-se, destacando-se que o estrangulamento financeiro a que as universidades federais estão submetidas desde o início de 2019 faz parte da sua estratégia de implantação (Filgueiras, 2019). Nesse sentido, todos os esforços devem ser empreendidos para o fim dos contingenciamentos orçamentários e para a recomposição do orçamento federal em níveis suficientes para assegurar as condições mínimas de funcionamento das universidades.

A imperiosa rejeição ao Future-se não significa, contudo, a aceitação do *statu quo* da universidade brasileira, mesmo que superado o desfinanciamento em curso. Com efeito, é necessária uma reforma das universidades que favoreça sua expansão, sua excelência acadêmica e seu compromisso social. Para desencadear a discussão sobre uma proposta de reforma universitária, pode-se resgatar o Plano Nacional de Educação (PNE), começando pela reiteração do objetivo de expandir o número de matrículas em universidades públicas, inclusive com ampliação dos cursos noturnos.

A expansão precisa vir acompanhada do fortalecimento da autonomia (capacidade de auto-normação e auto-gestão), assegurando às universidades a liberdade e a autoridade de gerir a totalidade de seus recursos mediante estratégias de planejamento autônomo, com planos orçamentários próprios, dentro de um novo marco regulatório que supere o engessamento da gestão financeira das IES federais, definindo-as como entidades portadoras de estatuto jurídico especial, denominado “universidade pública federal”, a ser estabelecido pela Constituição e regido por seu estatuto.

Nesta proposta, a educação superior teria a garantia de financiamento público federal, com a União aplicando nunca menos de 75% da receita anual constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento da educação. As universidades federais devem gozar de um regime jurídico especial, na forma estabelecida por lei, como entes públicos autônomos. Seriam, assim, dotadas de plena autonomia política, prevendo-se eleição democrática de seus dirigentes, na forma estabelecida pelo estatuto de cada universidade.

No plano institucional, a proposta incorpora importantes instrumentos de participação e controle da sociedade. Além de conselhos acadêmicos, há um “conselho comunitário social” presidido pelo reitor da universidade e constituído por representantes do Poder Público de qualquer nível de governo e, sempre com participação majoritária, por representantes de entidades da sociedade civil, sindicatos, entidades corporativas, associações de classe e órgãos de fomento científico e tecnológico. Esse conselho deve opinar sobre o desempenho da universidade, mediante relatórios periódicos, a serem obrigatoriamente considerados nos processos de avaliação da instituição.

Na dimensão acadêmica propriamente dita, as universidades poderão organizar, de modo autônomo, seus cursos de graduação, em parte ou na totalidade, em ciclos de formação. Essa nova modalidade implicaria a criação de cursos preferencialmente interdisciplinares, sem habilitação profissional direta ou pré-definida, atendendo aos seguintes critérios: (a) formação geral, em quaisquer campos do saber, com a duração mínima de quatro semestres, com vista à formação humanística e interdisciplinar, à realização de estudos preparatórios para períodos posteriores de formação, à orientação para escolha de carreira profissional; e (2) formação profissional, em campo

do saber específico, com prioridade para a formação de docentes para o ensino básico, de acordo com a estrutura curricular estabelecida pela instituição.

Além de aumento da oferta de vagas e da criação de novas universidades, interiorizando o ensino superior e cobrindo regiões distantes dos grandes centros urbanos, um aspecto muito importante dessa proposta de reforma compreende a inclusão social, étnico-racial e territorial. A implementação dessa medida passa pela ampliação da reserva de vagas para alunos oriundos do ensino médio público e, dentro desta quota, para estudantes negros e indígenas, de acordo com a participação dessas populações no censo de cada estado. Ainda nesse registro, deve incluir, entre os princípios da educação superior, a promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando os seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

Para resolver a questão crucial da permanência de estudantes pobres ingressantes por meio das quotas sociais e raciais, a proposta prevê a adoção de estágios remunerados e atividades práticas com bolsas de trabalho, em diferentes níveis de formação. Prevê ainda a possibilidade de celebração de contratos de trabalho com estudantes matriculados em curso de graduação, engajados em atividades de pesquisa e de extensão e em atividades de ensino, como monitores ou instrutores, nesse caso preferencialmente para estudantes de pós-graduação. Para financiamento desses programas, a captação de recursos extra orçamentários seria viabilizada via Caixa Econômica Federal (inclusive com extrações das loterias federais, convênios com empresas e campanhas de doação), criando dotações orçamentárias próprias consignadas anualmente.

Uma inovação politicamente muito relevante será responsabilizar as universidades por ações de reforço do ensino básico, priorizando programas de formação de professores, promovendo a participação de seus estudantes, apoiados por bolsas especiais para essa finalidade, e supervisionados por docentes. Esse dispositivo reconhece o potencial do ensino superior como instrumento de qualificação e universalização da educação em todos os níveis, principalmente na formação de professores para o ensino básico.

Vale lembrar que o arcabouço da utopia aqui apresentada constava de anteprojetos de lei, preparados pelo MEC entre 2004 e 2005, tendo sido discutidos com representantes de entidades acadêmicas e da sociedade civil. Aparentemente, faltou discuti-los com o conjunto de movimentos sociais, principalmente aqueles representativos de segmentos tendencialmente excluídos da educação superior, certamente os mais interessados na recriação da universidade pública brasileira.

A falta de discussão com esses setores da sociedade, contudo, não explica sozinha a não efetivação da proposta de reforma expressa naqueles anteprojetos. Por que não se viabilizou, então? E por que caberia agora sua reapresentação, neste delicado momento da história nacional, como oportuno e atual?

No plano acadêmico, as críticas da época cobriam amplo espectro de argumentos de resistência à mudança. Em uma perspectiva de defesa dos valores da tradição universitária, certos críticos diziam que, no lugar de instituição reconhecida por seu papel de meritocracia intelectual, a universidade delineada nos anteprojetos de reforma tenderia a se tornar “uma instituição social populista, com a missão de resgatar os excluídos pelos desmandos sociais de séculos”, em que ações afirmativas sociorraciais configurariam “uma política tosca e apenas demagógica” (Pereira, 2007, p. 134). O anteprojeto foi também avaliado como “claramente preconceituoso em relação ao ensino privado, xenófobo em sua oposição à presença de investimentos internacionais e de estrangeiros na liderança de instituições de ensino, e insensível quanto ao papel das universidades em fortalecer a inserção do país no mundo globalizado” (Schwartzman & Moura-Castro, 2005, p. 3).

Estudiosos da educação, em várias manifestações, contestaram frontalmente a responsabilidade pela inclusão social da universidade. A expansão de matrículas, a ampliação de

atividades noturnas e a oferta de vagas para territórios e segmentos excluídos demonstrariam adesão a uma indesejável política de massificação da universidade, com inevitável perda de qualidade e excelência acadêmica. A possibilidade anunciada de abertura curricular, indução de maior compromisso com a formação de professores para a educação básica e, sobretudo, adoção de programas de ação afirmativa (particularmente as quotas raciais) foram denunciados como agressões à autonomia universitária.

Naquela época, significativa parcela dos movimentos estudantis e dos sindicatos de servidores técnico-administrativos e de docentes (Andes, 2006) enxergava o fantasma da privatização da universidade pública na proposta de criação dos conselhos comunitários sociais que supostamente seriam vulneráveis aos tecnocratas das agências de fomento e aos empresários que financiavam organizações não-governamentais. A diversificação de fontes de financiamento para atividades de acolhimento de estudantes pobres serviria de pretexto para utilização de “estudantes carentes e sem qualificação” como mão-de-obra barata. Finalmente, nessa perspectiva de oposição, propostas de reestruturação curricular mediante cursos interdisciplinares de formação geral em regime de ciclos seriam fadadas à superficialidade e ao aligeiramento da formação universitária, significando submissão ao novo capitalismo que, já naquele momento, investia na flexibilização da força de trabalho e na redução dos direitos trabalhistas.

Para parte dos opositores de então, do ponto de vista administrativo e financeiro, a despeito da proposta de subvinculação de receita do orçamento público, a autonomia institucional estaria corrompida pela submissão a um modelo neoliberal de gestão, levando com isso as instituições públicas a diversificarem suas fontes de financiamento e a se submeterem a uma modalidade de controle social tipo *accountability*, através dos conselhos sociais. Por um lado, consideravam que a abertura do modelo de financiamento da educação superior implicava uma forma sutil de privatização das universidades públicas, que passariam a depender da implementação de um modelo de gestão empresarial para receber recursos públicos, liberados pelo cumprimento de metas em processos contínuos de avaliação de desempenho e, de modo complementar, da captação de recursos privados junto ao mercado, sacrificando no longo prazo sua liberdade acadêmica. Por outro lado, afirmavam que ao se atribuir precedência à função social das instituições universitárias, a autonomia didático-científica da universidade estaria também comprometida caso a universidade submetesse seu planejamento institucional a representações externas (portanto heteronômicas) e assumisse um engajamento maior com os interesses de grupos sociais excluídos.

A resposta a essas críticas, à esquerda e à direita do espectro político, foi dada em um Seminário sobre Reforma e Avaliação do Ensino Superior, promovido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior em abril de 2005, pelo então ministro Tarso Genro (2005, p. 17), destacando a questão da autonomia universitária:

A reforma deve, também, prestar atenção na proposição de uma definição clara da autonomia [...que] não pode ser concedida por isonomia. [...]. Como há heterogeneidade entre as instituições e, portanto, níveis de desenvolvimento acadêmico e científico muito diferenciados, é preciso que cada autonomia seja feita com contrato social de deveres e obrigações a ser discutido e avaliado anualmente. Ora, autonomia com irresponsabilidade é a criação da dependência mais antidemocrática, capaz de gerar uma universidade só para os grupos organizados internamente, que (tradicionalmente) só se mobilizam em função dos seus interesses imediatos.

Incompreendida à época, essa resposta talvez esteja mais compreensível hoje, passados 15 anos. Com efeito, diante da ameaça de fim das universidades federais públicas representada pelo Future-se, fica mais claro ver que os conselhos comunitários sociais são mecanismos de fortalecimento do

compromisso social da universidade, contrapostos à delegação da gestão a uma Organização Social. Fica mais fácil agora perceber também que a subvinculação de receita e a diversificação de fontes de financiamento para atividades de acolhimento de estudantes pobres são essenciais para assegurar a permanência desses estudantes e, considerados seus aspectos formativos, não significam a exploração de uma mão-de-obra barata.

A expansão de matrículas, a ampliação de atividades noturnas e a oferta de vagas para territórios e segmentos excluídos, em alguma medida já realizadas, apesar de algumas dificuldades de implantação, não deixam mais dúvidas sobre a inconsistência do argumento da “inevitável perda de qualidade e excelência acadêmica”. De modo similar, a experiência concreta com as quotas sociais e raciais demonstra, à exaustão, a impertinência do argumento da agressão à autonomia universitária, assim como as experiências, ainda que limitadas, de adoção do regime de ciclos mostram que a formação universitária, diferentemente do que se supunha, não se tornou mais superficial. Ao contrário, os alunos oriundos de cursos em regimes de ciclo têm menores taxas de evasão, bom desempenho nos cursos profissionalizantes e têm se inserido, com êxito, no mercado de trabalho.

O argumento de que não caberia à universidade nenhum papel no esforço de inclusão social, se já não era razoável em 2006, torna-se mais claramente inconsistente no contexto atual em que se encontram drasticamente reduzidas as vias de inclusão. Por fim, aos argumentos relativos ao preconceito em relação ao ensino privado e à xenofobia em relação ao capital estrangeiro, é mais fácil, em 2020 do que em 2006, contrapor que não se trata de preconceito e xenofobia. A efetiva expansão do ensino superior privado, com forte presença do capital estrangeiro, ocorrida desde então, está a demonstrar que é fundamental fortalecer a universidade pública caso se pretenda construir uma nação soberana e socialmente equitativa.

Podemos chamar essa proposta de reforma universitária de protopia? Pensamos que sim, pois se trata de uma proposta simultaneamente utópica e realista. Por um lado, é capaz de rejeitar o “objetivismo economicista” da maioria das propostas de transformação social, hostis não somente à afirmação das funções públicas do Estado, mas também a valores fundamentais da democracia moderna, como igualdade, justiça social e solidariedade, categorias deslocadas “por outras que evocam a ideologia da naturalização das desigualdades, o dogma da eficácia absoluta do mercado e a culpabilização dos ineptos” (Genro, 2005 p. 16), definidoras do primado da competitividade característica do capitalismo neoliberal. Por outro lado, além de conceitualmente consistente, essa proposta é capaz de aglutinar, em um rico debate, um amplo leque de forças democráticas e populares que se erguem em reação ao Future-se. Aglutinadas e amadurecidas pelas experiências do passado recente, essas forças podem tornar politicamente viável e concretamente realizável uma reforma universitária que, ao contrário do Future-se, contribua para o desenvolvimento soberano, inclusivo e sustentável do Brasil.

## **Considerações Finais**

Apesar das forças retrógradas do obscurantismo distópico, não há maneira de reduzir a relevância social da instituição universitária nas sociedades ocidentais, incluindo o Brasil. A permanente preocupação das autoridades políticas com sua organização e seu funcionamento, ao longo da história, é prova incontestável dessa importância. No atual contexto brasileiro, em que o Executivo federal é chefiado por uma personalidade destrutiva e setores do Judiciário tentam fomentar um “justiceirismo” policial, o reconhecimento oficial da importância da universidade se revela, paradoxalmente, no fato de ser escolhida como um dos alvos privilegiados da ação destruidora.

Diferentemente do governo federal, a sociedade brasileira reconhece positivamente a relevância da universidade e, por isso, os ataques a ela despertam fortes reações. São essas reações que podem mobilizar esforços capazes de viabilizar uma protopia, pois a resistência só é bem-sucedida se conjugada a estratégias de avanço, as quais, por sua vez, se concretizam na formulação de uma alternativa não apenas ao projeto de destruição, mas também a um *statu quo* em situação de crise.

No fundo, o ataque às universidades brasileiras significa um ataque à democracia. Isso porque a universidade pública é um espaço necessário à cidadania e à vida democrática, onde se fomenta ampla liberdade de crítica, mediante análise, cogitação e proposição, fazendo o que nenhum parlamento seria capaz, em termos criteriosos e criativos, nas áreas da política, da cultura e das técnicas. Esse aspecto é bem analisado por Leher (2019, p. 223) que sinaliza para uma estratégia de união e articulação das forças progressistas na luta em defesa da Universidade.

Como parte dessa luta, a universidade terá que praticar e efetivar o gozo da autonomia em seu cotidiano: a comunidade universitária não pode naturalizar a degradação da autonomia. Sendo uma agenda que envolve a defesa (e a invenção) da democracia, será necessário reaprender a dialogar com toda gente, pois a democracia é um processo de toda gente, ou não é democracia: isso requer ampliar a formação cidadã e as interações com todos setores sociais.

Nesse processo político, não se deve insistir nas agendas políticas de sempre, repetindo formas ultrapassadas de atuação, aceitando provocações e fazendo o jogo do adversário. O filósofo João Carlos Salles (2019, p. 7), Reitor da UFBA, atual Presidente da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, pauta corretamente essas frentes de luta, ao indicar que,

neste momento decisivo para as universidades, não podemos deixar de nos mobilizar em todos os espaços (do parlamento às ruas, certamente), mas usando sobretudo os recursos mais cuidadosos e radicais da crítica conceitual que tão bem nos caracteriza. Cabe-nos invocar palavras e argumentos, exigindo que se respeite o espaço público como lugar de demonstração, ou melhor, deslocando o refinamento da universidade para o espaço público em que se deve decidir nosso destino.

Não há mais espaço para utopias escapistas, não há mais álibis a recorrer nem torres de marfim a nos proteger, escondidos. Para travar e vencer a batalha das universidades, devemos rever nossas formas de luta, investindo numa nova aliança das forças progressistas, de modo prático, proativo, criativo e engajado. Assim, será possível testar modelos próprios e efetivos de autonomia institucional e acadêmica. Propomos fazê-lo na construção de uma protopia capaz de superar a distopia.

A formulação de uma alternativa protópica, como a apresentada neste texto, exige ampla discussão sobre o papel da universidade na sociedade e sua contribuição para o desenvolvimento. Consequentemente, requer uma discussão séria e competente sobre a formulação de um projeto de desenvolvimento nacional. Para ser coerente com a protopia supra-delineada, o desenvolvimento deve ser soberano, socialmente inclusivo e sustentável. Requer investimentos em políticas promotoras do pleno emprego e de combate às desigualdades de renda; em habitação, saneamento e transporte público; na inovação da estrutura produtiva e tecnológica; no manejo sustentável dos recursos naturais; no acesso universal a serviços de qualidade em todas as áreas sociais, com destaque para Seguridade Social e Segurança Alimentar.

Não há dúvida de que um projeto como esse é antagônico às diretrizes do ultraliberalismo econômico que, como programa do atual governo brasileiro, propõe a

privatização do patrimônio estatal e promove o entreguismo, o sucateamento da saúde pública, o fim do sistema de ciência e tecnologia, a exclusão social, a devastação ambiental e a subordinação da política exterior aos EUA.

Nesse sentido, a construção de um projeto de caráter democrático-popular exige mais do que a oposição pontual a cada iniciativa dos ultraliberais autoritários. Requer uma estratégia de superação da economia financeirizada e de valorização das atividades produtivas. Trata-se de estabelecer balizas e impor limites à permissividade dos mercados financeiros, aos esquemas de securitização e derivativos e aos altos níveis de alavancagem (Braga; Oliveira; Wolf; Palludeto; Deos, 2017). Além disso, são essenciais o adequado tratamento da questão da dívida pública, com mecanismos de definição das taxas de juros que atendam aos interesses do desenvolvimento nacional, e as reformas em prol da justiça social, com o fim da regressividade do sistema tributário brasileiro.

É tarefa, portanto, da comunidade acadêmica, articular-se aos movimentos democráticos, notadamente aqueles vinculados a setores estratégicos da economia, na formulação desse novo projeto de desenvolvimento. Essencialmente, trata-se de revigorar a capacidade do Estado de subordinar os interesses econômicos particulares ao interesse coletivo do desenvolvimento soberano, inclusivo e sustentável, para o qual uma universidade pública, de qualidade, é fundamental.

## Referências

- Almeida-Filho, N. (2007). *Universidade nova: Textos críticos e esperançosos.*: Editora UnB/EdUFBA.
- Almeida-Filho, N. (2019). Impacto da Reforma Cabanis no ensino médico do Brasil: Ensaio de arqueologia neofoucaultiana. *História, Ciência e Saúde Manguinhos*, 26(2), 385-405.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702019000200385&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702019000200385&lng=en).
- Anderson, R. (2004). *European universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford University Press.
- Andes – Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino Superior. (2006). Análise do Projeto de Lei Nº 7200/2006. *A Educação Superior Em Perigo! Brasília: 2006*. Disponível em: [http://www.sintunesp.org.br/refuniv/Andes-SN-An%C3%A1lise\\_PL7200-06.pdf](http://www.sintunesp.org.br/refuniv/Andes-SN-An%C3%A1lise_PL7200-06.pdf)
- Boudon, J.-O. (2006). Napoléon, organisateur de l'université. *Revue du Souvenir Napoléonien*, 464(2), Disponível em: <<https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/napoleon-organisateur-de-luniversite/>
- Braga, J. C., Oliveira, G. C., Wolf, P. J. W., Palludeto, A. W. A., & Deos, S. S. (2017). For a political economy of financialization: Theory and evidence. *Economia e Sociedade*, 26 (spec). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26n4art1>.
- Brasil. Grupo de Trabalho Interministerial. (2003). *Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*. Disponível em: <https://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. de. (2002). *Educação superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Vozes.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. Unesp.
- Cunha, L. A. (2007) *A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3 ed.). EdUnesp.
- Dagnino, R., Romão, W., & Bezerra, R. (2019, 30 de junho). Future-se e o aporte de recursos de empresas. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em <https://diplomatique.org.br/future-se-e-o-aporte-de-recursos-de-empresas/>



- Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: Das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, (28), 17-36.
- Filgueiras, L. (2019, 27 de agosto). O Future-se no capitalismo dependente brasileiro. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em <https://diplomatique.org.br/o-future-se-no-capitalismo-dependente-brasileiro/>
- Genro, T. A. (2005, abril). Reforma da Educação Superior no Brasil. Seminário sobre Reforma e Avaliação do Ensino Superior. CONAES. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Semin%C3%A1rio+Internacional+Reforma+e+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+tend%C3%A2ncias+na+Europa+e+na+Am%C3%A9rica+Latina/666ad73c-5102-4043-86b6-bd9e74817b53?version=1.2>
- Hofstetter, M. J. (2001). *The romantic idea of a university: England and Germany, 1770–1850*. Palgrave-McMillan.
- Humboldt, W. von. (1997). *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* [1810]. EdUERJ.
- Leher, R. (2019). Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelim-rlher-24-07pdf.pdf>.
- Mossri, S. (1995, 15 de agosto). FHC desiste de reforma ampla do Estado. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/8/15/brasil/23.html>
- Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar*. Zahar.
- Pereira, E. A. (2007). A universidade brasileira e a reforma atual. *Diálogo Educacional*, 7(21), 125-138.
- Petitjean, P. (1996). As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In A. Hamburger (Org.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. Edusp/Fapesp.
- Salles, J. C. (2019). Universidade demonizada. *Folha de S.Paulo, Caderno Ilustríssima*, 25/8/2019, p. 6.
- Salles, J. C. (2020, 3 de janeiro). Proposta atual do Future-se segue agredindo a autonomia universitária. *O Globo*.
- Schwartzman, S. I., & Moura-Castro, C. (2005). *O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: Uma visão crítica*. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp, Série Documentos, 2005.
- Silva-Júnior, J. dos R., & Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*. Cortez Editora.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. EdUFRJ.

## Sobre os Autores

### Naomar de Almeida-Filho

Instituto de Saúde Coletiva/Universidade Federal da Bahia

[naomarf@ufba.br](mailto:naomarf@ufba.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4435-755X>

Professor Titular de Epidemiologia no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Médico, Mestre em Saúde Comunitária, Ph.D. em Epidemiologia. Doctor of Science Honoris Causa: McGill University, Canadá. Professor Visitante nas seguintes universidades: Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, Universidade da Califórnia em Berkeley, Universidade de Montreal e Universidade Harvard. Primeiro Titular da Cátedra Juan Cesar Garcia da Universidad de Guadalajara, México; Professor Convidado da Maestría en Epidemiología da Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

Pesquisador no campo da epidemiologia de transtornos mentais, particularmente o efeito de raça, racismo, gênero e classe social sobre a saúde mental. Pesquisador nível I-A do CNPq desde 1986. Sua produção científica totaliza 347 trabalhos publicados, incluindo 190 artigos em periódicos científicos (58 em revistas estrangeiras) e 137 capítulos em coletâneas especializadas (23 no exterior), além de 20 livros técnicos (5 no exterior). Recebeu 29 laureas e comendas de âmbito nacional e internacional. Em sua produção acadêmica, destaca-se uma série de livros-texto sobre o método epidemiológico: *Epidemiologia & Saúde* (com Zélia Rouquayrol, Rio: Guanabara-Koogan, 6. ed. 2003); *Introdução à epidemiologia* (com Zélia Rouquayrol, Rio: Guanabara-Koogan, 4. ed. 2006); *Epidemiologia & Saúde: Fundamentos, Métodos, Aplicações* (com Maurício Barreto, Rio: Guanabara-Koogan, 2011); e sobre aspectos epistemológicos da Epidemiologia e do campo da Saúde Coletiva: *Epidemiologia sem números* (Rio: Campus, 1989; tradução em espanhol, Buenos Aires: Paltex/Opas, 1992); *A Clínica e a Epidemiologia* (Rio: Abrasco/ APCE, 2. ed. 1997); *A Ciência da Saúde* (São Paulo: Hucitec, 2000); *La ciencia tímida: ensayos hacia la deconstrucción de la epidemiología* (Buenos Aires: Editorial Lugar, 2000); *O que é Saúde?* (Rio: Fiocruz, 2011); *Saúde Coletiva: teoria e prática* (com Jairnilson Silva Paim, Rio de Janeiro: Medbook, 2014). Foi Reitor da Universidade Federal da Bahia (2002-2010) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (2013-2017). Desde então, tem focalizado sua produção acadêmica em estudos sobre a universidade e sua relação com a sociedade, destacando-se os seguintes livros: *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos* (Brasília: Editora UnB, 2007), em co-autoria com Boaventura Sousa Santos, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (Coimbra: Almedina, 2008) e, em co-autoria com Fernando Seabra Santos, *A Quarta Missão da Universidade* (Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2012). Atualmente é Coordenador do INCTI Inovação, Tecnologia e Equidade em Saúde - INTEQ-Saúde e atua como pesquisador convidado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve estudos sobre a relação entre universidade, história e sociedade.

### **Luis Eugenio de Souza**

Instituto de Saúde Coletiva/Universidade Federal da Bahia

[luiseugenio@ufba.br](mailto:luiseugenio@ufba.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3273-8873>

Professor Associado do Política de Saúde no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Médico (1987) e Mestre em Saúde Comunitária (1996) pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em Saúde Pública (2002) pela Université de Montreal. Professor visitante na London School of Hygiene and Tropical Medicine. Pesquisador nível 2 do CNPq desde 2018. Sua produção científica totaliza 43 artigos em periódicos científicos (06 em revistas estrangeiras) e 23 capítulos em coletâneas especializadas, além de 02 livros técnicos. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Administração da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão de saúde, judicialização da saúde e difusão de inovação e uso de conhecimentos científicos. De janeiro de 2005 a junho de 2007, exerceu a função de secretário municipal da saúde de Salvador-Bahia e, de dezembro de 2008 a julho de 2009, a de diretor do Departamento de Ciência e Tecnologia do Ministério da Saúde. De novembro de 2012 a agosto de 2015, foi presidente da Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do ISC/UFBA de setembro de 2015 a setembro de 2019. Desde 2011, é coordenador do Programa de Economia, Tecnologia e Inovação em Saúde do Instituto de Saúde Coletiva (UFBA)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 105

20 de julho 2020

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**  
Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**  
Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**  
Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**  
Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**  
Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**  
Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**  
Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**  
Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel