



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

PATRÍCIA SOARES GRIMALDI

**TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um
mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB**

**JOÃO PESSOA
2018**

PATRÍCIA SOARES GRIMALDI

TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Costa Gomes

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPB - Biblioteca Setorial do CCHLA

G861t Grimaldi, Patrícia Soares.

TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB / Patrícia Soares Grimaldi. - João Pessoa, 2018.

190 f.

Orientação: Cláudia Maria Costa Gomes.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Crise do Capital. 2. Contrarreforma Universitária. 3. Trabalho Docente. I. Gomes, Cláudia Maria Costa. II. Título.

UFPB/CCHLA

PATRÍCIA SOARES GRIMALDI

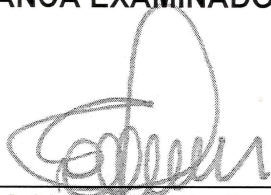
TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social e Política Social.

Aprovada em: 28 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Cláudia Maria Costa Gomes
Orientadora

Programa de Pós Graduação em Serviço Social
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Luciana Batista de Oliveira Cantalice
Examinadora Externa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Fernando José de Paula Cunha
Examinador Externo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

O produto dissertativo por vezes aparece como resultado de um esforço individual. Sem dúvida, ele também é. Porém, mais que uma relação sujeito-objeto, ele é resultante de um envolvimento coletivo. Não se reduz ao mestrando tentando desvendar seu objeto, mas permeia toda a vida social desse pesquisador em formação.

Lembro que no início do mestrado minha orientadora dizia: “casem-se com seu objeto de estudo”. Na verdade, posso dizer que muitas pessoas se relacionaram com o *meu* objeto: algumas para contribuir do ponto de vista teórico, indicando novos caminhos e problematizando comigo; outras, para contribuir com o lado pessoal e minha sanidade mental, garantindo que o caminho trilhado fosse mais leve; e ainda outras para contribuir com os momentos de distrações e descanso.

Aos que me acompanharam nessa jornada, obrigada!

Agradeço, principalmente, a minha mãe Denise, minha maior incentivadora e leitora crítica de minhas produções. Obrigada por todas as conversas, pelo apoio e amor incondicional.

Agradeço ao meu pai Hagadir pelos afetos e divergências!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Cláudia Gomes, pelas profícuas discussões e orientações de caminho. Obrigada não somente pelo suporte acadêmico, mas por nossas conversas de vida.

Agradeço ao professor Daniel Rodrigues por sua participação na banca de qualificação. Obrigada pelas contribuições e indicações de caminho para a pesquisa!

Agradeço aos professores da banca examinadora por prontamente aceitarem nosso convite. À Luciana Cantalice e Fernando Cunha, obrigada!

Agradeço ao CNPq pelo investimento financeiro em minha pesquisa. Sem dúvida, esse apoio foi essencial para participação e finalização do mestrado.

Agradeço aos meus colegas da turma de 2016 do mestrado em Serviço Social da UFPB. Pela possibilidade de trocar conhecimentos e afetos. Obrigada Clívia, Laila e Jéssica pelos laços criados!

RESUMO

GRIMALDI, Patrícia Soares. **TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ PPGSS, 2018.

A presente dissertação, intitulada “TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO E INTENSO: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB”, tem como objeto de estudo a precarização do trabalho docente. Partiu-se do pressuposto que a precarização é uma determinação histórico-social do trabalho no contexto de crise do capital. Assim, sendo o trabalho docente uma especialização do trabalho em geral, não está isento das inflexões a que está submetida a totalidade do trabalho hoje. O objetivo geral é analisar a precarização e a intensificação do trabalho docente na UFPB no contexto do REUNI (2008-2012) tomando como referência o quadro mais geral de crise do capital e as particularidades que assume na realidade brasileira ao consolidar a contrarreforma do Estado e da Educação. A pesquisa teve como referência a teoria social crítica de Marx, pelo privilégio que concede à contradição dos fenômenos em sua análise. As categorias que nortearam a apreensão do objeto foram a crise do capital, a precarização e intensificação do trabalho, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado e da educação/universitária. Dessa forma, empreendeu-se uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, recorrendo-se a uma metodologia que buscou apreender as categorias previamente definidas para então partir a análise dos documentos selecionados. A análise de dados foi feita pelos documentos do MEC/ INEP, pelos relatórios de gestão da UFPB e pelas avaliações trienais da CAPES. Sendo assim, essas escolhas teórico-metodológicas se expressam na organização dessa dissertação que reflete nossos objetivos específicos. O primeiro capítulo centra-se na discussão da crise do capital e das estratégias empreendidas pela burguesia para sua superação, tendo nos ataques ao trabalho e aos direitos sociais seus elementos fundantes. O segundo capítulo dedica-se a apreender teoricamente as categorias privatização e mercantilização objetivando analisar suas expressões na contrarreforma universitária empreendida por FHC e pelos governos Lula e Dilma. O terceiro e último capítulo concentra-se na exposição dos dados da pesquisa tendo como método de exposição o tripé que compõe a universidade contemporânea: o ensino, a pesquisa e a extensão. O resultado obtido confirma nosso pressuposto de pesquisa evidenciando que a precarização e intensificação do trabalho docente se expressa para além dos critérios quantitativamente observáveis, mas principalmente, na consolidação de uma cultura mercantil que tem na contrarreforma universitária seu eixo estruturante norteada pelos valores advindos do neoliberalismo.

Palavras-chave: Crise do Capital; Contrarreforma Universitária; Trabalho Docente.

ABSTRACT

GRIMALDI, Patrícia Soares. **PRECARIOUS AND INTENSE TEACHING WORK: the REUNI as a mechanism that deepens the university counter-reform in the UFPB.** Dissertation (MS). João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ PPGSS, 2018.

The present dissertation, entitled "PRECARIOUS AND INTENSE TEACHING WORK: the REUNI as a mechanism that deepens the university counter-reform in the UFPB", has as object of study the precariousness of the teaching work. It was assumed that precarization is a historical-social determination of labor in the context of capital's crisis. So, since teacher work is a specialization of work in general, it is not exempt from the inflections to which the totality of work is subjected today. The general objective is to analyze the precariousness and intensification of teaching work in the UFPB in the context of the REUNI (2008-2012), taking as reference the more general picture of the capital crisis and the particularities that it assumes in the Brazilian reality by consolidating the counterreformation of the State and of Education. The research had as reference the critical social theory of Marx, for the privilege that it grants to the contradiction of the phenomena in its analysis. The categories that guided the apprehension of the object were the crisis of capital, the precariousness and intensification of work, neoliberalism and the counterreformation of the State and education /university. In this way, a qualitative and quantitative research was undertaken, using a methodology that sought to apprehend the previously defined categories and then proceed to analyze the selected documents. The data analysis was done by the MEC /INEP documents, the management reports of the UFPB and the three-year CAPES evaluations. So, these theoretical-methodological choices are expressed in the organization of this dissertation that reflects our specific objectives. The first chapter focuses on the discussion of the crisis of capital and the strategies undertaken by the bourgeoisie for its overcoming, with attacks on labor and social rights its founding elements. The second chapter is devoted to theoretically apprehending the categories privatization and commodification, aiming to analyze their expressions in the university counter-reform undertaken by FHC and the governments Lula and Dilma. The third and final chapter concentrates on the exposition of research data, using as a method of exposition the tripod that composes the contemporary university: teaching, research and extension. The result obtained confirms our research hypothesis evidencing that the precariousness and intensification of the teaching work is expressed beyond the quantitatively observable criteria, but mainly, in the consolidation of a mercantile culture that has in the university counter-reform its structuring axis guided by the values coming from neoliberalism.

Keywords: Capital Crisis; University Counter-Reformation; Teaching Work.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cursos de mestrado e de doutorado criados na UFPB no período do REUNI (2008 – 2012)	157
-----------------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Crescimento do número de IES no governo de FHC (1995 – 2002)	85
GRÁFICO 2	Crescimento do número de matrículas no governo de FHC (1995 – 2002)	86
GRÁFICO 3	Crescimento do número de funções docentes no governo FHC (1995 – 2002)	88
GRÁFICO 4	Financiamento destinado às IFES em termos percentuais (%) em relação ao PIB nos anos de 1989, 1994 e 2002	93
GRÁFICO 5	Crescimento do número de IES no lulo-petismo (2003 – 2016)	106
GRÁFICO 6	Comparação entre o número de IES criadas no governo FHC e no governo Lula	107
GRÁFICO 7	Crescimento do número de matrículas no lulo-petismo (2003 – 2016)	108
GRÁFICO 8	Crescimento do número de funções docentes no lulo-petismo (2003 – 2016)	111
GRÁFICO 9	Crescimento da quantidade de matrículas no Ensino à Distância (EaD) no último ano do governo FHC (2002) e no lulo-petismo (2003 – 2016)	116
GRÁFICO 10	Matrículas na graduação e na pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011	124
GRÁFICO 11	Número de docentes nas Universidades Federais de 2007 a 2012	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Comportamento da variável Relação Matrículas/ Docente em exercício, por Categoria Administrativa, Brasil, 1991-2002	89
TABELA 2	Perdas salariais em termos percentuais (%) nos governos FHC 1 e 2 e no primeiro governo Lula	92
TABELA 3	Execução das despesas da União com a Função Educação e com as Universidades Federais e sua relação nos anos de 2003 a 2012	103
TABELA 4	Relação Matrículas dos Cursos de Graduação Presenciais/ Função Docente em Exercício nos anos de 2002 a 2016	113
TABELA 5	Número total de funções docentes em exercício nas Universidades Federais por titulação entre os anos de 2007 a 2012	127
TABELA 6	Número de cursos de graduação presencial e à distância na UFPB no período do REUNI (2008-2012)	138
TABELA 7	Matrículas na graduação (presencial e à distância) e na pós-graduação na UFPB no período do REUNI (2008-2012)	139
TABELA 8	Número de docentes na UFPB no período do REUNI (2008-2012)	142
TABELA 9	Crescimento da variável Relação Aluno-Matriculados/ Professor (RAMP) na UFPB no período do REUNI (2008-2012)	144
TABELA 10	Produção Científica Total dos Programas de Pós-Graduação da UFPB no período de 2007 a 2012	152
TABELA 11	Crescimento da relação entre a produção científica e o número de docentes na pós-graduação da UFPB no período do REUNI (2008 – 2012)	155
TABELA 12	Quantitativo de Programas de Pós-graduação e de docentes permanentes a eles vinculados na UFPB no período do REUNI	156
TABELA 13	Comparação entre os Programas de Pós-Graduação existentes e previstos na UFPB no período do REUNI (2008-2007)	158
TABELA 14	Quantidade de Programas de Pós-Graduação da UFPB e suas respectivas notas (conceitos) na avaliação trienal da CAPES (2010; 2013)	158
TABELA 15	Panorama quantitativo dos projetos de extensão no período do REUNI (2008 – 2012)	164

TABELA 16	Comparativo entre os docentes efetivos e os docentes envolvidos com a extensão no período do REUNI (2008 – 2012)	165
------------------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONSUNI	Conselho Universitário
CSN	Companhia de Siderurgia Nacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DORT	Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho
EaD	Ensino à Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EEI	Espaço Europeu da Investigação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
HUs	Hospitais Universitários
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JP	João Pessoa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGU	Orçamento Geral da União
ONG	Organização não-governamental
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSs	Organizações Sociais
PAEQD	Professores com Atividades de Extensão em relação ao quadro docente permanente
PAP	Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PID	Planos de Incentivo à Docência
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PRAC	Pró-Reitoria de Ação Comunitária

ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PTR	Programas de Transferência de Renda
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAP	Relação Aluno-Professor
RAMP	Relação Aluno/Matriculado-Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RPAEQD	Relação Professores com atividades de extensão/ quadro docente permanente
SEDUFMS	Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria
SINAES	Sistema Nacional do Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CRISE DO CAPITAL E REAÇÃO BURGUESA: AS ESTRATÉGIAS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DE CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO	26
1.1 O capitalismo entra em crise: exaurimento do padrão fordista-keynesiano	27
1.2 Reação burguesa à crise do último quartel do século XX: acumulação flexível e neoliberalismo	38
1.3 No lastro da crise: as orientações dos organismos multilaterais para a educação .	54
2 A CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA COMO UMA DAS ESTRATÉGIA DO CAPITAL PARA ENFRENTAR A CRISE	69
2.1 O trato teórico das categorias precarização e mercantilização.....	70
2.2 A Contrarreforma Universitária do Governo de FHC: precarização estrutural do trabalho docente	79
2.3 O lulopetismo e o aprofundamento da contrarreforma da educação superior	97
3 O REUNI E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPB	131
3.1 O REUNI como um mecanismo de expansão da educação superior pela via da consolidação das universidades de ensino.....	132
3.2 O trabalho docente na dimensão da pesquisa: a lógica produtivista como uma das faces da precarização.....	148
3.3 Extensão universitária: uma das portas para a mercantilização da educação superior	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES.....	184
ANEXO.....	188

INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada tem como tema central a precarização do trabalho docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em um contexto de crise do capital na qual as saídas engendradas têm como diretrizes precípuas o ataque ao trabalho e aos direitos sociais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) emerge como um dos elementos que as materializa.

O último quarto do século XX caracteriza-se por uma profunda crise do capital que propala seus efeitos destrutivos para a totalidade global. Decorrente do esgotamento do padrão fordista-keynesiano, essa crise colocou na ordem do dia a necessidade de forjar novas estratégias para recuperar a lucratividade do capital. Emergiram como saídas para esse quadro crítico a reestruturação da produção, baseada no modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2008) e o redimensionamento do papel do Estado, fundamentado no projeto neoliberal, consolidando um Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho e para o social.

No âmbito da produção, a substituição da rigidez do fordismo pela flexibilidade do modelo japonês acarretou profundas inflexões nos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo (HARVEY, 2008). As mudanças introduzidas por esse novo modelo de acumulação não se restringiram ao âmbito da produção, mas adentraram a totalidade da cadeia produtiva, inflexionando também aquelas profissões que se ocupam da reprodução social, como é o caso do setor de serviços e comércio e também o trabalho docente.

Em relação aos processos de trabalho, demandou-se um novo tipo de trabalhador que pudesse se adaptar às exigências contemporâneas. Exigiu-se, sobretudo, um trabalhador polivalente, com capacidade para exercer várias funções no mesmo tempo de trabalho e com o mesmo salário, tendo em vista a diretriz de enxugamento de pessoal que acabou por contribuir para o quadro de desemprego.

Essa polivalência atingiu também os docentes, que muitas vezes desempenham funções não diretamente ligadas ao seu processo de trabalho. Tem-se como exemplo a formulação de projetos para arrecadar financiamento para suas pesquisas e a administração e gestão do mesmo, bem como as atividades de

assessoria e consultoria. Decorre que, a especialização (característica do modelo fordista) é muitas vezes desprezada, sendo o trabalhador chamado a exercer, neste momento, múltiplas tarefas, ainda que não estejam necessariamente envolvidas com suas atribuições tradicionais.

No mercado de trabalho, isso resulta em uma classe trabalhadora polarizada: de um lado, uma pequena parcela dos trabalhadores altamente qualificada e com acesso a direitos trabalhistas, ocupando principalmente as grandes empresas; do outro, a ampla maioria da população, dispondo de uma força de trabalho desqualificada e ocupando postos de trabalhos precários, temporários, muitas vezes subcontratados e tercerizados. Objetivando estabelecer uma correlação com o trabalho docente, os primeiros seriam aqueles do âmbito público, que adentram em seus postos por meio de concurso; os segundos seriam os do âmbito privado, no qual as relações trabalhistas são estabelecidas por contratos e a ausência de direitos é quase que regra.

Ainda que haja diferenças substanciais entre o âmbito público e o privado, tem-se que a diretriz precípua de gestão da força de trabalho é a precarização. Os estudiosos do mundo do trabalho situam a precarização como uma determinação contemporânea, decorrente da crise do capital do final do século XX. A partir dela podem ser observados três movimentos que atacam os trabalhadores: intensificação do trabalho, desregulamentação da legislação e desarticulação dos processos auto-organizativos dos trabalhadores.

O processo de trabalho é intensificado, sobretudo pela introdução das novas tecnologias e dos processos flexibilizantes. São colocados em xeque os direitos trabalhistas e sociais conquistados no período precedente. Promove-se a desregulamentação da legislação. Recuperam-se estratégias antigas de exploração da força de trabalho, ao mesmo tempo em que são traçadas novas formas de informalidade na contratação de trabalhadores, expressa, sobretudo, na terceirização. Ademais, tem-se um profundo ataque aos sindicatos e aos movimentos sociais, objetivando a desarticulação da luta e promovendo a descrença na transformação societária. Enfim, a tônica contemporânea encontra sua síntese na precarização.

Ao lado das transformações advindas da reestruturação produtiva são empreendidas profundas mudanças na esfera do Estado, consubstanciadas nas propostas contrarreformistas exigidas pelas políticas de ajuste recomendadas pelo

Consenso de Washington. Nesse quadro recessivo da economia mundial e em decorrência da crise fiscal dos Estados, indicou-se como alternativa o enxugamento dos gastos com o âmbito público, sobretudo na área social e o reestabelecimento do mercado como regulador da vida.

O projeto neoliberal, nesse contexto de crise, encontrou espaço para solidificar-se. Promoveu a ampliação do desemprego, o corte nos gastos sociais, o ataque aos sindicatos e aos movimentos organizados dos trabalhadores e um amplo projeto de privatização da esfera pública.

Essas saídas promovidas pela burguesia para tentar se recuperar da crise tiveram como núcleo central o ataque ao trabalho e aos direitos sociais. Nesse contexto, o REUNI se consolidou como um elemento que materializou esse ataque. Sob o mote da “democratização” da educação superior, promoveu o sucateamento das universidades federais, contribuindo para o deslocamento da concepção de educação como direito para a esfera mercantil. Ao mesmo tempo, promoveu um amplo processo de precarização do trabalho docente: intensificando-o e flexibilizando-o, desregulamentando a legislação que o orienta e atacando suas entidades e os princípios que consolidam a universidade, a exemplo da autonomia universitária.

No quadro supracitado se insere nosso objeto de estudo: *a precarização e a intensificação do trabalho docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no contexto do REUNI*.

Esse não é um objeto de estudo aleatório, ao contrário, compõe nossa trajetória de estudos desde a graduação. Naquele momento, nossa pesquisa de conclusão de curso analisou os impactos do REUNI sobre a formação profissional em Serviço Social na UFPB. Foram entrevistados estudantes, professores e servidores técnico-administrativos ligados à estrutura acadêmica do referido curso. Os resultados dessa investigação já sinalizavam a contradição desse Programa: apesar de o discurso midiático propagandear-lo como o grande instrumento de democratização da educação superior e de fato concretizar-se uma ampliação das vagas, essa se fez em detrimento da qualidade do processo formativo.

Particularmente, as entrevistas com os docentes foram as que nos causaram maior impacto, em razão da precarização a que estavam submetidos e por nossa aproximação com esse universo através do Programa de Monitoria.

Nossa pesquisa constatou que os docentes do curso em análise trabalhavam, em média, mais de 60 horas semanais; seu processo de trabalho era intenso e flexível e estava em voga uma profunda desregulamentação da legislação reguladora desse trabalho. A síntese é unívoca: o REUNI consolidou-se sobre a precarização do trabalho de docentes e servidores técnico-administrativos colocando em xeque a qualidade da formação profissional.

De forma semelhante, nossa trajetória acadêmica e, de maneira singular a experiência na monitoria da disciplina de “Política Social II”, possibilitou, no âmbito teórico, o aprofundamento dos estudos acerca da crise contemporânea do capital, das novas configurações do mundo do trabalho e das tendências recentes das políticas sociais. Do ponto de vista empírico, a monitoria permitiu a observação da precarização e intensificação do trabalho docente *in loco*, o que nos incentivou ainda mais no aprofundamento desse objeto de estudo.

Nesse sentido, algumas inquietações serviram de base para o início dessa pesquisa de dissertação. São elas: quais os rebatimentos da crise do capital sobre a educação superior pública e sobre o trabalho docente? De que forma a estratégia burguesa de contrarreforma do Estado e da educação impacta o trabalho docente? Como pode ser observada a precarização do trabalho docente nas dimensões constitutivas da universidade (ensino, pesquisa e extensão)? É possível afirmar que há uma intensificação e uma flexibilização do trabalho docente nas IFES?

No entanto, para responder a tais questionamentos fez-se necessário delimitar o período de análise, o local e as categorias norteadoras dessa investigação. O recorte temporal foi estabelecido pelo REUNI, que teve sua implantação nas universidades brasileiras entre os anos de 2008 e 2012. Sua escolha não se deu de forma aleatória, ao contrário, esse programa é tido como o grande responsável pela ampliação das vagas na educação superior pública, demanda histórica da classe trabalhadora brasileira.

Como locus de análise foi estabelecido que a pesquisa realizar-se-ia na UFPB. Por questões objetivas e de trajetória acadêmica ela centrou-se nesse espaço. No entanto, nosso intuito é o de demonstrar o quadro geral de precarização do trabalho docente nesta universidade, não diferenciando os docentes por centros de ensino e/ou departamentos. Sabemos que há diferenças substanciais quando comparamos, por exemplo, a área de humanas com a de exatas, no entanto, por

questões relativas à natureza da pesquisa que empreendemos, metodológicas e objetivas, esse quadro comparativo não foi possível de ser realizado.

Partimos da seguinte premissa para a construção do nosso problema de pesquisa: se a conjuntura de crise do capital demandou reestruturações do ponto de vista da organização e gestão do trabalho e também a reconfiguração do papel do Estado, essas questões inflexionam também o trabalho docente e seu lócus de atuação, a educação. Dessa forma, a precarização, enquanto uma determinação histórico-social que incide sobre o trabalho na cena contemporânea também se espalha para o universo docente. Aliada aos ataques empreendidos contra os trabalhadores na retirada de direitos sociais, sobretudo no tangente à mercantilização total, tem-se um quadro crítico para os trabalhadores docentes que atuam na educação superior pública.

Sendo assim, o trabalho docente, como uma especialização do trabalho em geral, não está isento das inflexões a que está submetida à totalidade do trabalho no mundo de hoje. Por suas particularidades, o trabalho docente cumpre com o papel contraditório de qualificação da força de trabalho e atua como mecanismo ideológico para justificar as transformações em curso, bem como, pode colaborar com iniciativas que busquem a ruptura com a ordem vigente. Ou seja, tem um papel reprodutor e ao mesmo tempo subversivo na lógica do MPC. Tendo em vista as consequências mais gerais da crise do capital sobre o mundo do trabalho, interessamos investigar o REUNI como um processo que intensifica a precarização do trabalho docente na educação superior pública.

Esta pesquisa é de caráter quali-quantitativa, sendo realizada através de análise bibliográfica e documental, bem como a utilização de dados secundários disponíveis em meio eletrônico, como web sites e bancos de dados. Utilizamos o estudo bibliográfico, através de uma revisão da literatura de autores que possuem acúmulo teórico sobre, crise, precarização do trabalho e contrarreforma do ensino superior no país, os quais são referências importantes nessa discussão, levando em conta os diversos posicionamentos, consensos e embates.

Fizemos, inicialmente, um processo de revisão da literatura através da técnica de estudo que tem como objetivo a seleção e coleta de informações mais relevantes sobre o tema estudado, em seguida, houve a produção de fichamentos.

A investigação teórica sobre a crise do capital teve como principais referências: Marx (2013); Mandel (1990); Chesnais (1996; 2001); Mészáros (2011);

Montoro (2016) e Carcanholo (2017). No âmbito da discussão sobre o neoliberalismo a nível mundial e no Brasil as principais referências foram: Anderson (1995); Harvey (2005; 2008); Filgueiras (2006); Gomes (2018); Gonçalves (2011; 2013); Castelo (2012). A discussão mais específica sobre o trabalho e o processo de precarização a que está submetido na contemporaneidade teve como referências Antunes (2001; 2009 e 2011) e Alves (2014).

No âmbito da contrarreforma do Estado, nossa referência principal foi Behring (2008). Já quando analisada a contrarreforma empreendida no âmbito da educação superior que ocasiona uma profunda precarização do trabalho docente as principais referências são Chauí (2003); Leher (2003; 2003b), Lima (2009; 2011; 2013), Maués (2001), Minto (2006), Neves (2002), Otranto (2006), Bosi (2007; 2009).

Além do levantamento bibliográfico e documental, também utilizamos dados secundários. Esses dados tiveram como referência três documentos principais: os Censos da Educação Superior, os relatórios de Gestão da UFPB e as avaliações trienais da CAPES. A escolha desses documentos se justifica pelo fato de que através deles pode-se ter um panorama geral da educação superior nas três dimensões constitutivas da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Ademais, é nesses documentos que se pode constatar, em termos quantitativos, a precarização do trabalho docente, que se expressa na dimensão do ensino através da ampliação de vagas discentes sem a correspondente contratação de docentes e na dimensão da pesquisa no produtivismo acadêmico.

Os dados quantitativos coletados nos referidos documentos passaram por uma sistematização e análise à luz do referencial teórico estudado, sendo apresentados ao longo da exposição. A interpretação foi orientada pela perspectiva da totalidade do objeto, através de uma maior aproximação possível da realidade, à luz da crítica da economia política.

Com vistas a alcançar os objetivos pretendidos, o nosso estudo partiu da universalidade à singularidade, em que buscamos estudar as categorias mais importantes para esse debate. No âmbito das categorias para apreensão do objeto, duas merecem destaque: precarização e mercantilização. A primeira refere-se aos ataques sobre o trabalho propriamente dito no contexto da crise contemporânea do capital. A segunda relaciona-se com a diretriz neoliberal de privatização, consolidando o deslocamento na concepção de educação, que deixa de ser um direito para configurar-se numa mercadoria a ser adquirida no mercado.

Nossos estudos acerca da categoria precarização revelam que três movimentos lhe sustentam: a intensificação e flexibilização do trabalho, a desregulamentação da legislação trabalhista e o ataque aos sindicatos e movimentos dos trabalhadores. Por questões objetivas e em decorrência do curto espaço de tempo para realizar uma pesquisa de tal amplitude em um mestrado, optamos por centrar nossos esforços apenas no primeiro movimento, investigando como se materializa a precarização do trabalho docente do ponto de vista da intensificação e flexibilização.

Já a categoria mercantilização adquire destaque por duas razões. Primeiro, por ser a privatização um traço constitutivo da educação brasileira, fato que se acentua quando observamos os governos FHC, Lula e Dilma. Longe de reverter essa tendência histórica, os governos que se seguiram a redemocratização do país mantiveram como eixo norteador uma política privatista. A segunda razão compõe um movimento mais contemporâneo, inscrito no contexto neoliberal, onde a privatização adentra o âmbito público. Nas universidades públicas os valores privados adentram seus muros de maneira direta através de financiamento privado e também de maneira indireta, no funcionamento geral da universidade que passa a ser norteadora por índices de produtividade.

Dessa forma, para apreender nosso objeto de estudo tem-se como objetivo geral analisar a precarização e a intensificação do trabalho docente na UFPB no contexto do REUNI (2008-2012) tomando como referência o quadro mais geral de crise do capital e as particularidades que assume na realidade brasileira ao consolidar a contrarreforma do Estado e da Educação.

Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos que apresentam um encadeamento teórico-metodológico. O primeiro detém-se em investigar os determinantes da crise contemporânea do capital e as estratégias burguesas para seu enfrentamento tendo como lócus de análise os impactos sobre o mundo do trabalho e a educação. O segundo objetiva apreender a contrarreforma da educação superior como um processo inscrito no quadro mais amplo de reação burguesa à crise. E o terceiro centra-se na investigação acerca da precarização do trabalho docente na UFPB no período do REUNI a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo por foco as categorias intensificação e flexibilização.

Tendo em vista responder aos objetivos estabelecidos para apreensão do objeto, nossa dissertação se estrutura em três capítulos os quais refletem os objetivos por nós traçados.

O primeiro capítulo, intitulado: *“Crise do Capital e Reação Burguesa: as Estratégias de Precarização do Trabalho e de Contrarreforma da Educação”* responde ao objetivo específico que busca investigar os determinantes da crise contemporânea do capital e as estratégias burguesas para seu enfrentamento tendo como lócus de análise os impactos sobre o mundo do trabalho e a educação.

Essa estruturação teve como ponto de partida o seguinte questionamento: quais os rebatimentos da crise do capital sobre a educação superior pública e sobre o trabalho docente.

Tendo em vista responder essa primeira questão empreendemos um estudo sobre a crise do capital do último quarto do século XX. Estudamos o exaurimento da onda longa expansiva e os determinantes e detonadores que deram início a onda longa recessiva. Investigamos como a burguesia reagiu ao quadro de crise e identificamos duas frentes de atuação. A primeira relativa às mudanças na estrutura produtiva e gestão da força de trabalho, introduzindo o modelo de acumulação flexível. A segunda diz respeito à adoção do modelo neoliberal, responsável por um virulento ataque aos direitos sociais, propalando a privatização como objetivo universal e retomando o mercado como regulador da vida social. Essas questões estão expostas de maneira pormenorizada no primeiro capítulo.

Para fundamentar o nosso objeto de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, neste capítulo priorizamos o referencial teórico clássico Marx (2013) e Mandel (1990) também aqueles que tratam do debate contemporâneo em torno da precarização do trabalho: Antunes (2011, 2009, 2011), Alves (2014), Harvey (2005, 2008), Vasapollo (2005), Montoro (2016), dentre outros.

O segundo capítulo é intitulado *“A contrarreforma universitária como uma estratégia do capital para enfrentar a crise”*. Seu objetivo norteador é analisar a contrarreforma da educação superior no Brasil, compreendendo-a como um processo inscrito no quadro mais amplo de reação burguesa à crise.

No primeiro ponto dedicamo-nos ao trato teórico das categorias precarização e mercantilização. Objetivamos situá-las historicamente, compreendendo-as como processos inscritos no contexto de crise contemporânea do capital.

O segundo ponto é dedicado a expor as diretrizes gerais da contrarreforma universitária empreendida pelo governo de FHC. A pesquisa documental revela a tônica privatista desse governo. Dessa forma, os dados específicos da educação superior foram pesquisados nos Censos da Educação Superior de 1995 e 2002. As variáveis de análise compreenderam os dados relativos ao total de instituições de ensino superior (gráfico 1), e dentro delas o total de privadas e o total de públicas; o total de matrículas (gráfico 2), tanto na rede pública, com destaque para a rede federal, como na rede privada; o total de funções docentes (gráfico 3); a relação matrícula/ docente em exercício (tabela 1).

O terceiro e último ponto dedica-se a expor a contrarreforma universitária dos governos do PT, demonstrando que há uma linha de continuidade entre esses governos. Nosso intuito foi demonstrar que já estava na ordem do dia um processo de privatização da educação e de mercantilização do âmbito público, bem como de intensificação do trabalho docente, mas que adquire maiores proporções quando da implantação do REUNI.

Dessa forma, utilizamos as análises de Behring (2008), Leher (2003; 2003b), Lima (2009; 2011; 2013), Maués (2001), Minto (2006), Neves (2002), Otranto (2006) e Bosi (2007; 2009).

No âmbito da análise de dados, no que se refere ao lulo-petismo, recorreu-se à pesquisa documental nos Censos da Educação Superior de 2003, 2010 e 2016. O ano de 2003 foi escolhido por ser o primeiro ano do mandato do presidente Lula, permitindo-nos observar a situação geral logo no início do período em análise. O ano de 2010 é o último do segundo mandato do referido presidente, por isso sua relevância. Ao compararmos os anos de 2003 e 2010 podemos ter um panorama geral de como procedeu esse governo no que concerne à política de educação superior.

No entanto, como nosso objetivo analítico transcende o governo Lula, abarcando a totalidade do lulo-petismo, incluímos o ano de 2016 em que finda o governo da presidente Dilma Rousseff por um golpe de Estado. Nossa análise engloba a totalidade do lulo-petismo tendo em vista a necessidade de apreender a linha política adotada para a educação superior. Ademais, faz-se necessário uma ampla análise, pois o REUNI extrapola o último mandato de Lula adentrando no primeiro mandato de Dilma.

Nesse sentido, adotamos como metodologia a análise estatística comparativa calculada a partir de regra de três simples. O objetivo foi o de analisar a evolução (ou involução) na educação superior no período analisado tomando como referência os anos de 2003, 2010 e 2016.

Dessa forma, o terceiro e último capítulo, intitulado “O *REUNI* e a precarização do Trabalho Docente na UFPB”, teve por objetivo responder como pode ser observada a precarização do trabalho docente nas dimensões constitutivas da universidade (ensino, pesquisa e extensão) no período do REUNI na UFPB. O objetivo específico norteador desse capítulo é o seguinte: investigar a precarização do trabalho docente na UFPB no período do REUNI a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo por foco as categorias intensificação e flexibilização.

A pesquisa documental foi realizada a partir da análise dos documentos do MEC/ INEP, da CAPES e da UFPB. Foram analisados os documentos resultantes do Censo da Educação Superior, os relatórios de gestão da UFPB e os documentos produzidos pela avaliação trienal da CAPES (2010, 2013) que, apoiados nos dados de realidade, compõem a síntese do objeto de estudo.

O primeiro ponto do capítulo (3.1) dedica-se à investigação do trabalho docente na dimensão do ensino. O ponto de partida para análise foi o Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) que previu a ampliação da oferta de educação superior pública, a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica.

No que concerne à ampliação da oferta de educação superior pública na UFPB, a metodologia da presente pesquisa definiu como variáveis de análise: a) o número de cursos, b) o número de matrículas, c) o número de docentes e d) a relação de alunos-matriculados/ professor no período do REUNI. Tais variáveis se justificam em virtude dos seguintes questionamentos: em que medida o aumento do número de vagas docentes corresponde ao número de vagas discentes na UFPB? E, é possível afirmar que a não correspondência entre vagas docentes e vagas discentes revela uma das faces da intensificação do trabalho docente operada pelo REUNI?

O segundo ponto do capítulo (3.2) dedica-se à dimensão da pesquisa. Apesar de a pós-graduação não constituir o lócus ao qual se direciona o REUNI, ela adquire relevância por ser uma das frentes nas quais se consolida o trabalho docente. Nesse sentido, delimitamos como variáveis de análise a) o aumento da produção científica; b) a ampliação do número de programas; c) a elevação dos conceitos dos

programas na avaliação da CAPES e d) o quantitativo de docentes envolvidos com a pós-graduação.

O último ponto desse capítulo (3.3) dedica-se à dimensão da extensão que, apesar de também não ser uma frente do REUNI, tem em seu projeto determinações específicas, principalmente àquelas relacionadas ao princípio da flexibilização. Assim sendo, nossa pesquisa centrou-se em compreender como a extensão contribui para a intensificação e precarização do trabalho docente. Para tal, delimitamos como variáveis de análise: a) o quantitativo de projetos e ações anuais de extensão; b) o envolvimento dos docentes; e c) o envolvimento dos discentes.

O último elemento textual dessa dissertação refere-se às considerações finais acerca do tema estudado e dos resultados obtidos com a pesquisa, confirmando nosso pressuposto de que as alterações que se processam na totalidade do mundo do trabalho podem ser observadas também quando analisado o trabalho docente. A precarização e a intensificação são observadas ao se analisar as requisições contemporâneas do mundo do trabalho. Exige-se dos docentes uma flexibilidade no exercício de seu trabalho, devendo estes ter capacidades não só no âmbito da docência, mas também no âmbito da gestão, com especialidade na captação de recursos. O potencial do trabalho docente é medido por sua produtividade, configurando uma lógica produtivista de avaliação docente imposta pela CAPES. Estes são submetidos a jornadas de trabalho intensas no tangente à sua execução e também na extensão de carga-horária. As condições para o desenvolvimento da docência são precárias, acompanhando o movimento mais amplo de desmonte da educação superior pública. A capacidade de auto-organização também se vê profundamente afetada, evidenciando traços de individualismo exacerbado. A concorrência, que está posta na ordem do dia, torna-se regra nos espaços acadêmicos, principalmente na busca por financiamentos. Por fim, e não menos importante, a saúde destes profissionais está profundamente debilitada, estes apresentando problemas, frequentemente, de ordem psicológica.

1 CRISE DO CAPITAL E REAÇÃO BURGUESA: AS ESTRATÉGIAS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DE CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO

Pensar o trabalho docente na contemporaneidade exige situá-lo historicamente no tempo e no espaço. O recorte temporal que permite analisar o trabalho docente no ensino superior público na primeira década do século XXI o coloca no lastro da crise do capital dos anos 1970. Essa imprimiu consequências destrutivas para a totalidade da vida humana – em especial àqueles que vivem da venda de sua força de trabalho –, para a natureza e para a própria reprodução do Modo de Produção Capitalista (MPC). O *lócus* desse objeto o coloca em um país de economia periférica e dependente¹, questões que perpassam o âmbito estrutural da sociedade e também superestrutural, repercutindo sobre a universidade e sobre o trabalho docente.

O trabalho docente no ensino superior público, assim como a totalidade do mundo do trabalho, é inflexionado no contexto de crise do capital pelas mudanças advindas da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, contexto em que se exige um novo tipo de trabalhador. Aprofunda-se a dependência dos países periféricos em relação aos países cêtricos, principalmente no que diz respeito à adesão às diretrizes dos organismos multilaterais.

A conjuntura de crise impõe a retomada de diversos debates, dentre eles a necessidade de deslindar suas causas e de traçar estratégias para sua superação. No entanto, este não é um tema novo, ao contrário, em vários momentos na história do capitalismo ocorreram crises – pois estas são inerentes a sua própria lógica – e junto com elas, a necessidade de explicação e análise das respostas que as classes sociais formulam para as questões que lhe são postas.

O objetivo desse capítulo consiste em situar temporalmente o objeto em análise, desvelando como a conjuntura de crise afeta o trabalho docente no ensino superior público. Emergem como categorias privilegiadas o *trabalho* e o *Estado*. O trabalho pela reestruturação organizacional a que é submetido, servindo aos objetivos do capital de ampliação da taxa de lucro. O Estado no redimensionamento de suas funções, viabilizando a livre circulação de capitais e desresponsabilizando-se, cada vez mais, pelos direitos sociais.

¹Cf. Marini (2005).

1.1 O capitalismo entra em crise: exaurimento do padrão fordista-keynesiano

A história do desenvolvimento do capitalismo é a história de uma sucessão de crises². Essas são intrínsecas ao MPC sendo, portanto, inelimináveis. Carcanholo (2017) afirma que elas são um momento próprio na lógica de acumulação de capital. São resultados de suas contradições imanentes e, representam, fundamentalmente, o choque máximo entre produção socializada e a apropriação privada.

La causa del surgimiento de crisis en el modo de producción capitalista es la divergencia entre las condiciones de producción y las de realización (apropiación). Es la divergencia entre el carácter social de una y el carácter privado de la otra (CARCANHOLO, 1996, p.181 apud CARCANHOLO, 2017, p.27).

Pela natureza paradoxal do sistema capitalista e pela inerência das crises a sua lógica, infere-se que essas cumprem com uma funcionalidade. Ao mesmo tempo em que expõem as contradições, evidenciando que o capitalismo não possibilita qualquer capacidade civilizatória, elas abrem um momento de ruptura que permite dois caminhos: *i*) a abertura de um novo ciclo econômico e a restauração da lógica de acumulação; ou *ii*) a abertura de um momento revolucionário, com possibilidades de construção de uma ordem radicalmente diferente.

O direcionamento por um ou outro caminho depende de condições objetivas e das forças sociais em confronto. A história revela que nos períodos de recuperação das crises tem sido hegemônica a abertura de um novo ciclo econômico. Nesse sentido, as crises são funcionais MPC e, conforme afirmam Netto e Braz (2011, p.172), “[...]constituem os mecanismos mediante os quais o MPC restaura, sempre em níveis mais complexos e instáveis, as condições necessárias a sua continuidade”.

No intento de explicar as crises, Mandel (1990) salienta que, frequentemente, suas causas são confundidas com seus detonadores. Afirma que sua causa primordial é o desenvolvimento das contradições próprias do MPC, enquanto que os

² As crises não são um fenômeno exclusivo do modo de produção capitalista. Segundo Mandel (1990), elas também podem ser observadas nas sociedades pré-capitalistas e pós-capitalistas, como foi o caso da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Porém, o que as diferencia das crises sob o modo de produção capitalista é que naquelas sociedades a crise era de *subprodução de valores de uso*, enquanto nesta a crise é de *superprodução de valores de troca* (MANDEL, 1990).

detonadores são acontecimentos que precipitam as crises de superprodução e delimitam sua especificidade histórica.

Nesta ótica de totalidade e na busca por identificar as causas das crises, Mandel (1990), no lastro da teoria marxista, afirma a conjunção de quatro fatores para o seu desencadeamento. São eles: i) *a superacumulação de capitais*; ii) *o subconsumo das massas*; iii) *a anarquia da produção* e iv) *a tendência à queda da taxa de lucros*. Sua análise centra-se em como esses quatro fatores se articulam e se somam aos detonadores que desencadearam a crise de 1970.

Dessa forma, tem-se como ponto de partida a crise do capital do último quarto do século XX. Com expressões em nível mundial, esta crise decorre do exaurimento do padrão fordista-keynesiano sustentado na excepcionalidade do período pós-guerra e em meios artificiais de crescimento (MONTORO, 2016).

O período precedente, denominado por alguns autores como “anos dourados”, foi os quase trinta anos da história em que o sistema capitalista apresentou resultados econômicos nunca antes vistos. Esses foram possíveis devido às condições excepcionais da economia de guerra, à ascensão do fascismo, à Guerra Fria e à necessidade de fazer contraponto ao Estado socialista. A destruição produzida pela guerra exigiu a reestruturação dos países e possibilitou ao capital a abertura de novos espaços para acumulação, oportunizando uma maior exploração da força de trabalho, impulsionada pelas políticas de pleno emprego nos países cênicos.

Os Estados Unidos impuseram-se como potência hegemônica no cenário mundial, mas não sem resistências. Salienta-se o papel da União Soviética e sua vitória contra o fascismo; a imposição de limites e restrições efetivas aos monopólios pelo movimento operário e sindical na Europa Nórdica e Ocidental (à exceção da Espanha e Portugal); e as mobilizações anticolonialistas que puseram fim a vários impérios coloniais, por exemplo, na China, no Vietnã, em várias nações africanas e em Cuba. Concomitantemente a essa hegemonia, os Estados Unidos da América (EUA) empreenderam uma “luta contra o perigo vermelho”.

[...]o combate ao comunismo e a todas as ideias sociais avançadas teve nos Estados Unidos o seu centro irradiador, seja através da condução da *Guerra Fria* e da corrida armamentista, seja de intervenções abertas (Coreia, 1950-1953, Vietnã, 1963-1975) ou veladas (Irã, 1952, Congo, 1961, Indonésia, 1965, a lista é infinita...), seja reprimindo divergência nas suas próprias fronteiras (de que o

macartismo foi o exemplo mais emblemático, mas não o único) (NETTO e BRAZ, 2011, p.207).

A luta contra o comunismo promoveu a indústria bélica, contribuindo para abertura de um novo período de acumulação. Há também que considerar as mudanças no âmbito produtivo, tornando o taylorismo-fordismo universal na produção industrial.

Segundo Antunes (2009), esse período caracterizou-se pela produção e consumo de mercadorias em massa. A produção se tornou mais homogênea e verticalizada, exemplo que pode ser observado na introdução de esteiras na automobilística Ford. A fabricação era realizada em sua quase totalidade no interior das unidades produtivas, recorrendo-se muito pouco à fabricação externa. Impôs-se uma racionalização do processo de trabalho, combatendo-se o desperdício, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, resultando na intensificação das formas de exploração. Instituiu-se o trabalho parcelar e fragmentado, no qual cada trabalhador executa uma parte na produção do resultado final. Foi estabelecida a divisão entre trabalho manual e intelectual, tornando os trabalhadores apêndices das máquinas. Ampliou-se a extração de mais-valia absoluta e relativa³, pela extensão da jornada de trabalho e pela ampliação dos níveis de produtividade em razão da introdução de máquinas.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla da produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência

³ A possibilidade de extração de lucro reside na exploração da força de trabalho e na consequente apropriação da mais-valia produzida pelo trabalho. Para ampliar os lucros são adotadas estratégias de intensificação da exploração de força de trabalho para extração de mais-valia. A estratégia primária adotada é a extensão da jornada de trabalho combinada com a intensificação do ritmo de trabalho sem alteração do salário, o que Marx denomina de mais-valia absoluta. A mais-valia absoluta reside na ampliação do tempo de trabalho excedente: mantém-se o tempo de trabalho necessário à produção do preço da força de trabalho e amplia-se o tempo de trabalho em que o trabalhador produz algo que lhe é alheio. Com a organização dos trabalhadores e a reivindicação pela redução da jornada de trabalho essa estratégia encontra limites objetivos, sendo necessária a desenvoltura de novas estratégias para ampliação do lucro. Para dar continuidade à extração de mais-valia, o capitalista desenvolveu a estratégia de reduzir a parte relativa ao trabalho necessário. Não mais se amplia a jornada de trabalho, ao contrário, mantém-se a jornada de trabalho fixa e se reduz a parte relativa ao trabalho necessário, aumentando-se a parte de trabalho não pago, aí se encontra a mais-valia relativa (MARX, 2013).

científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p.39 – *grifos do autor*).

Essa mudança na estrutura social que instituiu o fordismo-taylorismo como padrão produtivo exigiu um novo perfil de trabalhador, adaptado às exigências dessa fase de acumulação. O tipo de trabalhador requerido era aquele capaz de se concentrar na execução de uma única tarefa na qual o ritmo e intensidade eram ditados pela máquina. Eram requisitados trabalhadores intelectuais para pensar o processo produtivo e também para as atividades de fiscalização e gestão, e trabalhadores manuais para operar as máquinas e seguir a produtividade imposta.

Esse padrão produtivo só se consolidou, pois se desenvolveu na sociedade uma espécie de consenso social. Articulada em torno da socialdemocracia, a burguesia dos países cêtricos requisitou uma reconfiguração no modelo de intervenção estatal. Deixando de lado os ideais liberais e fazendo ascender as proposições keynesianas, a burguesia requereu um Estado interventor como elemento precípua para retomar os níveis de acumulação.

O Estado passou a se inserir como empresário nos setores básicos não-rentáveis (especialmente os que fornecem aos monopólios, a baixo custo, insumos e matérias-primas fundamentais), a assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades, a oferecer subsídios diretos aos monopólios e a lhes assegurar expressamente taxas de lucro. [...]De fato, o que ocorre é que a intervenção estatal desonera o capital de boa parte do ônus da preservação da força de trabalho, financiados agora pelos tributos recolhidos da massa da população – financiamento que assegura a prestação de uma série de serviços públicos (educação, transporte, saúde, habitação etc.) (NETTO E BRAZ, 2011, p.214-215).

A questão central foi que a burguesia precisava retomar os níveis de acumulação, principalmente na conjuntura pós-guerra, e requisitou um Estado de papel ativo. No sentido de legitimação e levando em consideração que não eram estratégicas ações baseadas unicamente na repressão optou-se pela via do consenso. Os trabalhadores, diante da possibilidade de melhores condições relativas de vida, entraram no pacto da socialdemocracia, sustentada no pleno emprego e na concessão de alguns direitos sociais – somente nos países cêtricos. Consolidou-se o *Welfare State*⁴.

⁴ Segundo alguns autores, o Estado de Bem-Estar social nos países de capitalismo central se sustentou devido à intensificação da exploração da força de trabalho nos países periféricos, não havendo nestes um Estado deste tipo.

Esse consenso social erigido a partir do âmbito produtivo com repercussões na superestrutura social teve impactos no plano objetivo da luta de classes e também na subjetividade dos trabalhadores. A melhora relativa e conjuntural⁵ nas condições de vida da maioria da população propiciada pelo pleno emprego e pela ampliação dos direitos sociais, articulada ao fortalecimento dos partidos socialdemocratas e à divulgação dos crimes de Stálin na União Soviética levaram os trabalhadores a atitudes imediatistas e corporativistas, contentando-se com ganhos vinculados à produtividade e com salários indiretos via políticas sociais, optando pela linha de menor resistência – o pacto socialdemocrata, no qual seria possível combinar acumulação e certos níveis de igualdade.

Em síntese,

[...]o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada de capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucros, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob comando da economia norte-americana, que sai da guerra sem grandes perdas físicas e com imensa capacidade de investimento e compra de matérias-primas, bem como de dominação militar (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p.88).

Todavia, enquanto nos países centrais se reproduzia o crescimento econômico associado ao desenvolvimento social – sustentado pelas políticas de pleno emprego e pelos direitos sociais – na periferia mundial consolidavam-se os projetos desenvolvimentistas como meio de integração à ordem econômica mundial. A política econômica empreendida pelo governo brasileiro, à época, foi a do nacional-desenvolvimentismo a partir da substituição de importações⁶.

Segundo Mota,

[...]o desenvolvimentismo no Brasil foi resultado de um processo de modernização conservadora que consolidou a industrialização e o crescimento econômico, mas que não redistribuiu os resultados dessa expansão com a maioria da população trabalhadora. Merece, por tanto, ser ressaltada a inexistência da experiência *welfareana* no Brasil apesar da criação de algumas políticas de proteção social, instituídas a partir dos anos 40, mas somente redefinidas nos anos

⁵ Melhora relativa nas condições de vida da maioria da população porque as condições são melhores se comparadas ao período anterior. E melhora conjuntural porque esta destoa da inevitável exigência da acumulação capitalista de desvalorização da força de trabalho e de regressão social.

⁶ O processo de substituição de importações implica passar a produzir internamente aquilo que era importado, constituindo dessa forma um mercado interno de trabalho, de meios de produção e de consumo. Esse processo se deu a partir de decisões internas de restrição de importação. Para tanto, o Brasil aproveitou bem a liquidez de capitais dos anos de ouro, por meio dessa estratégia desenvolvimentista (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p.110).

80, quando se instituem as bases formais e legais do que poderia ser um Estado de Bem-Estar Social, na Constituição de 1988 (MOTA, 2006 *apud* MOTA, 2009, p.7).

Nesses trinta anos de ouro, consolidou-se a *mundialização do capital* (CHESNAIS, 1996) num quadro em que, sob a hegemonia estadunidense, predominou um capitalismo financeiro e rentista. Como era de se esperar, a onda longa expansiva propiciada pelo pós-segunda guerra, que combinou crescimento econômico e taxas de lucro ascendentes, começa a dar sinais de esgotamento em fins da década de sessenta.

Mandel (1990), observando que a economia mundial estava em crise, identifica que nas principais economias do mundo vivenciava-se a redução da produção industrial⁷, a queda do Produto Nacional Bruto (PNB), o aumento dos desempregados⁸, a elevação da taxa de inflação e o aumento do custo de vida, a contração do comércio mundial, etc.

Ratificando a constatação da crise, Netto e Braz (2011, p.223) afirmam que a taxa de lucro começou a declinar entre 1968 e 1973 nas principais economias mundiais: na Alemanha Ocidental caiu de 16,3 para 14,2%; na Grã-Bretanha caiu de 11,9 para 11,2%; na Itália caiu de 14,2 para 12,1%; nos Estados Unidos caiu de 18,2 para 17,1% e no Japão caiu de 26,2% para 20,3%. Combinado à queda da taxa de lucro houve redução do crescimento econômico. Segundo os autores, *“nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior”*.

Os indicadores econômicos da primeira metade dos anos setenta revelam uma crise nos países centrais, que para Mandel (1990) é uma crise clássica de superprodução. A introdução do fordismo-taylorismo nos países de capitalismo central⁹ possibilitou a automação do processo produtivo reduzindo a demanda por trabalho vivo e ampliando a composição orgânica do capital.

Sob a orientação de produção em massa para o consumo em massa estimulou-se a demanda agregada por bens duráveis, induzindo a ampliação da produção – fator este que se sustentou também pela política *welfareana*, visto que

⁷ Em relação à redução da produção industrial, Mandel (1990) afirma que houve queda nas principais economias centrais, tendo os EUA uma redução de 14,4%, o Japão de 19,8%, a Alemanha Ocidental de 11,8%, a Grã-Bretanha de 10,1% e a Itália de 15,5%.

⁸ “[...]durante o inverno de 1975/76, quando o desemprego atingiu seu ponto culminante, o número total de desempregados oficialmente reconhecido no conjunto dos países imperialistas se aproximava de 17 milhões” (MANDEL, 1990, p.15)

⁹ Antunes (2009) afirma que o taylorismo-fordismo teve expressão também nos países pós-capitalistas, como foi o caso da URSS.

as políticas sociais possibilitaram a socialização dos custos de reprodução da força de trabalho, liberando, desta forma, parte do salário para o consumo.

A nova forma de organização do trabalho – homogeneizada, verticalizada e parcelar/ fragmentada – possibilitou uma ampliação da produtividade ao passo que se intensificou a extração de mais-valia (absoluta e relativa) e, conseqüentemente, elevaram-se as taxas de lucro.

Num primeiro momento, a ampliação da produção em razão do desenvolvimento das forças produtivas (propiciada pela revolução tecnológica) e da formação de um mercado mundial, articulada às políticas keynesianas de pleno emprego e ampliação do salário indireto via políticas sociais resultaram numa ampliação do consumo e da produção.

Porém, a base de sustentação das políticas keynesianas só pode se manter enquanto se reproduzia a diferenciação entre os produtores em razão das inovações tecnológicas – que logo se esgota – e enquanto se explorava sobremaneira os países do Terceiro Mundo¹⁰ - não sem resistências.

Como uma lei própria do MPC, a concorrência intercapitalista é uma constante que possibilita a ampliação da extração de mais-valia. Aqueles que aplicam novas tecnologias no processo produtivo, reduzindo a demanda por trabalho vivo e ampliando o trabalho morto, têm a possibilidade de extrair uma maior quantidade de mais-valia, principalmente a relativa, em razão do aumento da produtividade do trabalho. Em comparação com os capitalistas que não introduziram novos métodos para ampliar seus ganhos, aqueles têm uma certa vantagem. Porém, a lógica é de que as inovações tecnológicas se generalizem, diminuindo a diferenciação entre os produtores. Desta forma, ocorre uma queda na extração de mais-valia e, conseqüentemente, na taxa de lucros.

Os capitalistas, vendo a redução de seus lucros, empreendem um movimento que conduz no agravamento da queda da taxa de lucros: incrementam a produção de mercadorias no intuito de lucrar sobre a quantidade produzida; promovem o desemprego, objetivando a diminuição dos custos de produção e ampliam a exploração do trabalho. Tais atitudes refletem a anarquia da produção, ou seja, num quadro recessivo, a lógica seria reduzir a produção e manter os empregos,

¹⁰ Segundo Antunes (2009), o Estado de Bem-Estar social tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países do chamado “Terceiro Mundo”, que estavam totalmente excluídos desse “compromisso” socialdemocrata.

objetivando a continuidade do consumo – ocorre exatamente o inverso: há uma racionalidade da produção no âmbito das empresas individuais e uma irracionalidade no conjunto da produção e nos mercados capitalistas. Como os capitalistas atuam na individualidade, lhes interessa seu lucro pessoal. A conjunção das ações de capitalistas individuais – que objetiva a continuidade das taxas de lucro – confronta com as ações entendidas em sua acepção coletiva, provocando um quadro ainda mais recessivo.

Essa política de ampliação da composição orgânica do capital resulta, invariavelmente, no fenômeno do desemprego. Apesar do pleno emprego promovido pelo keynesianismo, a lógica implementada no âmbito produtivo conduziu a um desemprego permanente. Obviamente, quando não há empregos, há redução considerável no consumo, principalmente no consumo de bens-duráveis, cerne da produção neste período. O subconsumo das massas, seja pela ausência de poder aquisitivo, seja pela ausência de necessidade em relação aos produtos oferecidos, contribuiu para intensificação do quadro de crise.

Se mercadorias continuam sendo produzidas, porém não encontram compradores, há uma crise de superprodução. A mais-valia continua sendo extraída, porém, não encontra locais para sua realização, isso consequentemente conduz a uma queda tendencial da taxa de lucros, estimulando a superprodução e intensificando o quadro crítico.

Todos os fatores sinalizados por Mandel (1990) – a superacumulação de capitais, o subconsumo das massas, a anarquia da produção e a tendência à queda da taxa de lucros – concorrem em fins dos anos sessenta. Tais fatores se somam a outros dois elementos, que são entendidos como *detonadores* para a explosão da crise. São eles: i) *o colapso do ordenamento financeiro mundial*, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro; e ii) *o choque do petróleo*, com o aumento dos preços determinado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Em 1971, o presidente dos EUA, Richard Milhous Nixon, anunciou a quebra do acordo de *Bretton Woods*¹¹, que estabelecia as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, acabando

¹¹ O acordo de Bretton Woods foi assinado por aproximadamente 45 países em 1944 e tinha como objetivo indicar como seria administrada a economia no pós-guerra. Esse acordo possibilitou a retomada da hegemonia estadunidense, ao passo que logrou a criação de instituições financeiras mundiais como o Banco Mundial (BM) e o FMI.

com a conversibilidade do dólar em ouro e tornando-o uma moeda fiduciária. Essa decisão, referida como *choque Nixon*, criou uma situação em que o dólar americano se tornou moeda de reserva utilizada por muitos Estados. Esta ausência de lastro da moeda norte-americana possibilitou a emissão de títulos públicos sem valor real (lastreado em algum metal precioso como era o caso do ouro), estimulando o capital fictício. Chesnais (2001, p.14) afirma que esta pode ser vista como “uma primeira vitória da finança concentrada que abriu a via para medidas mais radicais de liberalização e desregulamentação financeiras empreendidas a partir de 1979”. A desvinculação do padrão dólar-ouro significou a passagem para o regime de taxas flexíveis, gerando para os EUA a prevalência do dólar sobre as demais moedas.

O aumento do preço do petróleo em 1973 se deu, segundo Montoro (2016), por dois fatores: i) pelo embargo imposto pelos países árabes sobre os Estados Unidos e outras potências capitalistas, em razão de seu apoio a Israel no ataque contra o Egito e a Síria; e ii) pelo fortalecimento de uma posição mais combativa no interior da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo).

O aumento no preço do petróleo funcionou como um detonador devido a sua importância como principal recurso energético desde a Segunda Guerra Mundial. Adquiriu tal posto em razão das necessidades da base produtiva e de consumo, especialmente pelo uso de veículos automotores. Sendo assim, esse aumento tem incidência sobre o nível geral dos preços das mercadorias, ou seja, tem um efeito inflacionário, contribuindo desta maneira para explodir a crise.

Elementos econômicos, políticos, sociais e culturais-ideológicos agregam-se no irromper da crise que, na aparência, se reduz ao seu caráter econômico, expresso na queda da taxa de lucros. Porém, essa é, em essência, uma crise própria do MPC, que reflete o esgotamento de um modelo de dominação representado pelo pacto fordista-keynesiano do período precedente. É a manifestação “tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrollabilidade do sistema de metabolismo social do capital” (ANTUNES, 2009, p.33).

Esta crise apresenta como traços mais evidentes, segundo Antunes (2009):

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60,

que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; **2)** o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; **3)** hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação na nova fase do processo de internacionalização; **4)** a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; **5)** a crise do *Welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; **6)** incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2009, p.31-32 – *grifos do autor*).

Devendo ser compreendida a partir da Lei Geral da Acumulação Capitalista, esta crise configura-se como uma crise de superprodução. O padrão fordista-keynesiano permitiu um considerável desenvolvimento das forças produtivas que resultou no modelo de produção em massa para o consumo em massa.

O consumo foi viabilizado pela adoção de um Estado de bem-estar social nos países de capitalismo central, orientado pela ampliação dos direitos sociais expressos no pleno emprego e na universalização do direito à saúde e à educação, etc. Desta forma, os custos com a reprodução da força de trabalho eram relativamente socializados através dos salários indiretos. Os empregadores aumentavam seus lucros, como também os trabalhadores dispunham de mais salário livre para o consumo. O quadro equilibrado para a economia de mercado.

Porém, a onda longa expansiva, nos termos de Mandel (1990), começa a dar sinais do seu esgotamento. Netto e Braz (2011) afirmam que houve redução no ritmo de crescimento, as taxas de lucro declinaram nos principais países de capitalismo central e os custos com os direitos sociais aumentaram.

Para além dos detonadores anteriormente sinalizados, tem-se como elemento sociopolítico central a crescente organização dos trabalhadores, tanto em torno da ampliação e manutenção dos direitos instaurados no contexto do Estado de

Bem-Estar Social, como no questionamento à organização da produção nos moldes do fordismo. São exemplos o desenvolvimento de uma contracultura e a revolução dos costumes, expressos no surgimento dos novos movimentos sociais - movimento feminista, movimento negro, o protagonismo do movimento estudantil.

Ainda no plano político, as mobilizações anticapitalistas tomam força no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, seja nos países centrais ou na periferia. Há também o fato de as experiências socialistas do leste europeu ainda não demonstrarem seu esgotamento e, portanto, servirem de base, enquanto vetor de tensionamento anticapitalista (NETTO e BRAZ, 2011, p. 225).

Estava posto na ordem do dia o contexto de crise. Behring e Boschetti (2010, p.118) afirmam que a onda longa recessiva foi propiciada pela articulação de vários fatores, dentre os quais: as crises clássicas de superprodução; a contenção brusca dos rendimentos tecnológicos; a crise social e política dos países imperialistas, a ascensão das lutas em função do início das políticas de austeridade e a crise de credibilidade do capitalismo.

As crises deflagram um período histórico de acirramento das contradições fundamentais do modo de produção capitalista que desembocam num quadro intensificado da luta de classes. Esse contexto demanda uma atualização da hegemonia das classes dominantes e a principal estratégia adotada pela burguesia é a intensificação da exploração dos trabalhadores.

Esse aprofundamento da exploração se dá por diversas formas. Em síntese, as estratégias adotadas foram a reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível e o neoliberalismo – que serão trabalhadas no próximo ponto. Para o trabalho docente esses elementos são importantes, pois modificam a estrutura organizativa do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que operam numa lógica de diminuição do papel do Estado e retirada de direitos sociais, afetando sobremaneira a educação.

O quadro crítico inflexiona também o trabalho docente. A busca por novos espaços para acumulação coloca a educação como setor estratégico, elevando como categorias centrais a privatização e a mercantilização. Ademais, a necessidade de consolidação da hegemonia burguesa demanda um novo consenso, no qual os docentes ocupam posição privilegiada, não só de qualificação da força de trabalho para responder às requisições do mercado, mas de difusão de valores e da ideologia dominante.

Obviamente, esse trabalho docente se desenvolve não somente numa perspectiva de adequação à ordem. Há que se considerar a resistência que esses trabalhadores empreendem, inserindo-se no quadro mais geral de luta de classes, promovendo greves e debates em torno da exploração do capital sobre o trabalho. Essa resistência se expressa no plano ideopolítico e teórico: de maneira direta na luta contra o capital, evidente nos movimentos grevistas e, de maneira indireta, no trabalhar da contracultura em suas salas de aula.

1.2 Reação burguesa à crise do último quartel do século XX: acumulação flexível e neoliberalismo

O contexto recessivo que adentrou a economia mundial nas três últimas décadas do século XX significou piora nas condições de vida da classe trabalhadora e, para a burguesia, uma vertiginosa queda da taxa de lucros. Tal movimento inflou o quadro de luta de classes, demandando da burguesia o desenvolvimento de estratégias para recuperar os lucros e manter sua hegemonia, objetivando a continuidade do modo de produção capitalista.

O movimento de reação da burguesia à crise do capital, que perdura até os dias atuais, tem como pilares *(i)* a reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível, nos termos de Harvey (2008), *(ii)* a financeirização da economia e *(iii)* a adoção do projeto neoliberal.

O esgotamento do padrão fordista-keynesiano evidenciou uma crise de superprodução e, conseqüentemente, de subconsumo. Impôs-se a lei da queda tendencial da taxa de lucros e o capital passou a buscar estratégias para retomar os níveis de acumulação. Obviamente tais estratégias se desenvolveram, inicialmente, no plano produtivo, esfera onde é gerada a mais-valia. Porém, há uma generalização destas mudanças para o plano reprodutivo, em razão da necessidade de realização desta mais-valia e incremento na taxa de lucros.

No plano produtivo, a burguesia empreendeu um processo de reestruturação da produção. Em substituição à rigidez do fordismo-taylorismo, modelo característico dos anos dourados, desenvolveu-se o modelo de acumulação flexível, que conforme Harvey (2008) é baseado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas de silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” (ver Parte III) no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p.140).

A nova fase de acumulação flexível demandou a reconfiguração dos processos de trabalho exigindo um novo tipo de trabalhador. A organização do trabalho passa a ser comandada pelo modelo toyotista, gestado no interior das fábricas Toyota no Japão, que se generalizou mundialmente para atender as necessidades contemporâneas do capital. Segundo Antunes (2011), esta passagem do *modelo taylorista-fordista* para o *modelo toyotista* pode ser assim sintetizada:

o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado[...]. Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a “busca da qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade

moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2011, p.24).

As modificações introduzidas têm como referência a intensificação da exploração a partir da mínima utilização de trabalhadores¹². Articulando-se às novas tecnologias, exige-se da força de trabalho polivalência e flexibilidade. É requerido um trabalhador que se adapte facilmente, aprendendo as diversas fases do processo produtivo para sobre elas atuar de acordo com a necessidade da produção.

O objetivo último reside em aumentar os níveis de produtividade utilizando o mínimo de trabalhadores possíveis. Para atingir tal meta recorre-se às tecnologias poupadoras de força de trabalho, concomitantemente à intensificação da extração de mais-valia absoluta e relativa (HARVEY, 2008).

Há ainda o fato de a produção se orientar pelo consumo, promovendo ainda mais a eliminação dos trabalhadores em excesso. Quando o ritmo da demanda cresce se utilizam estratégias de intensificação do trabalho, bem como a desconcentração/ externalização industrial. Esta é uma característica deste modelo: a produção é horizontalizada e frequentemente recorre-se a empresas terceirizadas, subcontratadas e fornecedoras, reduzindo-se cada vez mais o núcleo duro das indústrias e fragmentando o processo produtivo em unidades industriais diferentes.

Em síntese, o modelo de acumulação flexível impõe para os processos de trabalho a precarização como característica precípua. Segundo Antunes (2009), a precarização, entendida sob uma perspectiva ampliada, compreende os processos de precarização das condições de trabalho, de desregulamentação da legislação trabalhista e os ataques aos movimentos organizados dos trabalhadores.

A acumulação flexível revela um sistema que expulsa o trabalhador dos postos de trabalho formais privilegiando o uso de máquinas, tornando aquele um apêndice destas. Esse movimento de ampliação da composição orgânica do capital resulta em questões problemáticas para o mundo do trabalho. Ao passo que amplia a produtividade do trabalho, acaba por estimular o desemprego – entendido nessa fase como estrutural. Além disso, estimula formas alternativas de intensificar a exploração, seja através da extração de mais-valia relativa e absoluta ou mesmo

¹² Tem-se uma mescla entre as novas e as antigas formas de exploração do trabalhador. Harvey (2008) afirma que o trabalho doméstico, o artesanal, o familiar (patriarcal) e o paternalista (algo semelhante ao apadrinhamento característico da máfia) emergem como peças centrais e não apenas como apêndices do sistema produtivo.

através das formas precarizadas de trabalho, como a informalidade, o trabalho parcial, temporário, por horas – nas quais impera a ausência de direitos trabalhistas.

A articulação entre a grande quantidade de força de trabalho disponível – decorrente do desemprego estrutural – e o enfraquecimento do poder sindical possibilitaram um ataque ao emprego regulamentado em favor do trabalho em tempo parcial, do trabalho temporário, subcontratado, em síntese, desregulamentado (HARVEY, 2008). Em vários países do mundo promoveram-se reformas trabalhistas no sentido de tornar o mercado mais flexível. Porém, esta dita flexibilidade significa, na verdade, redução do trabalho regulamentado e consequente enfraquecimento do poder sindical, não acesso aos direitos do trabalho, especialmente aqueles em caso de doença, demissão e aposentadoria.

Os frontais ataques aos direitos do trabalho se expressam não somente do ponto de vista legal – ainda que este seja um reflexo do quadro mais amplo da ofensiva sobre o movimento operário. O núcleo desta ofensiva reside na diretriz precípua de precarização, expressa na flexibilização do processo de trabalho que se sustenta na flexibilização dos trabalhadores, onde, apesar das inovações dos processos produtivos, reproduz-se uma característica fundante do modo de produção capitalista: *o estranhamento do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho*.

Esta característica não é eliminada, ao contrário, a subsunção real do trabalho ao capital, sob o modelo de acumulação flexível, é de maior intensidade e, segundo Antunes (2011), qualitativamente distinta daquela existente na era do fordismo. Sob a lógica toyotista tem-se uma subsunção manipulatória e fetichista, pois aparenta ser mais consensual, envolvente e participativa, mas na verdade, intensifica os processos de exploração e de subsunção real do trabalho.

O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio* e *estranho* ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria. A existência de uma *atividade autodeterminada*, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo,

porque seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2011, p.40 – grifos do autor).

Este “envolvimento cooptado” tem expressões não somente no plano objetivo do trabalho, mas atinge a subjetividade do movimento organizado dos trabalhadores. Tem-se uma mescla de repressão e cooptação dos sindicatos que se sustenta em mecanismos integradores da força de trabalho sob o mote da participação e de uma ideologia do consenso, corporativista.

A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. Os sindicatos estão aturcidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva, distanciam-se crescentemente do *sindicalismo* e dos *movimentos sociais classistas* dos anos 60/70, que propugnavam pelo *controle social* da produção, aderindo ao acrítico *sindicalismo de participação* e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas que se inseriam em ações mais globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal. A brutal defensiva dos sindicatos frente a onda privatista é expressão do que estamos nos referindo (ANTUNES, 2011, p.40-1 – grifos do autor).

Além disso, o regime de acumulação flexível promoveu a desconcentração industrial a partir da desterritorialização da produção e da transferência de grandes indústrias aos países periféricos onde a legislação é flexibilizada, com menos direitos trabalhistas e frágil poder organizativo dos trabalhadores (NETTO e BRAZ, 2011). Promoveu um desenvolvimento nunca antes observado de novas tecnologias, que contribuíram para reduzir a demanda por trabalho vivo. Em outras palavras, houve uma ampliação da composição orgânica do capital, que acabou por gerar aumento do desemprego estrutural e redução salarial, bem como a intensificação da subordinação do trabalho vivo ao trabalho morto (HARVEY, 2008).

Sobre o trabalho propriamente dito, podem ser observadas a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo, objetivando o não reconhecimento dos trabalhadores e a dificuldade de organização; exige-se uma força de trabalho qualificada e polivalente, em contraposição a postos de trabalho cada vez mais precários; há mudanças no padrão de gestão da força de trabalho, recorrendo-se à

figura do trabalhador “colaborador”, propiciando uma intensa concorrência e minando a possibilidade de identidade de classe (ANTUNES, 2009).

Incidem sobre os trabalhadores a redução salarial, a precarização do emprego, a exemplo da informalidade (inexistência de relações contratuais), o pagamento do salário por horas trabalhadas, as terceirizações, a alta rotatividade, a desregulamentação/ flexibilização das relações de trabalho, o aumento das jornadas, o trabalho infantil, o salário diferenciado entre homens e mulheres, a retomada do trabalho escravo (ou na linguagem burguesa, “análogo ao escravo”) e, o aumento do desemprego estrutural (NETTO e BRAZ, 2011; ANTUNES, 2009).

Há ainda que se salientar a exponenciação da “questão social”, onde as condições de vida da classe trabalhadora se apresentam cada vez mais difíceis. O trabalho, condição precípua de manutenção da sobrevivência está escasso, a pobreza em significativo avanço, os direitos sociais cada vez mais restritos, vide saúde, habitação, educação, alimentação, dentre outros.

Nesse sentido, concomitantemente ao modelo de acumulação flexível, emerge como estratégia privilegiada de reação burguesa à crise, o neoliberalismo. Esse retoma os ideais liberais de supremacia do mercado e afirma a liberdade¹³ como valor estruturante, devendo o mercado ser o regulador da vida social e o Estado o viabilizador para consolidação dessa estratégia.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o

¹³ Sob o neoliberalismo, quando se tratar de liberdade refere-se à liberdade de mercado e às liberdades individuais. Não há qualquer relação com a democracia, como demonstra o neoliberalismo chileno, sob a ditadura do general Pinochet.

Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2005, p.12).

Os teóricos¹⁴ neoliberais formularam sua proposta a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar social nos países de capitalismo central. Afirmavam que este destruía a liberdade de competição entre os cidadãos, em razão de sua natureza protecionista, e colocava em xeque os princípios da concorrência. Criticavam a amplitude da ação do Estado e estabeleciam como necessidade o desenvolvimento de um novo tipo de capitalismo, centrado na liberdade total, ou seja, livre da mão do Estado. Para eles, “[...]o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio” (HARVEY, 2005, p.75).

Na conjuntura de crise da década de setenta, os ideais neoliberais encontraram espaço para sua consolidação e generalizaram-se como uma alternativa de enfrentamento à crise. Nos diferentes países do mundo – observadas suas particularidades – o papel do Estado se ampliou para garantir as liberdades individuais e o livre desenvolvimento do mercado. Para isso, operou um ataque virulento aos trabalhadores e às suas entidades através da desregulamentação e retirada de direitos trabalhistas.

A realidade demonstrou que foi necessário um papel ativo do Estado, inclusive recorrendo ao seu poder coercitivo e ao aparato militar, para garantir as liberdades individuais¹⁵ e de mercado. Mais que isso, com objetivo de responder ao requisito primário de viabilizar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento do capital nessa fase mundializada, o Estado foi chamado a intervir no plano político e econômico através da promoção de privatizações, desregulamentações e liberalizações dos mercados nacionais para o capital externo. Tal assertiva corrobora com a função prenunciada por Marx, de que o Estado é o “comitê executivo da burguesia”.

Em síntese, o Estado deveria ser mínimo para a proteção social e para interferência regulatória nas economias e máximo para promover a

¹⁴ O neoliberalismo é um movimento de bases teóricas e políticas que tem início no final da segunda guerra mundial com uma publicação de Friedrich Hayek, a qual estabelece suas bases. Tem como expoentes os autores Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, dentre outros.

¹⁵ Aqui nos referimos não à liberdade plena do indivíduo, mas tão somente sua liberdade reduzida ao poder de consumo, ou seja, liberdade para consumir.

desregulamentação e liberalização das economias nacionais, garantindo a livre circulação de capitais.

A livre mobilidade do capital entre setores, regiões e países é julgada crucial. Todas as barreiras ao livre movimento [...] têm de ser removidas, exceto as áreas essenciais ao “interesse nacional”, como quer que este seja definido. [...] Os Estados devem por conseguinte empenhar-se coletivamente para a redução e a negociação de barreiras ao movimento do capital por suas fronteiras e para a abertura dos mercados (tanto para mercadorias como para o capital) às trocas globais (HARVEY, 2005, p.76-77).

A livre circulação de capitais pressupõe um frontal ataque às soberanias nacionais, demonstrando que, quando necessário, o capital abdica inclusive dos preceitos democráticos. Em verdade, há que se considerar os acordos internacionais de livre comércio entre países e mesmo a formação de blocos supranacionais que, orientados por uma agenda comum, negligenciam as particularidades nacionais e tangenciam os projetos de governos. São exemplos os tratados da Organização Mundial do Comércio (OMC), os tratos de cooperação internacional e também a própria constituição da União Europeia. O objetivo precípua é eliminar as barreiras para circulação do capital, que vislumbram, em última instância, uma ampliação dos lucros em razão da redução fiscal.

Também é relevante o papel dos organismos multilaterais, como por exemplo, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), no estabelecimento de condicionalidades para concessão de empréstimos. A partir dessas condicionalidades, tem-se uma ingerência destes organismos sobre as economias nacionais, impelindo os tomadores a investir e consumir de acordo com os interesses do capital mundializado.

Ainda no rol de ações empreendidas pelo Estado, este deve ser o promotor das privatizações, contribuindo para mercantilizar esferas que até então eram de sua responsabilidade, como os direitos sociais.

Setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências). A competição – entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) – é considerada a virtude primordial (HARVEY, 2005, p.76).

Neste quesito, infere-se que o neoliberalismo trava uma batalha político-ideológica e cultural contra a noção de direito. O objetivo é responsabilizar o sujeito pelo seu (in)sucesso baseado na ideologia do mérito, estimulando a concorrência. Nesse sentido, não cabe ao Estado promover serviços sociais e sim, aos sujeitos individuais os adquirirem no mercado. Essa noção institucionaliza a cultura da educação, da saúde e da previdência social privada. Objetivando a abertura de espaços rentáveis para a acumulação, o capital dissemina a mercantilização da vida.

Dessa forma, propõe-se a focalização e a seletividade das políticas sociais para grupos específicos, normalmente àqueles que não têm condições mínimas de sobrevivência, que vivem na pobreza absoluta e extrema. Segundo Harvey (2005, p.86), à medida que se reduziram os recursos dedicados ao bem-estar social para áreas como saúde, assistência e educação, ampliou-se a população exposta ao empobrecimento. Isso acentuou a culpabilização do indivíduo atribuindo seu fracasso a questões pessoais e possibilitou a retomada dos ideais filantrópicos, colocando para a sociedade civil a responsabilidade pelas expressões da “questão social”. O Estado ativa seu papel repressor desencadeando um processo de criminalização da pobreza.

Note-se que, ao contrário do liberalismo que requeria uma ausência de intervenção estatal, sob o modelo neoliberal, o Estado é requisitado a alargar sua função essencial de viabilizar as condições para a acumulação, e o faz através do ataque ao trabalho. Diante do quadro de crise, os neoliberais propunham

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos (ANDERSON, 1995, p.10-11).

Para garantir a reprodução ampliada do capital, o Estado deve atuar de forma a reduzir o poder dos trabalhadores e viabilizar estratégias que permitam a ampliação da exploração.

A consolidação desse projeto teve como primeira experiência a ditadura chilena do general Pinochet (1973). Aliada à ausência de liberdades democráticas, a neoliberalização no país foi dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos. O neoliberalismo chileno comprovou que a instauração deste modelo não pressupunha o princípio das liberdades democráticas. Ao contrário, a liberdade de mercado poderia ser facilmente compatibilizada com ausência de democracia.

O Chile foi uma experiência pontual na qual a sistemática neoliberal, sob inspiração norte-americana, foi implementada de forma ortodoxa. Porém, ao referir-se à generalização do projeto neoliberal em níveis globais, Anderson (1995) afirma que sua consolidação se deu em três fases: primeiro nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como expressão Thatcher na Inglaterra (1979) e Regan nos Estados Unidos (1980); segundo, nos países da extinta União Soviética; e, terceiro, nos países latino-americanos¹⁶.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, os governos enfrentaram os sindicatos e, de forma mais ampla, o movimento dos trabalhadores organizados. Com o objetivo de minar a auto-organização e também a autonomia dos trabalhadores, apagaram da história a possibilidade de um Estado de Bem-Estar Social, privilegiando as privatizações, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a abertura do país aos interesses do capital transnacionalizado.

Nos demais países membros da OCDE a política neoliberal foi implementada mantendo-se a ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou enfrentamentos deliberados com os sindicatos. Impôs como prioridade a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as concessões fiscais aos detentores de capital e o abandono do pleno emprego (ANDERSON, 1995).

¹⁶ É importante salientar que o projeto neoliberal não foi aplicado de forma uníssona nos diferentes países. Ao contrário, encontrou resistências a sua implementação e se desenvolveu de acordo com as possibilidades locais, sendo determinado pela estrutura de classes, pela política e economia nacionais, pelo poder de organização e resistência dos trabalhadores ou da classe dominante, etc.

No mundo capitalista avançado, o neoliberalismo cumpriu com suas promessas: conteve a taxa de inflação, ampliou a taxa de lucros, derrotou o movimento sindical e ampliou a taxa de desemprego, e, restabeleceu os níveis de desigualdades – tidos como “naturais”. Porém, a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação nos investimentos no âmbito produtivo, que se mostrou descendente (ANDERSON, 1995).

A segunda fase de consolidação neoliberal se deu com o estabelecimento de governos neoliberais na antiga União Soviética. A integração do leste europeu ao mundo capitalista, sob o triunfo do neoliberalismo, pode ser sentida e afetou sobremaneira o movimento dos trabalhadores mundiais. O exaurimento do socialismo real impactou a subjetividade dos trabalhadores e erigiu-se o discurso de ausência de possibilidades de uma sociedade para além do capital.

A partir da desintegração da União Soviética e da adesão aos ditames neoliberais, pode-se observar a terceira fase de sua consolidação: nos países da América Latina. São exemplos a Bolívia em 1985, o México em 1988, a Argentina em 1989, o Peru e o Brasil em 1990.

No Brasil é possível afirmar uma implementação sistemática do modelo neoliberal a partir dos anos 1990. É um caso particular, pois o país passava pelo processo de redemocratização, tendo consolidado sua Constituição Federal em 1988. Conhecida como Constituição Cidadã estabeleceu a Seguridade Social como direito social, composta pelas políticas de saúde, previdência e assistência social.

Segundo Filgueiras (2006), o país passou por três fases distintas que marcam a consolidação do neoliberalismo no cenário nacional. Primeiro com o governo Fernando Collor de Melo, do Partido Trabalhista Cristão (PTC) que rompeu com o modelo de substituição das importações, implementando as primeiras medidas neoliberais e abrindo o país ao capital internacional. A segunda fase é aquela empreendida no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), caracterizada pela ampliação e consolidação do modelo neoliberal. E a terceira fase é aquela dedicada ao aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, compreendendo o último governo de FHC e o governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), a qual consolida a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante.

Durante o governo Collor¹⁷ assistiu-se a uma gama de promessas de controle inflacionário e de instauração de uma política econômica que colocaria o Brasil numa posição de concorrência no mercado mundial. Houve uma quebra brutal do modelo de substituição das importações abrindo novamente o país aos investimentos externos.

As principais medidas neoliberais tomadas pelo governo Collor foram: o aumento das importações, o que acabou por trazer produtos mais baratos às prateleiras brasileiras; realizou a abertura comercial, o que incentivou o investimento estrangeiro no país e permitiu a transnacionalização e financeirização de grupos nacionais, bem como o fortalecimento dos capitais internacionais; ofereceu incentivos fiscais ao capital externo; e privatizou empresas estatais (MELO, 2016, p.58).

Collor foi o governo que deu início a implantação sistemática do neoliberalismo no Brasil, ou, como denomina Behring (2008), “contrarreforma neoliberal¹⁸”. Realizou um enxugamento do Estado, reduzindo o investimento em políticas sociais e redirecionando recursos para indústrias e tecnologias.

O país adentrou nos anos noventa num quadro de profunda recessão econômica, com altas taxas de inflação e com profundos índices de desemprego. Resultado de sua vinculação orgânica com o projeto neoliberal, Collor foi o primeiro presidente da República a sofrer um processo de impeachment, refletindo sua impopularidade e a resistência da população¹⁹ ao modelo neoliberal.

Collor renunciou a presidência e em 1992, Itamar Franco assumiu o posto de presidente do país. Dando seguimento ao modelo político-econômico adotado, ainda neste ano foi privatizada a Companhia de Siderurgia Nacional (CSN). O quadro econômico era de instabilidade total, evidenciada nos altos níveis de inflação, o que impactava diretamente as condições de vida da população brasileira.

FHC assume a posição de Ministro da Fazenda em 1993 lançando o Plano Real com objetivo de estabilização da economia e redução da inflação. Essa

¹⁷ Fernando Collor de Melo foi eleito presidente do Brasil nas eleições de 1989 – primeira eleição direta sob o regime democrático pós-ditadura militar.

¹⁸ Behring (2008) define como contrarreforma o conjunto de medidas implementadas nos anos 1990 que visava à adaptação do Brasil à lógica mundial tendo como instrumento o ataque e a retirada dos direitos sociais dos trabalhadores, conquistados na Constituição Federal de 1988.

¹⁹ Elucidativo é o movimento dos Caras Pintadas, liderado por estudantes e amplamente apoiado pelo povo brasileiro, que protestava contra os escândalos de corrupção do governo Collor e reivindicava sua saída da presidência.

medida, amplamente apoiada pela burguesia e pelos trabalhadores, conduziu a campanha de FHC à presidência.

Em 1994 FHC foi eleito presidente da República tomando posse em 1995. Sua gestão caracterizou-se pela continuidade do neoliberalismo no Brasil. Segundo Sader (2013), suas ações desarticularam o Estado regulador, protetor do mercado interno, indutor do crescimento econômico e garantidor dos direitos sociais e fizeram emergir um novo modelo de Estado, reduzido em suas funções e promotor da centralidade do mercado. O então presidente “[...]desregulamentou a economia, abriu o mercado interno, promoveu a precarização das relações de trabalho, privatizou o patrimônio público a preços mínimos, submeteu a política externa às orientações dos Estados Unidos (SADER, 2013, p. 137-138).

A política econômica foi seu foco ao passo que a política social foi negligenciada, caracterizando um Estado máximo para o capital e mínimo para o social. Essa orientação foi possível devido à profunda criminalização e repressão dos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos.

Na relação capital/trabalho, Melo (2016) afirma que, são introduzidas mudanças estruturais, expressas no enfraquecimento da organização sindical; na implantação de uma reestruturação da produção com vistas à ampliação dos lucros; na abertura comercial e financeira do país; na ampliação do desemprego estrutural; na precarização – também estrutural – do trabalho; na flexibilização do trabalho e dos direitos trabalhistas; na ampliação da informalidade; e na diminuição da participação dos rendimentos do trabalho na renda nacional *versus* crescimento da participação dos rendimentos do capital, principalmente pelos juros do capital financeiro.

Além destas contrarreformas empreendidas no campo do trabalho, a desigualdade social se ampliou neste período. Tais consequências têm profundos impactos sobre a vida dos trabalhadores, principalmente da camada mais pobre da população, questões essas que se agravam com a retirada do Estado no provimento de direitos sociais e sua transferência ao setor privado – via privatizações de serviços essenciais como saúde e educação²⁰.

²⁰ Apesar de o empresariamento ser um traço constitutivo da política educacional no Brasil, há que se considerar que, após a implementação do projeto neoliberal, a privatização da educação foi elevada a um nível extremo. Esse fato é perceptível quando observadas a generalização de escolas de primeiro e segundo graus privadas e também o ensino superior, que apresenta intensa privatização após os anos noventa. Sobre a saúde, é interessante observar a generalização dos planos de saúde e o

A contrarreforma do Estado se materializou na proposta de Bresser Pereira²¹ do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), vinculado ao Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O PDRAE, sinteticamente, propôs a modernização da administração pública, sob a lógica gerencial, tornando-a eficiente sob os critérios do mercado. O objetivo foi de construir um Estado que respondesse às necessidades históricas do processo mundial de acumulação do capital, tornando-o, segundo seus defensores, mais ágil e menos burocrático e clientelista. Para tal, a flexibilização e a descentralização das atividades foram postas na ordem do dia, com um claro incentivo à privatização e a necessidade constante de contingenciamento de despesas.

No governo FHC houve uma predominância do capital financeiro sobre o capital produtivo, seguindo a lógica da financeirização da economia mundial. Ocorreu um amplo movimento de desnacionalização que se materializou nas privatizações de empresas nacionais já consolidadas. Entregou-se ao grande capital complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica), e serviços de primeira importância (distribuição de energia,

sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Estas privatizações e mercantilizações de serviços essenciais inserem-se na necessidade de o capital retomar seus níveis de acumulação e para isso forja novos espaços para obtenção de lucros.

²¹ Luís Carlos Bresser Gonçalves Pereira (1934) é um economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas e advogado brasileiro. É um dos principais expoentes do neodesenvolvimentismo no país, criticando o liberalismo ortodoxo e o livre mercado e propondo medidas protecionistas para garantir a reprodução do modelo societário vigente. Foi Ministro da Fazenda no ano de 1987 e manteve uma política alinhada com o que preconizava o FMI. Permaneceu no cargo por apenas um ano em razão da instabilidade política e econômica gerada pela alta inflação. Ao ser substituído do seu cargo no governo federal, assumiu o conselho superior de economia da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP). Nas eleições presidenciais de 1989 apoiou Mário Covas (PSDB) no primeiro turno e no segundo turno, Luís Inácio Lula da Silva. Em 1994, como tesoureiro nacional do PSDB, Bresser-Pereira foi o coordenador financeiro da campanha de FHC, que viria a ser presidente da República. Sob esse governo, Bresser foi nomeado para assumir a recém-criada pasta da Administração Federal e Reforma do Estado. Em março de 1995, durante aula ministrada no curso de mestrado da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro (RJ) defendeu a "publicização" das universidades e hospitais federais, o que os transformaria em organizações semelhantes às entidades privadas sem fins lucrativos. Permaneceu no cargo até 1998 quando deixou o ministério para assumir novamente a coordenação financeira da campanha de FHC. No início do segundo mandato de FHC em janeiro de 1999, Bresser deixou a pasta da Administração e Reforma do Estado e tornou-se titular do Ministério da Ciência e Tecnologia. Permaneceu no cargo até julho de 2000. A partir de então, dedicou-se exclusivamente à vida acadêmica como professor emérito da Fundação Getúlio Vargas, onde lecionou economia e teoria política. Além disso, foi professor visitante no Nuffield College e no Saint Anthony's College da Universidade de Oxford (em 1999 e 2001, respectivamente) e no Departamento de Ciência Política da USP (de 2002 a 2003). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-carlos-bresser-goncalves-pereira>> Acesso em 23.jul.2018.

transportes, telecomunicações, saneamento básico, bancos e seguros) (NETTO e BRAZ, 2011, p.238).

As políticas sociais foram profundamente afetadas, tendo seu financiamento reduzido e sendo entregues à gestão privada. Ampliou-se a atuação do terceiro setor, transferindo para a sociedade civil a responsabilidade pelo seu provimento, retomando-se os ideais filantrópicos.

O trabalho passou por processos de desemprego e precarização estrutural e teve sua legislação flexibilizada. Assistiu-se a uma intensificação da exploração ao passo que se reduziu a pressão dos movimentos sociais e sindicatos através de amplos processos de cooptação e mesmo repressão direta.

Após o governo de FHC, Luís Inácio Lula da Silva, o Lula do PT, assumiu a presidência no ano de 2003, vencendo as eleições presidenciais com quase 53 milhões de votos, o equivalente a 61,27% dos votantes brasileiros. Lula assume com ampla popularidade e apoio das massas trabalhadoras, mas também com a burguesia nacional e internacional contentes com sua ascensão.

Apesar de diferenças substanciais em relação ao neoliberalismo ortodoxo dos governos anteriores, o PT manteve a centralidade de alguns preceitos. O Estado continuou se retirando do provimento dos direitos sociais, sendo objetivo precípua sua privatização e mercantilização. A intervenção sobre as expressões da “questão social” centraram-se em políticas focalizadas e seletivas na pobreza e na pobreza absoluta, privilegiando os Programas de Transferência de Renda (PTR) – exemplo notável é o Programa Bolsa Família (PBF), referência mundial no quesito abrangência e cobertura.

A assistência social viu-se reduzida a intervenções pontuais, tendo por foco as políticas de combate à pobreza. Dissolveu-se a noção de direito e colocou-se para a sociedade civil, através do Terceiro Setor e das ONGs, a responsabilidade pelas mazelas sociais. A pobreza foi criminalizada reforçando a noção de responsabilização social do indivíduo por sua condição.

No plano da saúde observou-se um aprofundamento da cultura mercantil fundamentada no sucateamento do SUS. Houve uma ascensão dos planos de saúde e dos seus segurados, ao mesmo tempo em que se privatizaram inúmeros hospitais públicos. Exemplo evidente foi o caso dos Hospitais Universitários (HUs), onde a possibilidade de gestão via Organizações Sociais (OSs) se tornou uma realidade, vide Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

Já no âmbito da educação visualizou-se a materialização de programas promotores da mercantilização. No ensino básico viu-se a disseminação de escolas privadas, sob o mote das escolas de referência. No ensino superior, são exemplos o Programa Universidade para Todos (ProUni), onde o governo financia vagas em faculdades privadas; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que funciona como um empréstimo pessoal ao estudante que deseja financiar seus estudos e realizar o pagamento acrescido de juros futuros; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que sob o mote da democratização do ensino superior público promoveu um sucateamento sem precedentes nessas universidades.

Esses são os três programas principais que conduzem a diretriz neoliberal no âmbito da educação superior. Todavia, há que se referir às Parcerias Público Privadas (PPPs) que foram estimuladas e materializadas na Lei de Inovação Tecnológica e nas Fundações de Apoio à Pesquisa.

Ademais, no plano do trabalho observou-se a flexibilização da legislação trabalhista, com perda de direitos e precarização de postos de trabalho. E, sobre o movimento auto-organizado dos trabalhadores assistiu-se a repressões diretas – como foi o caso nos movimentos de junho de 2013, recorrendo-se inclusive à militarização para reprimir os movimentos de resistência à Copa do Mundo em 2014 e às Olimpíadas em 2016.

Além da repressão, há que se considerar que a principal estratégia dos governos neoliberais foi a retomada da política de cooptação dos sindicatos e movimentos sociais, buscando deslegitimar líderes e enfraquecer a organização política dos trabalhadores. O objetivo foi de deslegitimar a perspectiva classista de luta entre capital e trabalho, retirando do horizonte estratégico a urgência de uma transformação societária.

A investida sobre as organizações da classe trabalhadora teve implicações no plano mais geral de luta de classes, seja com a diminuição dos trabalhadores sindicalizados, em função principalmente das medidas de flexibilização das relações do trabalho, do crescimento do trabalho informal e mesmo da acentuação do desemprego estrutural; como também na perda de força do sindicalismo (ANTUNES, 2009).

O quadro supracitado permite inferir que, resguardadas as suas particularidades, o neoliberalismo encontrou terreno fértil no Brasil, sendo promovido

não somente por governos de direita, mas impulsionado por governos ditos dos trabalhadores. A estratégia de cooptação mostrou-se eficaz e potencializada quando articulada aos programas de transferência de renda, servindo como mecanismo de legitimação destes governos e criando um quadro no qual as mudanças necessárias encontraram poucas resistências.

1.3 No lastro da crise: as orientações dos organismos multilaterais para a educação

Na conjuntura de reestruturação do capital em que o objetivo é a retomada do processo de autovalorização vivencia-se, conforme já exposto, um movimento que lança mão da reestruturação da produção sob o regime de acumulação flexível, do neoliberalismo como um modelo que dá sustentação a essas transformações e da financeirização como característica medular da fase atual.

Essas três grandes áreas produzem mudanças na base estrutural da sociedade – a produção –, mas também em sua superestrutura. A relação entre estrutura e superestrutura, trabalhada por Marx no “Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política” (MARX, s.d.), mostra que as relações sociais que se estabelecem na sociedade são determinadas e determinantes pelo modo como os homens se organizam para produzir. A educação, localizada no âmbito superestrutural, é determinada pela forma como os homens se organizam na produção. Desta forma, ela sofre as inflexões das alterações produtivas ao mesmo tempo em que sobre elas incide.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, s.d., p.1).

Infere-se que as mudanças introduzidas no âmbito produtivo, com a adoção do modelo de acumulação flexível, têm repercussões diretas na superestrutura social. Em uma relação dialética, o projeto neoliberal encontrou condições favoráveis para sua generalização, o que produziu consequências não somente no âmbito produtivo, mas na cultura e no modo de ser da população.

A universalização de uma ideologia baseada na supremacia do mercado modificou substancialmente as relações sociais atacando a noção de direito. Neste contexto localiza-se a educação que é inflexionada pelas diretrizes do modelo de acumulação flexível.

Para situar a política de educação no contexto de reação burguesa à crise do capital, o projeto neoliberal – e sua diretriz de retirar o Estado da função de promotor de políticas sociais – é o pressuposto. Nesse sentido, a lógica posta para educação é sua transferência e/ou compartilhamento com o setor privado. A educação, assim como alguns outros direitos sociais, é colocada no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado – conforme dispõe o projeto de contrarreforma do Estado materializado no PDRAE. Em outras palavras, a orientação é sua privatização e mercantilização. Diante da necessidade do capital de encontrar novos espaços para se autovalorizar, a educação surge como um núcleo estratégico, possibilitando a extração de superlucros.

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na previsão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de encorajamento de mercado (BARROSO 2005, p. 741).

A educação, sob esse prisma, não é somente um nicho mercadológico, mas também um elemento de legitimação das mudanças em curso (OTRANTO, 2006). Cumpre com o papel de disseminação da cultura hegemônica e contribui para a criação de um ambiente favorável ao projeto neoliberal. Ao mesmo tempo, é um espaço de reflexão crítica da realidade e pode contribuir na acumulação de forças contrárias à lógica do capital²².

²² São exemplos as diversas greves nas universidades federais em resistência à implementação do REUNI, ou mesmo no cenário mais recente, as diversas mobilizações contrárias ao projeto “Escola sem Partido”.

No contexto de mundialização do capital, no qual os países se tornaram integrados no plano do comércio e das finanças, exige-se também uma integração no plano superestrutural, na produção de uma cultura homogênea e hegemônica nos diferentes países do mundo. Para tal, a educação emerge como um elemento importante.

Nesse sentido, atuam como agentes desse processo de integração os organismos multilaterais que, sob as condicionalidades para percepção de empréstimos, exigem a adequação dos países tomadores às suas diretrizes políticas. Estes organismos, em especial o BM e o FMI, que estão em total consonância com a política do capital financeiro estadunidense, contribuem para consolidar o projeto neoliberal estimulando as privatizações e a desregulamentação e liberalização dos mercados nacionais também no âmbito educacional.

A linha política adotada se confirma ao se observar o movimento da educação no Brasil. O Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2016) revela que o setor privado era responsável por 71,5% do total de matrículas na educação superior, ao passo que o setor público era responsável por apenas 28,5% das matrículas. Esse dado por si só já nos permite inferir que a educação é um negócio lucrativo ao capital. No entanto, isso fica mais evidente quando se observa o faturamento das faculdades privadas no país que, segundo a Hoper Estudos de Mercado 2013²³, foi de R\$ 24,7 bilhões em 2011; de R\$ 28,3 bilhões em 2012 e de R\$ 32 bilhões em 2013.

Ademais, é importante salientar que desde 2007 o processo de mercantilização da educação superior adquiriu novos contornos. Tem-se como emblemático o fato de algumas empresas do ramo educacional²⁴ terem aberto seu capital possibilitando a negociação de suas ações nas bolsas de valores. Essa abertura de capital foi possível devido às estratégias de desregulamentação e liberalização do setor educacional e acabou por impulsionar esse mercado inserindo-o no quadro mais amplo de mundialização financeira.

Há ainda que se considerar seus resultados contraditórios. Ao passo que integra o país ao mercado internacional, acaba por afrontar as soberanias nacionais:

²³ Cf. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html>

²⁴ São exemplos a Anhanguera Educacionais Participações S/A, a Kroton Educacional S/A e a Estácio Participações S/A. Maiores informações, Cf. <http://contee.org.br/contee/index.php/2013/04/ies-na-bolsa-de-valores-e-a-desregulamentacao-da-educacao-superior/>

através da compra e venda de pacotes educacionais acaba por consolidar uma homogeneização da educação que é elemento chave na retomada da hegemonia burguesa no contexto de crise.

Esse quadro foi impulsionado pelos organismos multilaterais que, ao serem criados para “contribuir com o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento”, foram incumbidos de desenvolver políticas para diversas áreas sociais consideradas estratégicas. Não são raros os documentos do BM²⁵ dedicados a discutir a educação em seus diversos níveis, com indicações de propostas para reestruturá-la, principalmente nos países periféricos. Tais orientações são consoantes com o preconizado pelos Estados Unidos, principalmente o capital financeiro, e pelos países da OCDE. Segundo Sguissardi,

Em sua trajetória de 1944 a 2000, o BM, sempre ao lado do FMI, não se desvia dos alvos econômico-políticos e estratégicos que marcam a hegemonia americana e dos países desenvolvidos que o conceberam e o sustentam financeira e politicamente. A partir de 1944 e por mais de duas décadas cumpriu funções atreladas ao esforço da guerra “quente”, em seguida, da guerra “fria”; na década de 70, envolveu-se nos esforços para superar a crise do Estado do Bem-Estar e nas ações do que será chamado neoliberalismo em tempos de “acumulação flexível” do capital; na década de 80, participou das ações visando minorar os riscos para os países credores da crise da dívida externa dos países devedores; e, na década de 90, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, sumarizados, pelo *Consenso de Washington*: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUISSARDI, 2000, p.4).

É no lastro da década de noventa que os organismos multilaterais se empenham em promover o neoliberalismo. E o fazem através da imposição de condicionalidades para percepção de empréstimos.

A crise de endividamento dos países do Terceiro Mundo – principalmente com credores privados, na qual a América Latina esteve no centro, propiciou o contexto político favorável para que o

²⁵ Lima (2011) faz uma análise de quatro documentos: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (BM, 1994); Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (BM, 1997); Estratégias para o setor educacional – documento estratégico do Bando Mundial: a educação na América Latina e Caribe (BM, 1999); e Construir sociedade de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria (BM, 2000). Estes sintetizam a urgência de aproximação das universidades com o mercado, respondendo à necessidade contemporânea de acumulação, propondo para isso algumas medidas.

Banco [Mundial] assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura dos devedores e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos (CATTANI, 2006, p.35).

Dessa forma, a crise da dívida possibilitou um papel mais ativo do BM e do FMI na proposição de políticas de ajustes estruturais para os países “em desenvolvimento”. O Banco passou a ser um mediador na cobrança da dívida externa, fazendo com que os países tomadores adotassem um conjunto de ajustes estruturais e, assim, privatizassem empresas públicas e abrissem seus mercados de produtos e, mais tarde, de serviços.

Mais do que suporte técnico e financeiro, o BM centrou-se na condução de um modelo de políticas para os países, em especial os de terceiro mundo, buscando moldá-los às necessidades hodiernas de valorização do capital. Esse modelo segue os princípios do neoliberalismo e no âmbito educacional se materializa nas diretrizes de mercantilização e de privatização.

Nesse cenário, o BM advoga em favor das instituições privadas afirmando que elas são mais eficazes que o modelo tradicional de universidade baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Afirmar que

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario. Un resultado importante derivado de los casos que han tenido éxito es que el fomento por el gobierno del sector privado en la enseñanza superior requiere un marco de políticas y reglamentos que evite los desincentivos, como los controles de precios de las matrículas, y que incluya mecanismos de acreditación, fiscalización y evaluación de las instituciones privadas. Algunos países han proporcionado también incentivos financieros para estimular el establecimiento de instituciones privadas en razón de que constituyen un medio para ampliar las matrículas a un costo público más bajo. Al proporcionar financiación para mejoramientos de la calidad a instituciones tanto públicas como privadas basándose en la calidad de sus propuestas, se atiende el objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de enseñanza superior, sean públicas o privadas (BM, 1994, p.6).

A defesa do setor privado por parte do BM tem como pressuposto que ele é menos custoso para o Estado que as universidades públicas tradicionais, que realizam ensino, pesquisa e extensão. Essa pressuposição incita a disputa privada do fundo público e acaba por consolidar o repasse de incentivos financeiros ao setor através de isenções tributárias e de financiamento de matrículas, do qual são exemplos, no Brasil, o FIES e o ProUni²⁶. No entanto, além do prejuízo em termos de arrecadação, que no ano de 2016 foi em torno de 1,27 bilhões, alguns estudos revelam que essa estratégia consolida a mercantilização da educação, contribuindo para um deslocamento na concepção de educação como um direito para a mercadoria.

Para Gemaque e Santos Filho (2011, p.212), “as renúncias tributárias na área de educação têm beneficiado muito mais a mercantilização do ensino e a ampliação do capital privado do que a redução das desigualdades sociais”. Apesar do discurso ideológico propalado pelo governo federal de que o PROUNI é um programa destinado a inserir os pobres no ensino superior, na prática, tornou-se mais um dos mecanismos de indução da expansão do setor privado (JACOB CHAVES, 2015, p.437).

Infere-se que a prevalência ao setor privado foi a tônica da política de educação superior adotada no Brasil. Os dados da privatização são alarmantes e refletem o total alinhamento dos diferentes governos com as diretrizes do BM. Ao analisar as sinopses estatísticas do censo da educação superior, observa-se que, no ano de **1995** (início do mandato do presidente FHC), do total de 894 Instituições de Ensino Superior (IES), apenas 210 eram públicas e 684 privadas. Esta tendência se perpetua nos governos “dos trabalhadores”: em **2003** (primeiro ano do governo Lula), das 1.859 IES existentes no país, 207 eram públicas, enquanto 1.652 eram privadas. Em **2011** (primeiro ano do governo Dilma), das 2.365 IES do país, 284 eram públicas, enquanto 2.081 eram privadas. Por fim, em **2016**, último ano do mandato da presidenta Dilma (interrompido por um golpe em agosto), os dados revelam que, das 2.407 IES no país, 296 eram públicas e 2.111 privadas. Estes dados revelam um crescimento, no período de 20 anos, de 40,95% para as IES públicas, e 208,62% para as IES privadas. Em termos quantitativos, representa a

²⁶ De acordo com a Receita Federal, a previsão era que no ano de 2016 o governo deixasse de arrecadar 1,27 bilhões em impostos para custear vagas em instituições privadas. Cf. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>

criação de apenas 86 IES públicas, enquanto foram criadas 1.427 IES privadas (INEP, 1996, 2004, 2012, 2017).

Dessa forma, constata-se que o incentivo ao setor privado não se expressou somente na privatização direta, mas também na mercantilização das universidades federais. O pressuposto de que os países em desenvolvimento gastam muito com a educação superior resulta na alternativa de diversificação das fontes de financiamento. O objetivo último é permitir que as universidades públicas possam captar recursos privados ampliando suas formas de arrecadação sem se manterem reféns do financiamento estatal.

En resumen, el mayor apoyo financiero privado para la educación superior movilizado mediante la eliminación de subsidios no relacionados con la instrucción, el cobro de derechos, la obtención de donaciones y la realización de actividades que generen ingresos pueden proporcionar a las instituciones una base de financiamiento más diversificada y probablemente más estable. [...] Además de reducir su dependencia del financiamiento fiscal y su vulnerabilidad a las fluctuaciones presupuestarias, la participación en los gastos hace que las instituciones públicas sean más sensibles a las señales del mercado. La participación de los estudiantes en los gastos crea también importantes incentivos para que éstos seleccionen sus programas de enseñanza en forma cuidadosa y terminen sus estudios más rápidamente (BM, 1994, p. 8).

Emergem como alternativas para diversificar as fontes de financiamento a participação dos estudantes nos gastos com a educação superior; o financiamento proveniente de ex-alunos, da ajuda externa e de organismos creditícios; o desenvolvimento de atividades que gerem remunerações, como por exemplo, as pesquisas encomendadas pela indústria e as atividades de assessoria e consultoria; etc. (BM, 1994).

No entanto, essas estratégias são traçadas a partir de um pressuposto que não se sustenta na realidade. Em outras palavras, a afirmativa de que os países em desenvolvimento, e neste caso o Brasil, investem muito nas universidades públicas é uma falácia.

Estudo realizado por Jacob Chaves (2015) compara os recursos do Orçamento Geral da União (OGU) destinados à educação com aqueles destinados ao pagamento da dívida. A autora afirma que no ano de 2003 apenas 1,52% do OGU foi para a educação (em todos os níveis), ao passo que 61,66% do OGU foi para o pagamento da dívida pública (incluindo as despesas com juros, encargos, administração e refinanciamento). Para o ano de 2012 esses valores se modificam

um pouco, sendo 3,34% do OGU destinado à educação, enquanto 43,98% foi destinado ao pagamento da dívida. Esses dados revelam a preferência dos governos pela manutenção do superávit primário em detrimento dos gastos com o social, consolidando a política neoliberal orientada pelos organismos multilaterais.

A autora ainda analisa os dados sob outro prisma: o quantitativo destinado à educação em relação ao PIB. Para o ano de 2003 o governo destinou 0,84% do PIB para educação. Em 2012 esse percentual sobe para 1,65%. Apesar do considerável aumento, esse percentual ainda está muito aquém do estabelecido no PNE, no qual devem ser destinados para educação 10% do PIB²⁷.

No entanto, é ainda mais preocupante quando se analisa o percentual dedicado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No ano de 2003, dos 0,84% do PIB destinados à educação, 64,46% foram para as IFES. Em 2012 esse percentual caiu drasticamente: dos 1,65% do PIB destinados à educação, apenas 39,99% foram para as IFES. Desse ínfimo percentual, as instituições federais ainda devem destinar parte de seu orçamento para as aposentadorias dos seus docentes e servidores (que está inclusa no orçamento destinado a elas) e também a manutenção dos HUs, demonstrando que o quadro é mais complexo do que se pode apreender.

Esses dados contrariam a análise bancomundialista de que muito se gasta com educação nos países em desenvolvimento. Ao contrário, parte considerável do orçamento brasileiro vem sendo destinado ao pagamento da dívida, em detrimento do atendimento das necessidades da maioria da população.

De acordo com Amaral (1999), apesar de o discurso oficial de que o governo investe muito dinheiro nas Universidades públicas, de fato, os gastos com as Instituições Federais de Ensino Superior representam apenas 0,67% do PIB. Desses, cerca de 0,35% correspondem ao pagamento de aposentados e pensionistas, incluindo, também, a manutenção dos hospitais universitários que, hoje, na maioria das cidades brasileiras são responsáveis pelo atendimento da população pobre. Essa situação leva as universidades a cumprirem um papel social importante, mas à custa de utilizar parte expressiva de seu orçamento no financiamento dessas atividades, acentuando sua crise financeira (JACOB CHAVES, 2015, p.433).

²⁷ Cf. Cartilha do I Encontro Nacional de Educação (ENE). Disponível em: <http://www.andes.org.br/secretaria/manual/CartilhaENE/CARTILHAENE.pdf>

Na análise do BM (1994) além de o governo ter um gasto muito elevado para manutenção das universidades públicas (o que já demonstramos ser uma falácia), há ainda uma má administração desses recursos. Dessa forma, colocam a “crise da educação superior” como um problema de gestão, devendo ser feitos ajustes que permitiriam a superação desta crise. Para o Banco,

[...]a baixa qualidade da educação nos países em desenvolvimento, é atribuída a má administração dos recursos destinados a essa área e não a quantidade insuficiente desses recursos, o que torna o problema no campo educacional de ordem gerencial. Tal ênfase é destacada no documento do Banco Mundial “Prioridades y Estratégias para la Educación” de 1995 (IVASHITA, 2009, p.7).

Sendo o problema atribuído a questões de ordem gerencial, as propostas do BM residem na defesa não uma “educação ampliada”, mas uma redução à dimensão do ensino, absolutamente desarticulada da dimensão pesquisa e da produção do conhecimento crítico e referenciado nas lutas históricas dos trabalhadores – sintetizando sua proposta de *educação terciária* (LIMA, 2011).

A definição de educação terciária parte do pressuposto de “[...]que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado), era considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p.89). Agregando-se a diretriz de diversificação das instituições de ensino, dos cursos e das fontes de financiamento, essa concepção vem reforçar um modelo de massificação da educação, reduzida à transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, respondendo às exigências do capital.

Nesse sentido, a síntese das orientações bancomundialistas promovem a retomada da acumulação do capital através da liberalização das economias, com a desnacionalização e abertura para o capital internacional. Segundo Leher,

O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo com o FMI, o país “flexibiliza” a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender as *condicionalidades* inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação. Em continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de *aliviar* a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação

social, e do consequente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais (LEHER, 2003, p.1-2).

Essas políticas de ajuste estrutural não são imposições dos organismos multilaterais, nem mesmo se caracterizam como uma subordinação dos países às determinações externas. Ainda que os mecanismos de condicionalidades para obtenção de empréstimos estejam presentes, trata-se muito mais de um “compartilhamento” da concepção de *educação terciária* pelos países. Ou seja, não há nesta adesão um elemento acrítico e desconhecedor do real, ao contrário, no Brasil a adesão governamental a tais determinações se faz com consciência do modelo educacional que se deseja implementar – não sem resistências do movimento dos trabalhadores (LIMA, 2011).

A concepção de educação defendida pelo BM assenta suas bases teóricas na Teoria do Capital Humano²⁸, que propala que

a qualificação e a formação seriam os fundamentos da ascensão social do indivíduo, pois são geradoras de maior renda, ideia essa que reproduz velhas e simplistas fórmulas econômicas neoclássicas em que cada fator de produção é remunerado de acordo com sua contribuição no processo produtivo. Segundo Gentili (2002, p.56), essa visão do trabalho, pensado como capital humano, é o que dá substância ao “mito” da educação como “fator de desenvolvimento econômico”, pois associa maior qualificação do indivíduo com melhor remuneração (MINTO, 2006, p.100).

Tendo como foco de suas ações o combate à pobreza e a necessidade de seu alívio, o remédio indicado é o desenvolvimento econômico²⁹. Para os organismos multilaterais, a educação é vista como condição precípua do desenvolvimento econômico e social dos países, bem como de seus indivíduos, que através da educação galgariam melhores postos de trabalho e, consequentemente, reduziram os índices de pobreza.

²⁸ A Teoria do Capital Humano foi elaborada em meados da década de cinquenta por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época. Esta teoria afirma que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. É orientada por uma concepção tecnicista de que a educação é o pressuposto para o desenvolvimento econômico e individual. Esta teoria desloca para o âmbito individual os problemas que são de ordem estrutural e transforma a educação num fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento e por isso, deve ser alvo de investimento capitalista. No Brasil, o principal expoente desta teoria é o professor Cláudio de Moura Castro no livro *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976).

²⁹ A proposição do BM de que o combate à pobreza se dará com desenvolvimento econômico confronta a teoria marxista da Lei Geral da Acumulação Capitalista, na qual a produção de mais riqueza conduz, invariavelmente, à produção de mais pobreza.

El desarrollo de la enseñanza superior se relaciona con el desarrollo económico: las tasas de matrícula tienen un promedio de 51% en los países que pertenecen a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en comparación con el 21% en los países de ingreso mediano y 6% en los de ingreso bajo. Las tasas de rentabilidad social estimadas en 10% o más en muchos países en desarrollo también indican que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza (BM, 1994, p.1).

Tal processo mascara a real essência do modo de produção capitalista, culpabilizando os indivíduos que, por não estarem preparados para as exigências do mercado, mantêm sua condição social.

Em geral, a educação é importante, dentro dos princípios neoliberais, porque legitima a desigualdade como resultado de escolhas individuais, uma vez que possibilita a todos as mesmas oportunidades e desenvolve a capacidade de utilização dos meios de elevação de renda individual. Portanto, numa sociedade equitativa que possibilita a igualdade de oportunidades, a desigualdade é eticamente justa, porque é um produto de comportamentos individuais (MULOT, 1998, apud BRITO, 2002, p.88).

Partindo desta concepção, o BM propõe aos governos que se mantenha o foco na educação básica³⁰, deixando sob responsabilidade do mercado o provimento do ensino superior. No neoliberalismo, segundo Cattani (2006, p.30), a educação básica deve ser universal, gratuita e obrigatória. A educação ofertada nos níveis superiores ao básico deve ser vista apenas como preparo da força de trabalho para o mercado, seguindo uma visão puramente tecnicista.

A educação básica é garantida pelo Estado no neoliberalismo, mas os outros níveis, incluindo o Ensino Superior, são “empurrados” para as parcerias público-privadas ou para o setor privado, que, segundo o ideário neoliberal, traz maior eficiência (CATTANI, 2006, p.31).

Observe-se que, neste contexto, a educação superior é especialmente afetada. Sob o sucateamento âmbito público, é transferida para o setor privado, com prioridade à modalidade à distância, cumprindo com a função de setor rentável ao capital. Ademais, contribui sobremaneira na qualificação dos trabalhadores, servindo

³⁰ Em 1990 a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jontiem/ Tailândia estabeleceu como prioridade a educação básica para crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, com objetivo de diminuir a pobreza. Como consequência da priorização do nível básico, o ensino superior ficou relegado a um plano secundário, principalmente no que diz respeito aos investimentos públicos para o setor, abrindo caminho para sua privatização.

como mecanismo de formação da força de trabalho e respondendo ao que requiere o capital nesta conjuntura.

Com sua transferência para o setor privado, o objetivo é converter, no plano da subjetividade da população, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado. Está aberto o espaço para privatização e mercantilização da educação, através de um movimento que se consolidou em duas frentes: a) expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) privatização interna das universidades públicas – via parcerias público-privadas e contratos de gestão (LIMA, 2011).

Ratifica Leher (2003) que a diretriz do BM para educação no Brasil é sua ampla conexão com o mercado, ou, de forma mais ampla, a conversão da educação em um mercado, o que conduz a um aprofundamento do neocolonialismo e da heteronomia cultural.

Mas não é somente o BM que assevera a necessidade de uma maior aproximação entre educação e mercado. Cattani (2006), ao analisar as diretrizes de alguns organismos identifica postura semelhante. Ao examinar os documentos da Organização Mundial do Comércio (OMC) para a educação, identifica que estes coadunam com o neoliberalismo e com as propostas dos demais organismos multilaterais, propondo a comercialização da educação superior, em razão de sua importância econômica – ou seja, um espaço rentável para acumulação de capital.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), influenciada pelos ideais de neoliberalização na década de noventa, também orienta suas propostas no sentido de tornar a educação um bem comerciável pelo setor privado. Propõe uma articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, afirmando-a como principal instrumento na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento. Estimula uma política educacional orientada por interesses de mercado, incitando uma maior aproximação entre escolas e empresas. Para a educação superior, a orientação cepalina é de não responsabilização do Estado no seu financiamento, limitando-se à concessão de bolsas àqueles alunos merecedores do apoio do poder público. Aos demais, cabe sua aquisição no mercado. Orienta, de igual forma, a possibilidade de as universidades diversificarem suas formas de captação de recursos, para além dos financiamentos públicos (CATTANI, 2006).

A conclusão a que se chega é que os organismos multilaterais propõem uma aproximação da educação com o mercado. O BM, em seu documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia* (1994), propõe como ajustes no âmbito da educação superior quatro orientações-chave:

Después de documentar la profundidad de la crisis en nivel postsecundario de la educación, en especial en el sector público, en este estudio se analizan a continuación las lecciones derivadas de la experiencia para demostrar cómo los países en desarrollo pueden lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en el nivel superior. Tras un examen de las experiencias de los países se identifican cuatro orientaciones claves para la reforma que pueden ayudarles a lograr estas metas sin aumentar el gasto público. Estas son las siguientes: Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas (Capítulo 2); Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados (Capítulo 3) Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior (Capítulo 4) Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (Capítulo 5)” (BM, 1994, p.28-9).

No âmbito da diferenciação das instituições, o Banco parte do pressuposto de que as universidades baseadas no tripé ensino, pesquisa, extensão apresentam um custo muito elevado em comparação com as instituições privadas – conforme já afirmamos. Estudo divulgado recentemente pelo BM (2017) afirma que,

Em media, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas. Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600 e R\$ 14.850, respectivamente. Em universidades federais, a média foi de R\$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos do que as federais, mas ainda são muito mais caras do que as privadas, custando aproximadamente R\$ 32.200. O custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R\$ 27.850 (BM, 2017, p.131).

No entanto, ao comparar o custo-aluno entre as instituições públicas e privadas, o Banco desconsidera as atividades que as instituições desenvolvem. Quatro merecem destaque: 1) o orçamento das Universidades inclui o pagamento das aposentadorias de seus servidores; 2) o orçamento também inclui os gastos com seus Hospitais Universitários; 3) as universidades públicas, por sua própria

natureza, desenvolvem as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão; e 4) as universidades públicas desenvolvem uma política de assistência estudantil.

Esses quatro fatores contribuem sobremaneira para elevar o custo-aluno nas instituições públicas. No entanto, eles não se manifestam quando observado o âmbito privado: a folha de pagamento de aposentadorias fica a cargo do INSS e não do orçamento anual dessas instituições; pouquíssimas delas possuem clínicas de saúde ou laboratórios de prática que possam servir também como instrumento de retorno à sociedade (como é o caso dos Hospitais Universitários); a ampla maioria dedica-se apenas à dimensão do ensino, negligenciando a pesquisa e a extensão; e dificilmente observa-se uma política de assistência estudantil, salvo àquelas de caráter filantrópico, destituindo também a noção de direito nesse quesito.

Não analisando todos os determinantes que inflexionam essa relação, o Banco considera apenas que o custo-aluno é muito elevado. Sua proposta para solucionar esse problema é promover uma separação entre instituições de ensino e pesquisa e as instituições apenas de ensino. O objetivo é que apenas algumas universidades de excelência concentrem as atividades de ensino e pesquisa, enquanto a maioria deva se concentrar apenas na dimensão do ensino – é o caso, da generalização das faculdades de ensino à distância, por exemplo. Essa proposta concorda com as necessidades do capital de formação de força de trabalho, devendo o foco ser uma formação tecnicista para responder às demandas do mercado.

No âmbito da diversificação das fontes de financiamento, recorre-se ao princípio da autonomia, entendido não como a possibilidade de as universidades se autogerirem, mas simplesmente a obrigatoriedade de buscarem outras formas de financiamento. Segundo Ivashita *et al* (2009, p.11), “a questão da autonomia está colocada no sentido do Estado se liberar, cada vez mais, do financiamento e as universidades procurarem formas de captação de recursos, vinculando-se assim a lógica do mercado”.

Em relação à redefinição das funções do governo para a educação superior, o que está subscrito é a diminuição dos investimentos estatais neste nível de ensino, devendo os governos centrar-se muito mais na fiscalização e na avaliação das IES³¹ – em sua maioria sob a gestão de empresas.

³¹ No Brasil estes mecanismos avaliativos e fiscalizatórios são consolidados no Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES), que promove uma fiscalização e avaliação das IES. Também há

Diante da prerrogativa máxima de transferir a educação superior para o mercado, a qualidade passou a reger-se por valores mercadológicos, onde os cursos mais caros conseguem garantir um certo nível de qualidade, ficando aos cursos mais baratos, a massificação e um serviço no estilo “fast-food”, como é o caso, por exemplo, do ensino à distância. No Brasil, têm-se uma excelência em pouquíssimas universidades, como é o caso das Pontifícias Universidades Católicas (PUC’s) e outras isoladas. Mas em geral, o que o mercado oferece é uma mercadoria barata e de baixíssima qualidade, orientada pelo aligeiramento da formação, configurando estas empresas em máquinas de produção de diplomas.

Em relação à equidade, o simples deslocamento da educação da esfera do direito para esfera mercadológica evidencia que não há qualquer indício de garantia de igualdade. A educação é colocada como uma mercadoria, tendo acesso apenas aqueles que por ela podem pagar. Aos demais, resta sua total exclusão, ou, como já afirmado, a adesão a serviços de baixa qualidade.

Em síntese, é possível identificar que a necessidade do capital por retomar a acumulação movimenta uma gama de instituições e organismos para atender seus objetivos. Os organismos multilaterais atuam nesse sentido para dar sustentação ao seu projeto, norteado por valores neoliberais. A educação passa a ser uma mercadoria, devendo o Estado se desresponsabilizar pelo seu provimento – corroborando a diretriz neoliberal de desresponsabilização do Estado para com os direitos sociais. O objetivo precípua passa a ser a abertura de espaços novos para extração de lucros. Neste quesito, não só a educação se vê afetada, mas a diretriz precípua de precarização do trabalho adentra também este espaço institucional, repercutindo sobremaneira sobre o trabalho docente.

mecanismos que avaliam os estudantes, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). E há também mecanismos avaliativos dos docentes, como é o caso da Avaliação Trienal da CAPES, orientada por critérios produtivistas.

2 A CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA COMO UMA DAS ESTRATÉGIA DO CAPITAL PARA ENFRENTAR A CRISE

A crise do capital coloca na ordem do dia a necessidade de iniciativas para sua superação. As estratégias que se desenvolvem não abarcam uma única frente, ao contrário, o projeto do capital, por suas dimensões planetárias, deve atingir todas as esferas da vida social. A educação aparece, nesse cenário, como uma questão estratégica, daí a necessidade de sua “reforma”. Por isso, o objetivo norteador desse capítulo é analisar a contrarreforma da educação superior no Brasil, compreendendo-a como um processo inscrito no quadro mais amplo de reação burguesa à crise.

Nesse sentido, a tônica da contrarreforma universitária invoca as categorias precarização e mercantilização. Cumpre notar que a mercantilização não é uma determinação contemporânea e, ao lado da precariedade, são categorias constitutivas ao modelo de educação superior adotado no país. É consenso entre os estudiosos da temática educação que, no Brasil, ela já nasce atrelada ao âmbito privado, configurando um empresariamento da educação (NEVES, 2002). Da mesma forma, apesar de não ser consenso, há um intenso debate em torno da precariedade e sucateamento da educação.

No século XXI, no lastro da crise de setenta e das iniciativas empreendidas pela burguesia para enfrentar essa crise, a precariedade adquire características de precarização e tem-se um aprofundamento da mercantilização sob o mote da “democratização” da educação superior. É importante perceber como essas categorias se articulam ao quadro mais amplo e encontram no neoliberalismo condições para seu aprofundamento. É a partir da introdução desse modelo que ocorrerá um incentivo às privatizações, ao mesmo tempo em que se coloca a precarização da força de trabalho como um elemento de destaque no enfrentamento à crise.

Dessa forma, o segundo capítulo tem sua estrutura dividida em três pontos. No primeiro serão discutidas as categorias precarização e mercantilização. Parte-se do pressuposto que estas categorias são centrais para a apreensão da contrarreforma em curso. Tem-se como objetivo situá-las teoricamente e analisar como se expressam na cotidianidade da vida social, afetando sobremaneira o trabalho docente.

O segundo ponto dedica-se a uma breve análise das ações do governo FHC para a educação de nível superior. O objetivo é apreender quais são as diretrizes da contrarreforma universitária e suas características centrais. Enquanto um governo que implementou sistematicamente o modelo neoliberal no Brasil, tem-se a consolidação de sua principal diretriz: a privatização. Longe de sinalizar uma exclusiva transferência da educação para o mercado, a lógica privatista perpassa todo o sistema de educação superior, inclusive o âmbito público. A finalidade desse ponto é dar ênfase ao deslocamento da concepção de educação como direito para a noção de mercadoria – questão essa que tem profundos impactos sobre o trabalho docente, que passa a ser norteado por critérios produtivistas, de eficiência e de produtividade.

Por fim, o terceiro e último ponto se dedica a analisar as ações empreendidas pelo governo Lula no que se refere à educação superior. O objetivo é demonstrar que há um aprofundamento da contrarreforma da educação superior, mantendo-se as diretrizes centrais seguidas pelo governo anterior. Serão discutidas as principais medidas do governo Lula, tendo o REUNI como abordagem central. Pretende-se sinalizar as principais características deste programa e quais suas implicações para o trabalho docente.

2.1 O trato teórico das categorias precarização e mercantilização

O período que se seguiu à crise da década de setenta revela o traço estruturante do sociometabolismo do capital na era da acumulação flexível: a precarização. Embora a precariedade seja uma determinação histórico-social do trabalho sob o modo de produção capitalista, relacionada intimamente com a exploração, a precarização é o determinante histórico contemporâneo que acrescenta novos elementos à realidade e, conseqüentemente, às análises que se faz do mundo do trabalho.

Nessa esteira, diversos autores têm se dedicado a estudar as particularidades conjunturais. Os estudos revelam como a categoria precarização vem sendo determinante para a totalidade do trabalho, configurando-se como eixo norteador do aprofundamento da extração de mais-valia através das novas formas de organização do trabalho.

Investigações como as de Antunes (2009; 2011) e Alves (2014) analisam no âmbito da produção as novas formas de gestão do trabalho via implantação do modelo toyotista de acumulação flexível. Expandem suas análises também para o setor de serviços, que ganha relevância como um novo foco de exploração. Porém, apesar das pesquisas terem centralidade no trabalho ligado diretamente ao âmbito da produção ou aquele vinculado às novas tecnologias (como é o caso do telemarketing no setor de serviços), seus resultados revelam que esse modelo produtivo espraia suas diretrizes para a totalidade do trabalho no modo de produção capitalista. Independentemente de se tratar de trabalho produtivo ou improdutivo³², ou mesmo de trabalho material ou imaterial³³, a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo associada à mundialização do capital faz com que as características sejam semelhantes para todas as especializações do trabalho.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que o trabalho docente também sofre as inflexões conjunturais, apresentando traços evidentes de precarização. Exige-se dos docentes uma flexibilidade no exercício de seu trabalho, devendo desenvolver capacidades não só no âmbito da docência, mas também no âmbito da gestão, com especialidade na captação de recursos³⁴. O potencial do seu trabalho é mensurado por sua produtividade, configurando uma lógica produtivista que norteia

³² Em uma concepção ortodoxa, trabalho produtivo do ponto de vista do capital é aquele que produz diretamente mais-valia e trabalho improdutivo é aquele que não a produz. Porém, com o desenvolvimento do capitalismo tem-se uma complexificação tanto do processo produtivo como do processo de trabalho. Observa-se a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo e para ser produtivo não mais é necessário estar ligado diretamente à produção de mais-valia. Segundo Marx, “[...] como com o desenvolvimento da *subsunção real do trabalho ao capital* ou do *modo de produção especificamente capitalista*, não é o operário individual, mas uma crescente *capacidade de trabalho socialmente combinada* que se converte no *agente real* do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, de produtos [...] temos que mais e mais *funções da capacidade de trabalho* se incluem no conceito imediato de *trabalho produtivo*, e seus agentes no conceito de *trabalhadores produtivos*, diretamente explorados pelo capital e *subordinados* em geral a seu processo de valorização e de produção” (MARX, 1978, p.2). Essa ampliação do trabalho produtivo faz com que sejam considerados produtivos, por exemplo, os trabalhadores responsáveis pela parte intelectual da produção, como engenheiros, arquitetos, programadores, etc., desde que participem, de alguma forma (inclusive indiretamente), na produção de mais-valia, pois, “só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 2013, p.578).

³³ Trabalho material é aquele que se objetiva num produto concreto, ou seja, após concluído o processo de trabalho, tem uma existência independente do trabalhador. Já o trabalho imaterial não tem materialidade concreta, pois não se objetiva em um produto, ao contrário, é consumido na medida em que se objetiva. São aqueles trabalhos que permanecem no plano das ideias, seja o planejamento, a gestão, a docência, etc.

³⁴ Essa exigência do docente como um captador de recursos a partir da formulação de projetos de pesquisa e/ou consultoria e assessoria relaciona-se com o princípio da autonomia universitária que, sob a contrarreforma, reduz-se à autonomia financeira, induzindo as universidades a promoverem sua forma de captação de recursos em detrimento do financiamento estatal.

a avaliação docente operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³⁵). São submetidos a jornadas de trabalho intensas no que concerne a sua execução e também na extensão de carga-horária, sendo muitas vezes difícil distinguir entre o tempo de trabalho propriamente dito e o tempo de não trabalho ou de lazer, pois frequentemente ocorre a extensão da jornada de trabalho para o âmbito doméstico.

As condições para o desenvolvimento da docência são precárias, acompanhando o movimento mais amplo de desmonte da educação superior pública. A capacidade de auto-organização também se vê profundamente afetada, evidenciando o individualismo exacerbado. A concorrência torna-se regra nos espaços acadêmicos, principalmente na busca por financiamentos. Também a saúde desses trabalhadores está profundamente debilitada, apresentando aquelas doenças que são inerentes à docência³⁶ e cada vez mais problemas no âmbito da saúde mental, como por exemplo, a depressão e a síndrome de *Bournout* (CAMPOS, 2011³⁷).

Essas características ratificam a precarização também sobre o trabalho docente. Hodiernamente existe um processo de precarização que atinge a totalidade do mundo do trabalho (ALVES, 2014; ANTUNES, 2009, 2011), visto que as exigências e consequências são comuns às mais diversas especialidades do trabalho. Dessa forma, a sociedade capitalista apresenta a precariedade como uma condição inerente ao trabalho, ao passo que no pós-crise essa precariedade adquire novos contornos, com características de precarização. Entender a categoria precarização é condição precípua para apreender as determinações contemporâneas do trabalho docente.

A busca por conceituar a categoria precarização revela que ela está hipotecada a uma fase específica do capitalismo (pós-crise de 1970) e que se refere às novas formas de gestão do trabalho – principalmente no âmbito da produção – a

³⁵ Segundo a legislação que institui a CAPES como fundação pública, sua finalidade será “subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado” (BRASIL, 1992 – art.2º). Para maiores informações, consultar: <http://www.capes.gov.br>

³⁶ As doenças inerentes à docência, segundo Campos (2011), são a Lesão por Esforço Repetitivo (LER), o Distúrbio Osteomolecular Relacionado ao Trabalho (DORT), as lombalgias e cervicalgias e também os problemas de alterações na voz, as disfonias.

³⁷ Sobre o processo de adoecimento dos docentes consultar Campos (2011) e Borsoi (2012).

partir da adoção do modelo toyotista³⁸. Antunes (2011) chama atenção para a crescente redução do proletariado fabril estável, que dá lugar a novas formas de relações trabalhistas, ao mesmo tempo em que retoma formas antigas de organização do trabalho, como o salário por peça, o trabalho doméstico e familiar, as terceirizações, o salário vinculado à produtividade, etc.

Porém, a precarização, longe de ser restrita ao âmbito da produção, ultrapassa suas fronteiras adentrando nas atividades laborais que se ocupam da reprodução da sociedade capitalista. Exemplo evidente é o crescimento do setor de serviços que incorpora a flexibilidade e a terceirização como elementos inerentes a sua lógica. Mesmo atividades laborais que antes eram consideradas “estáveis” e permitiam certa segurança aos seus trabalhadores, hoje são afetadas por processos precarizantes – é o caso dos docentes que mesmo os vínculos formais e o elevado grau de qualificação não têm sido suficientes para protegê-los.

Nesse sentido, a precarização enquanto categoria se estrutura a partir de outras três que lhe dão sustentação. A primeira é a intensificação, que se apresenta na extensão da jornada de trabalho possibilitando a extração de mais-valia absoluta e também na introdução das novas tecnologias, que atuam como mecanismos poupadores de força de trabalho e contribuem para ampliar a produtividade do trabalho, referindo-se à extração de mais-valia relativa³⁹.

A ampliação da produtividade está intimamente ligada a uma maior exploração do contingente de trabalhadores empregados e a uma maior taxa de desemprego. O aumento do número de desempregados é uma certeza em tempos de crise e é o que revelou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para março de 2018, sinalizando que a taxa de desemprego era de 13,1%. A taxa de subutilização da força de trabalho (que inclui os desempregados, aqueles que gostariam de trabalhar e também aqueles que desistiram de procurar emprego) chegou a 24,7% em maio de 2018, o equivalente a 27,7 milhões de pessoas⁴⁰.

O fenômeno do desemprego é produzido e produz a intensificação do trabalho, contribuindo para que os postos de trabalho sejam cada vez mais precários. Esse movimento de intensificação se relaciona intimamente à segunda

³⁸ Cf. Gounet (1999), Harvey (2005; 2008) e Antunes (2009; 2011).

³⁹ Cf. Marx (2013).

⁴⁰ Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/falta-trabalho-para-277-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.shtml>

categoria que dá sustentação ao movimento de precarização: a desregulamentação. No modelo de acumulação flexível não só o processo de trabalho e o trabalhador devem ser flexíveis, mas as legislações devem ser flexibilizadas objetivando a redução dos custos com o trabalho.

Um bom exemplo de flexibilização pode ser observado na proposta já aprovada de terceirização⁴¹, disposta na Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998). Segundo o estudo do DIEESE (2017),

[...]pode-se afirmar que a regulamentação da terceirização contida na Lei 13.429/2017 [antigo PL 4.302/1998] é excessivamente genérica e omissa em vários aspectos das relações de trabalho nas empresas de prestação de serviços e entre essas e as contratantes. Essas omissões poderão ocasionar aumento da insegurança laboral e jurídica para trabalhadores e empresas, motivando consequente aumento de ações trabalhistas na justiça. Além disso, o texto legal é muito frágil quanto à garantia dos direitos e à proteção dos trabalhadores terceirizados, aumentando riscos de crescimento de precarização das condições de trabalho e rotatividade. Por outro lado, a permissão da quarteirização e da subcontratação, inclusive por PJs, pode levar à fragmentação excessiva dos processos produtivos, dificultando a fiscalização, pelos órgãos governamentais, do cumprimento de obrigações fiscais e previdenciárias pelas diversas prestadoras de serviços. Caso isso ocorra, ficará comprometido o almejado equilíbrio financeiro das contas públicas e da previdência, já seriamente prejudicado pela queda drástica da arrecadação causada pela grave recessão que o país atravessa. Em síntese, a mudança legislativa não contribui nada para estabelecer relações de trabalho equilibradas nem para melhorar o ambiente econômico (DIEESE, 2017, p.10).

Antes mesmo da aprovação da lei de terceirização estudiosos da área já afirmavam que essa modalidade de contratação tinha como eixo norteador a precarização. Estudo realizado em 2014 pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) em parceria com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) identificou que do total de trabalhadores formais no mercado brasileiro 26,8% eram terceirizados e 73,2% eram diretamente contratados pelas empresas. Constatou-se que os trabalhadores terceirizados recebiam 24,7% a menos, trabalhavam 7,5% a mais e permaneciam no emprego por 53,5% menos tempo do que os contratados diretamente (CUT/ DIEESE, 2014). Esses dados corroboram a assertiva de que a precarização é a tônica do mercado de trabalho contemporâneo.

⁴¹ Consultar também estudo da CUT/DIEESE (2014) que aborda o quadro da terceirização no Brasil.

A desregulamentação também pode ser observada em outras estratégias. Vasapollo (2005) ao analisar as tendências do mercado de trabalho na Itália, identifica novas formas de *trabalho atípico* que se materializam no trabalho do tipo interino/ temporário, na redução da carga horária e na jornada de tempo parcial, nos contratos de formação, nas bolsas de trabalho, nos contratos de aprendizagem (menor e jovem-aprendiz), no trabalho por chamada, acessório, compartilhado, por meio período, etc. No entanto, longe de se restringirem à Itália, essas tendências podem ser observadas em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Além disso, no caso brasileiro essa desregulamentação é também observada na Reforma Trabalhista que promove um ataque à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Tem-se como exemplo a promulgação da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 que introduz mudanças na legislação do trabalho: a prevalência do acordado entre patrões e empregados em detrimento do que diz a lei; a ampliação da jornada de trabalho; o parcelamento das férias em até três vezes; a “legalização” do trabalho intermitente e do trabalho parcial; a contribuição sindical facultativa; e o incentivo ao empreendedorismo através da figura do “autônomo exclusivo”⁴², etc.

Há também que sinalizar a proposta de Reforma da Previdência⁴³ (PEC 287/2016), que visa alterar a forma como os brasileiros irão se aposentar nos próximos anos. A PEC propõe um aumento da idade mínima (65 anos) de aposentadoria para homens e mulheres, uma ampliação do tempo de contribuição, etc., atingindo trabalhadores da ativa e aposentados, servidores públicos e privados.

Essas estratégias de desregulamentação associadas à intensificação da exploração e ao aumento do desemprego contribuem também para promover o trabalho informal (desregulamentado). A Pnad Contínua do IBGE de dezembro de 2017 revela que dos 92,1 milhões de brasileiros trabalhadores, 37,1%, o equivalente a 34,2 milhões, eram trabalhadores informais (sem carteira assinada ou por conta própria), superando o contingente formal, equivalente a 33,3 milhões. Segundo o IBGE, foi a primeira vez na história que a quantidade de trabalhadores sem carteira assinada superou o conjunto de trabalhadores formais. Desde 2015, a queda do mercado de trabalho formal já contabilizou uma perda de 2,87 milhões de postos, contribuindo para o aumento da informalidade⁴⁴. Isso significa perdas do ponto de

⁴² Cf. BRASIL (2017).

⁴³ Cf. ANDES (2017).

⁴⁴ Cf. <https://www.cartacapital.com.br/economia/No-Brasil-trabalho-informal-e-a-nova-regra>

vista dos direitos legais devidos somente aos trabalhadores formais ao mesmo tempo em que contribui para a diferenciação entre os trabalhadores, fragmentando a classe e dificultando ainda mais seus processos organizativos.

Dessa forma, a terceira e última categoria se refere ao processo de auto-organização. Sob a ótica neoliberal, o ataque aos movimentos de trabalhadores é a lei. Esse articula processos de repressão direta com a proposta de consenso aparente, difundido, prioritariamente, pela cultura pós-moderna que prega o fim da sociedade do trabalho. O individualismo exacerbado, a concorrência desmedida e o ataque progressivo as organizações clássicas, como sindicatos e partidos, articulados aos processos de cooptação dos trabalhadores causam profundas inflexões na organização da resistência. Somado a isso se tem a descrença na possibilidade de transformação, potencializada pelo esgotamento do socialismo real e pela universalização do capitalismo enquanto sistema global.

Para o mundo do trabalho as consequências são nefastas, resultando numa ampliação do desemprego estrutural, na retomada de formas antigas de intensificação da exploração da força de trabalho, na flexibilização do processo de trabalho e dos direitos trabalhistas, questões essas que tem profundos impactos também na subjetividade dos trabalhadores, atingindo sua consciência e os processos de organização coletiva.

Esses três processos, intensificação do trabalho, desregulamentação da legislação e ataque à auto-organização dos trabalhadores, integram a categoria precarização, configurando a tônica do mundo do trabalho na contemporaneidade. E, compreendendo essa categoria como uma determinação hodierna, infere-se que sua potencialidade reside na articulação com os elementos conjunturais decorrentes da adoção do projeto neoliberal no Brasil.

O neoliberalismo, conforme já exposto, tem seu núcleo estruturante no tríptico mote da flexibilização, da desregulamentação e da privatização (NETTO, 2012) e, ao retomar a perspectiva de primazia do mercado, produziu um frontal ataque aos direitos sociais. Contribuiu sobremaneira no processo de precarização da força de trabalho dos envolvidos na operacionalização dos direitos sociais e também de seus demandantes, como é o caso, por exemplo, da educação e do trabalho docente.

Diferentemente dos países de capitalismo central que tinham um sistema de seguridade social estruturado desde o segundo pós-guerra, no Brasil essa estruturação só ocorreu em fins dos anos oitenta, no período de redemocratização

do país. A nova Constituição Federal (1988) estabeleceu em seu artigo 6º que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados[...]” (BRASIL, 1988).

Decorrente da retomada dos princípios democráticos, o estabelecimento dos direitos sociais é um marco na história brasileira e reflexo do processo complexo e contraditório da Assembleia Constituinte. O resultado final, materializado no texto constitucional, reflete o jogo de forças presentes na sociedade, sendo estas antagônicas, representando os interesses do capital ou do trabalho. Num evidente movimento de luta de classes, a Seguridade Social, composta pela tríade saúde, previdência e assistência social, representa um significativo avanço para o trabalho. No que tange à educação, apesar de não compor o rol de políticas de seguridade, apresenta um efetivo progresso ao ser qualificada como direito social.

No entanto, pode-se afirmar que a trajetória da educação no período pós-redemocratização no Brasil é marcada pela dualidade entre sua concepção enquanto um direito *versus* mercadoria, com prevalência desta última. Obviamente, essa qualidade dual tem inflexões sobre o trabalho docente, que ao ser permeado por valores mercantis, impulsionados pela cultura privatista promovida por governos neoliberais, é submetido a um processo de precarização estrutural – diretriz precípua da ofensiva do capital contra o trabalho.

O capítulo III da Constituição Federal de 1988 é dedicado à educação, cultura e desporto. Tem-se em seu artigo 205º a fixação de que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Reafirma-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Mas, apesar de ser um dever do Estado não é de sua responsabilidade exclusiva, fato que se materializa na generalização da privatização da educação – presente desde o nível básico até os níveis de pós-graduação. Isso é confirmado quando observado o artigo 208º que, ao tratar da efetivação do dever do Estado para com a educação, estabelece que este deve se restringir à obrigatoriedade da educação básica e secundária, não definindo como será ofertada a educação superior. Fica evidente também em seu artigo 209º que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que se

cumpra com as normas gerais da educação nacional – seja autorizado pelo Poder Público e se submeta a processos que avaliem sua qualidade.

Estão postas as bases para se promover um amplo processo de privatização e mercantilização da educação em todos seus níveis. Ao passo que se estabelece a educação como um direito e concomitantemente se abre possibilidade para sua exploração lucrativa, tem-se como resultado que o acesso ao direito se dá pela via do mercado. Apesar de estes processos privatizadores não serem uma inovação na realidade brasileira, visto que desde os primórdios a educação se efetiva neste país sobre bases privadas (PEREIRA, 2008), o texto constitucional legisla e torna norma a possibilidade de privatização e de mercantilização desmedida. Essa diretriz inflexiona o trabalho docente que, ao ser direcionado por critérios mercadológicos, passa a ter como eixo norteador a eficiência e a produtividade.

No que se refere especificamente à educação superior, a Constituição estabelece em seu artigo 207º que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Note-se que, para ser universidade, é necessário desenvolver as atividades não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão. Esse tripé estruturante foi profundamente desestruturado no decorrer dos anos noventa, ao se seguir as orientações fundomonetarista e os ajustes do BM em relação à diferenciação institucional. O trabalho docente na educação superior perde seu eixo norteador, concentrando-se basicamente nas atividades de ensino e, quando pouco, em atividades de pesquisa direcionadas pela produtividade e pelas necessidades do mercado.

O estabelecimento da educação como um direito social é uma vitória dos trabalhadores, porém, diversas são as lacunas resultantes do processo constituinte. A definição de regulamentação posterior da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) foi uma perda para o movimento organizado dos trabalhadores. Essa só foi promulgada em 1996, quase 10 anos após a Carta Magna, em uma conjuntura marcada por um governo neoliberal, o que se expressa em sua redação.

O avanço em termos legislativos no tocante à regulamentação da educação como um direito social logo encontrará entraves para sua efetivação. Em um país como o Brasil, de capitalismo periférico e dependente, no qual sua educação se desenvolveu vinculada aos interesses privados e num contexto de crise do capital e

esforços da burguesia no sentido de recuperação das taxas de lucro; a educação vai se constituir como um nicho mercadológico e como base de sustentação para as mudanças que necessitavam ser operadas, objetivando a reprodução da hegemonia burguesa e, conseqüentemente, da sociedade do capital. No âmbito do movimento de mercantilização da educação, a diretriz precípua é a precarização do trabalho docente, configurando-se num campo profícuo para exploração lucrativa.

2.2 A Contrarreforma Universitária do Governo de FHC: precarização estrutural do trabalho docente

O final dos anos oitenta no Brasil do século XX é marcado pela redemocratização, consolidada na Constituição Federal de 1988 e nas primeiras eleições diretas, em 1989, posteriormente à ditadura militar. Contraditoriamente após a promulgação da “Constituição Cidadã”, nos dizeres de Ulysses Guimarães⁴⁵, os governos democraticamente eleitos que se seguiram adotaram o projeto neoliberal⁴⁶, cujas diretrizes iam de encontro ao estabelecido na Carta Magna.

O octênio (1995 – 2002) presidido por FHC é marcado por uma política orientada pelas diretrizes neoliberais. Desde o final dos anos oitenta o Brasil – e outros países da América Latina – vivenciavam uma intensa crise, na qual sua expressão fenomênica era a crise da dívida. No governo Collor as consequências dessa se acirraram e o quadro de inflação galopante ocasionou uma piora considerável nas condições de vida da população, conduzindo ao processo de *impeachment*. O governo sucessor, de Itamar Franco, na tentativa de superar o quadro crítico, estabeleceu o “Plano Real” (1994) que ao promover a estabilização

⁴⁵ Ulysses Silveira Guimarães (1916–1992), político e advogado formado pela Universidade de São Paulo (USP), foi um dos principais opositores à ditadura militar. Foi filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição à ditadura e mais tarde tornou-se seu presidente. Participou ativamente da campanha das Diretas Já. Foi presidente da Assembleia Nacional Constituinte e anunciou a promulgação da chamada Constituição Cidadã, em vigor até hoje. Em 1989, foi candidato à presidência da República, mas obteve apenas 4,43% dos votos. No ano seguinte, reelegeu-se deputado federal. Lutou pelo impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Em outubro do mesmo ano desapareceu num acidente de helicóptero no litoral do Rio de Janeiro. Seu corpo não foi encontrado, mas a morte foi oficialmente reconhecida.

⁴⁶ O projeto neoliberal encontra terreno fértil no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990–1992), tendo continuidade no governo de Itamar Franco (1992–1994). Mas é somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) que será implementado de forma sistemática.

monetária e o controle da inflação concedeu grande notoriedade a FHC, resultando na vitória das eleições presidenciais em fins de 1994 (BEHRING, 2008).

Assumindo a direção do país em um contexto de crise – que não pode ser desvinculada da grande crise do capital dos anos setenta e das estratégias desenvolvidas pela burguesia para superar esse quadro, que tem no neoliberalismo seu núcleo estruturante – FHC e seus ideólogos, do qual Bresser Pereira⁴⁷ é exemplo notável, identificavam que “a crise brasileira da última década foi *uma crise do Estado*, que se desviou de suas funções básicas, do que decorre a deterioração dos serviços públicos, mais o agravamento da crise fiscal e da inflação” (BEHRING, 2008, p.177 – *grifos da autora*). Para superá-la afirmavam a necessidade de realização de “reformas”, que são na verdade contrarreformas, articuladas em torno “do ajuste fiscal, da liberalização comercial, do programa de privatizações e do programa de publicização” (BRASIL, 1996, p.13).

A propósito, trabalhamos com a categoria contrarreforma no sentido apreendido por Behring (2008) que vai de encontro à concepção de “reforma” defendida pelos ideólogos burgueses. A autora afirma a vinculação das reformas às bandeiras da esquerda, quando da luta por melhorias no interior do capitalismo, evidenciando ganhos para a classe trabalhadora – categoria vinculada à socialdemocracia. O sentido das “reformas” no neoliberalismo evidencia um frontal ataque aos direitos conquistados pelos trabalhadores, configurando-se na realidade como contrarreforma. A partir daqui utilizaremos o conceito de contrarreforma para nos referirmos as “reformas” neoliberais promovidas pelo governo de FHC.

Pois bem, a interpretação burguesa acerca da crise brasileira e das alternativas para sua superação é muito semelhante àquela tomada nos países centrais⁴⁸. Identifica-se como causa da crise a amplitude do papel do Estado no provimento dos direitos sociais e o desvio de suas funções fundamentais e para isso propõe-se, de acordo com o neoliberalismo, “um Estado mínimo para os pobres e trabalhadores, e um Estado máximo para o capital financeiro” (NETTO, 1993).

⁴⁷ Cf. nota de rodapé 21.

⁴⁸ Obviamente há diferenças substanciais entre a crise nos países centrais e nos países periféricos. No entanto, vivencia-se uma crise do modo de produção capitalista que tem sua base interpretativa na lei geral da acumulação capitalista elaborada por Marx. Ademais, apesar das diferenças e particularidades dos países, a estratégia de superação desta crise pelo capital foi uníssona: reestruturação produtiva articulada em torno da acumulação flexível, neoliberalismo e financeirização da economia – isso ocorreu em todos os países do mundo, resguardadas as particularidades nacionais.

No Brasil, a contrarreforma do Estado⁴⁹ propôs a “modernização” da administração pública sob a lógica gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público, a partir de critérios mercadológicos. Significou a transferência para o setor privado das atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, através do programa de privatizações⁵⁰ e do programa de publicização (BRASIL, 1996).

No âmbito do programa de publicização, estabeleceu-se a transferência da execução de serviços não exclusivos do Estado para o *setor público não estatal*. A proposta era a redução do papel do Estado enquanto executor ou prestador direto de serviços, ao passo que se manteve no papel de regulador e provedor desses, atuando simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas, consolidando uma “parceria” entre Estado e sociedade⁵¹. O objetivo é transformar as fundações públicas em Organizações Sociais (OSs), entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contratos de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. Resumidamente, é uma organização de direito privado, orientada por uma cultura gerencial-mercadológica, que irá gerir com financiamento estatal os serviços ditos “não exclusivos”. A prioridade dessa transição às OSs é para hospitais, universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, bibliotecas e museus.

Por meio de seus dois programas (privatização e publicização), a contrarreforma passou a ser o eixo norteador da ação do Estado frente à política educacional, o que viabilizou uma contrarreforma também na educação de nível superior. Segundo Bosi, “a ideia de que a educação deveria ser encarada como ‘Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado’ passou a orientar a ação do Estado

⁴⁹ A contrarreforma do Estado no Brasil foi encampada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)

⁵⁰ O governo FHC promoveu um amplo processo de privatizações, totalizando mais de cem empresas privatizadas ao longo do seu mandato. São exemplos de privatizações: em 1995 Escelsa, Via Dutra, Br-040; Br-116/RJ; em 1996 Light (empresa do setor de eletricidade), 5 malhas de rede Ferroviária Federal; em 1997 Vale do Rio Doce, Banco Meridional, Br-290/RS, Malha Nordeste da Rede Ferroviária; em 1998 Telebrás, Gerasul, Br-116/RS, Malha Paulista da Rede Ferroviária; em 1999 Damatec (empresa no setor de informática), Companhia Elétrica do Estado de São Paulo (CESP); em 2000 Banco do Estado de São Paulo (Banespa); em 2001 Banco do Estado de Goiás; e em 2002 Banco do Estado do Amazonas. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2013/11/78768-as-principais-privatizacoes-de-cada-presidente.shtml>

⁵¹ Esta proposta possibilitou a generalização do Terceiro Setor expresso nas Organizações não-governamentais (ONGs), nas Organizações Sociais (OSs) e nas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

em relação às universidades públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal)” (BOSI, 2007, p. 1507).

As contrarreformas (do Estado, de forma mais ampla e da educação superior, de forma particular) inserem-se no contexto macro de crise do capital e das estratégias burguesas para sua superação. Nesse sentido, de acordo com a *lei geral da acumulação capitalista*⁵², a recuperação dos níveis de acumulação se fez sob um processo intenso de precarização e desvalorização da força de trabalho, ampliando sobremaneira o nível de exploração. Esse processo inseriu na ordem do dia a precarização estrutural do trabalho com inflexões sobre o trabalho docente que passa a ser norteado por valores mercadológicos e lhe são demandados critérios gerenciais de eficiência e produtividade.

No intento de promover uma contrarreforma orientada para o mercado com base no ajuste fundomonetarista a política educacional de FHC manteve total consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais (BM, OMC, Cepal e UNESCO), seguindo as orientações do Consenso de Washington. Segundo Maués,

A diversificação e a diferenciação dos sistemas e das instituições é consenso [entre o Banco Mundial, a UNESCO e a Comissão Europeia], significando que se deve buscar novas formas de financiamento, assim como diferenciar as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (CATTANI e OLIVEIRA, 2000, p.31). A avaliação é colocada como uma política fundamental para o atingimento dos objetivos de diferenciação e diversificação. O fortalecimento dos vínculos com o setor produtivo da economia e o aumento da concorrência entre as instituições, além de conceder autonomia gerencial, são estratégias propostas pelo Banco Mundial e que tem tido ressonância nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (MAUÉS, 2001, p.159-160 – grifos nossos).

É importante sinalizar também as influências do Processo de Bolonha sobre a contrarreforma educacional. Esse é um marco preponderante na reforma das instituições de ensino europeias e teve início com a Declaração de Bolonha em 1999. Essa declaração é um documento conjunto assinado por Ministros da Educação de 29 países Europeus e tem por objetivo o estabelecimento de um Espaço Europeu comum de Ensino Superior. A partir desse documento foram introduzidas modificações significativas nos sistemas educacionais dos países signatários.

⁵² Cf. Marx (2013, p.689-784). Capítulo XXIII: Lei Geral da Acumulação Capitalista.

O Processo de Bolonha é um movimento que surgiu de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia (UE) e está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco. A Declaração de Bolonha (1999) estabeleceu as seguintes linhas de ação: adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE; implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior. A partir de Bolonha, verifica-se: diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional; criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). Esse movimento tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global (FERREIRA, 2010, p.5).

Essas mudanças na Comunidade Europeia influenciaram a política de educação superior do Brasil e dos países da América Latina. Sob o princípio da internacionalização aprofundou-se a heteronomia cultural das universidades dos países da periferia do capitalismo. Ademais, essas diretrizes podem ser observadas nos dispositivos legais aprovados à época, os quais merecem destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Segundo Sguissardi (2006), a característica primordial que assume o sistema de educação superior no Brasil no governo FHC é a restrição gradativa do setor público e a expansão do setor privado no âmbito da graduação. Isso se deu em razão das medidas de contingenciamento do financiamento, restrição da autonomia do setor público federal e da liberação com controles mínimos para criação de IES privadas.

Dessa forma, as diretrizes da contrarreforma da educação superior de FHC podem ser sintetizadas assim: i) diminuição do financiamento público para as universidades públicas e seu redirecionamento para o setor privado, com evidente incentivo à privatização; ii) avaliação institucional compreendida como uma exigência para percepção de financiamento; iii) restrição da autonomia das IFES, com deslocamento da autonomia de gestão financeira para a autonomia financeira;

iv) diferenciação institucional, que conduziu a uma expansão sem obrigatoriedade de executar a dimensão da pesquisa e da extensão, ou seja, de *predominância da universidade de ensino em detrimento da universidade de pesquisa* (SGUISSARDI, 2006); v) incentivo à modalidade EaD; e vi) a suposta democratização do ensino superior (ampliação das vagas), sem a correspondência das condições de permanência do estudante (assistência estudantil) e elevação da qualidade.

Dessa forma, a partir de um discurso que reivindica a justiça social

[...]o Poder Executivo realizou um verdadeiro sucateamento do ensino superior público, por meio de diversos mecanismos. Os quais: (I) redução progressiva do montante de recursos para as universidades públicas; (II) aposentadorias forçadas de docentes; (III) deliberada não realização de concursos públicos para docentes e técnicos-administrativos, reforço à instituição do “professor substituto”, e conseqüentemente, precarização do trabalho docente e técnico-administrativo, e cotidiano desmonte do princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; (IV) congelamento salarial e inserção de uma lógica produtivista por meio da inserção de gratificações; (V) privatização das universidades públicas por meio das fundações; (VI) restrição da democracia interna à universidade (PEREIRA, 2008, p.157-161).

A contrarreforma da educação superior, como uma exigência dos organismos multilaterais, objetiva a adequação desse nível às necessidades de acumulação do capital, por isso tem como eixo norteador sua aproximação com o mercado (MAUÉS, 2001). No rol dessas adequações, a precarização e intensificação do trabalho docente aparecem como diretrizes centrais, articuladas em torno da meta de expansão da educação superior.

Segundo o Plano Nacional de Educação⁵³ (BRASIL, 2001), a educação superior no Brasil atende somente 7% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos, índice esse muito aquém de outros países da América Latina, como por exemplo, a Argentina, o Chile e o Uruguai que ultrapassavam os 30%. Associada à meta de universalização da educação básica (foco da política educacional do governo e orientação dos organismos multilaterais), o plano prevê que a demanda por educação superior tenderá a crescer nos anos subsequentes, propondo para isso a “modernização” da educação pública e uma maior aproximação com o mercado.

Identifica-se a necessidade de ampliação da educação superior tanto por exigência “do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o

⁵³ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 06.mar.2018.

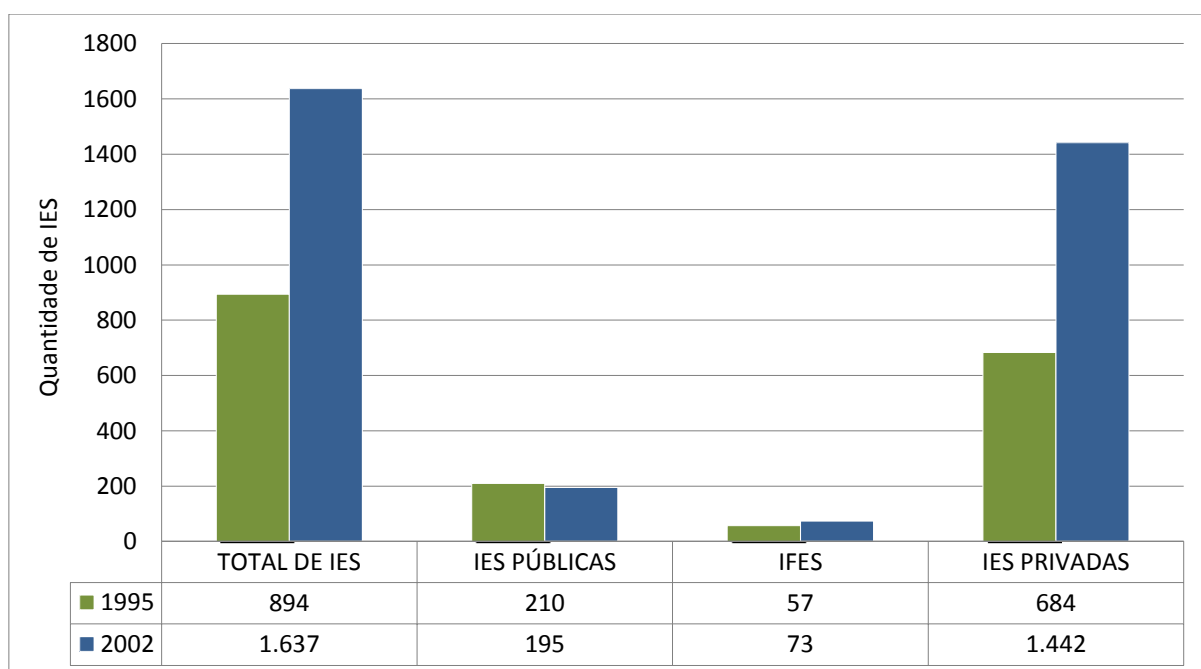
atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa” (LIMA E PEREIRA, 2009, p. 33), como por uma demanda dos trabalhadores que, sob o fetiche da teoria do capital humano, acreditam que o maior nível de qualificação lhe concederá melhores postos de trabalho. Nesse sentido, a ampliação da educação superior se dá, prioritariamente via setor privado.

O processo em tela, que privilegia o privado em detrimento do público, pode ser analisado a partir dos dados coletados Censo da Educação Superior no Brasil⁵⁴. Foram tomados como períodos de análise os anos 1995, por ser o primeiro ano do mandato de FHC e o ano de 2002, em que finda seu período de governo de oito anos. Para tal, foram levadas em consideração as variáveis: i) número de IES; ii) número de matrículas; iii) número de funções docente; e, iv) relação entre função docente e matrícula. Essas variáveis se referem ao íterim em que o Brasil foi governado por FHC (1995 – 2002) e revelam não só a privatização e mercantilização em curso, mas os processos de precarização do trabalho docente.

Dessa forma, para analisar os dados (INEP 1995; 2002) obtidos nesta etapa da pesquisa, que se centrou no quadro mais geral da educação superior no governo de FHC, adotou-se a metodologia de análise estatística comparativa calculada a partir de regra de três simples. O objetivo foi o de analisar a evolução (ou involução) na educação superior no período tomando como referência os anos de 1995 e de 2002.

A variável atinente ao crescimento do número de IES no período analisado pode ser observada no **Gráfico 1**, que busca detalhar como se deu esse crescimento no campo público (e de forma mais específica na esfera federal) e no privado.

⁵⁴ Para extração desses dados foram consultados dois documentos: INEP (1995) e INEP (2002).

GRÁFICO 1: Crescimento do número de IES no governo de FHC (1995 – 2002)

FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

Uma observação bruta desses dados permite inferir que o âmbito privado cresceu substancialmente mais que o público no período analisado, coadunando com a política privatizante de FHC. Em relação à quantidade total de IES, houve um crescimento geral de 83,10% de 1995 para 2002, revelando que de fato empreendeu-se uma política de expansão da educação superior. Porém, se observados os dados relativos às IES públicas, identifica-se uma queda de -7,15% em seu universo, enquanto as IFES apresentam um crescimento apenas de 28,07%, significando uma menor participação de IES estaduais e municipais no contexto global da educação superior pública. Concomitantemente, as IES privadas apresentaram crescimento estardalento de 110,81% no período.

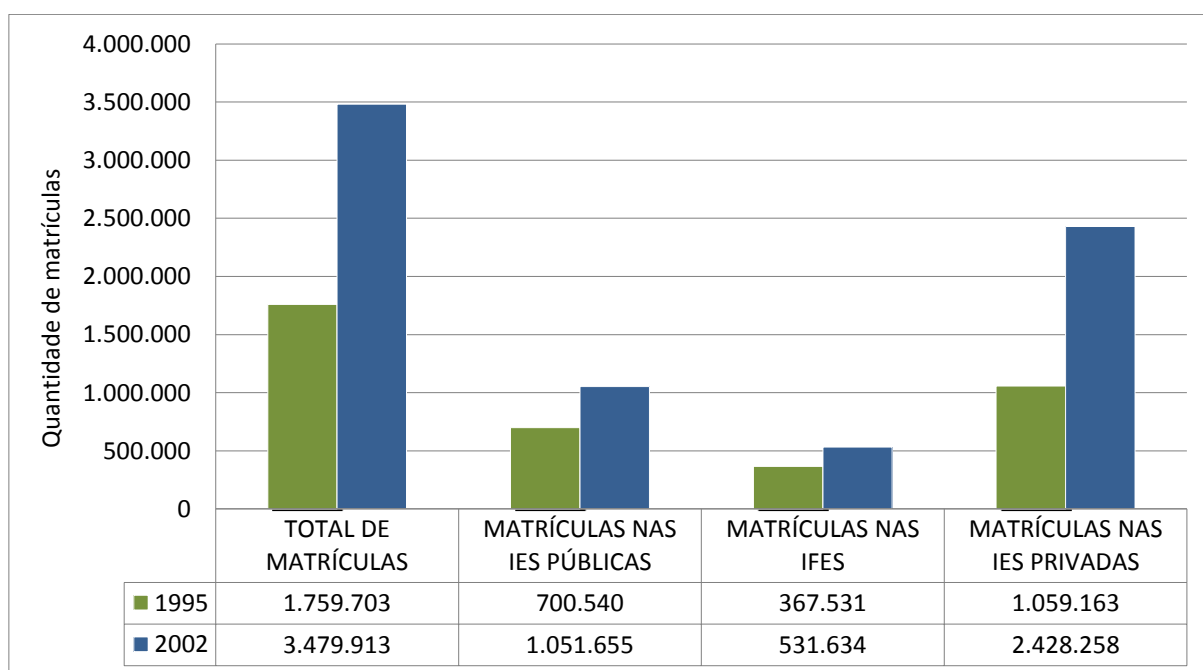
Para o trabalho docente isso representa perda do campo público de trabalho e seu deslocamento ao setor privado. Esse fato também contribui para o deslocamento na concepção de educação como um direito e seu entendimento como mercadoria. Dessa forma, esses dados revelam a ampliação da submissão direta dos docentes a relações mercantis (nas IES privadas). Além disso, é preciso considerar que, mesmo nas IES públicas, tem-se uma ampliação dos processos mercantilizantes. Acerca da privatização interna às IFES Lima e Pereira (2009) evidenciam a venda de serviços educacionais e a ênfase no ensino de graduação.

A relação entre a venda de “serviços educacionais” e a expansão do acesso à educação superior foi – e permanece – materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação lato sensu; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização analisados por vários pesquisadores (LIMA e PEREIRA, 2009, p.35).

Além de inserir a lógica de mercado nas IFES, o supracitado evidencia inflexões sobre o trabalho docente que, ao ser orientado por critérios mercantis é submetido a uma maior exploração e intensidade do trabalho. Esse quadro de precarização estrutural se reflete em condições mais precárias de trabalho, norteadas por critérios de produtividade e, conseqüentemente, em processos avaliativos mais rígidos.

O favorecimento do âmbito privado em detrimento do público pode ser observado também ao se analisar a variável “matrículas”. As IES privadas, que já detinham mais matrículas que as públicas em 1995, continuam sendo as privilegiadas da política governamental, conforme evidencia o **Gráfico 2**.

GRÁFICO 2: Crescimento do número de matrículas no governo de FHC (1995 – 2002)



FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1995; 2002), no período analisado o número total de matrículas nas IES quase dobrou, conforme demonstra o gráfico acima, representando um crescimento de 97,75%. Se em 1995 o setor privado já detinha a maior parte das matrículas, 60,18% do total, em 2002 sua participação sobe para 69,77%. Já o setor público, que em 1995 concentrava 39,82% das matrículas, em 2002 apresenta uma queda na participação, sendo responsável por apenas 30,23% das matrículas.

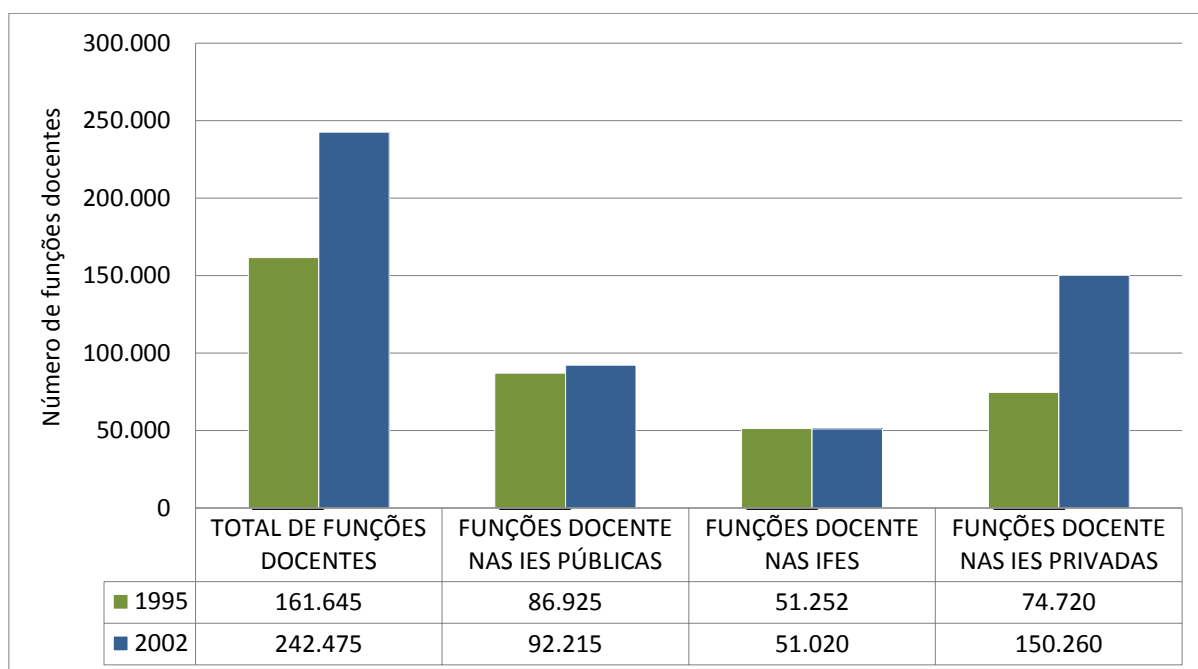
Esse quadro é ainda mais crítico quando analisamos as matrículas em IFES em relação ao total de matrículas no período. Em 1995 o âmbito federal era responsável por 20,88% do total de matrículas na educação superior, ao passo que em 2002 essa participação cai para 15,27% do total de matrículas.

Percentualmente esses dados revelam uma ampliação considerável da educação de nível superior, que praticamente duplicou o número de matrículas no período. Porém, uma observação minuciosa revela o favorecimento do âmbito privado, que concentrou quase 70% das matrículas, ao passo que a esfera pública detinha apenas 30% do total das matrículas. Ademais, em relação às matrículas, observa-se uma redução significativa da participação federal.

O processo em tela é condizente com as diretrizes neoliberais, prioritariamente com sua proposta de redução do papel do Estado no provimento dos direitos sociais. É o que demonstram os dados divulgados pelo BM em 1994, onde se pode observar que o Brasil já estava situado entre os países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior, ao lado de países como a Índia, a Colômbia, a Indonésia, a Bélgica, o Japão, a República Coreana e as Filipinas e no oposto de países como Áustria, Suécia, Espanha, Itália, etc. (BM, 1994, p.39). Significa também a materialização do disposto no PDRAE quando propõe a transferência da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado.

Ademais, esse crescimento quantitativo de matrículas, que coaduna com a política de expansão da educação superior, significa uma ampliação do trabalho dos docentes se não for acompanhado de novas contratações. É o que se pode observar no **Gráfico 3**.

GRÁFICO 3: Crescimento do número de funções docentes* no governo FHC (1995 – 2002)



FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

*A variável “funções docentes” refere-se ao número de funções disponíveis na rede de educação superior e não ao quantitativo real de docentes em exercício. Esse dado, apesar de demonstrar parte da realidade, é, na verdade, um mistificador, visto que frequentemente os docentes ocupam mais de uma função docente. Não são raros os casos em que docentes trabalham em mais de uma instituição, ocupando, nesse caso, duas ou três funções docentes, o que evidencia um processo ainda mais intenso e precário de trabalho.

Os dados do **gráfico 3** permitem concluir que o total de funções docentes cresceu apenas 50% no período analisado. Comparando-se esse dado com o crescimento total de matrículas no período (**gráfico 2**), que foi de 97,75%, tem-se que o trabalho docente é intensificado, visto que menos docentes são responsáveis por mais estudantes.

A análise dos dados do INEP (1995; 2002) revela que, ao se examinar o âmbito público tem-se que a disparidade entre o crescimento de matrículas (**gráfico 2**) e o crescimento do quadro docente (**gráfico 3**) é ainda mais preocupante. Enquanto as matrículas nas IES públicas aumentaram 50,12%, o quadro docente cresceu apenas 6,08%. Analisado o âmbito federal de educação superior, tem-se uma queda de -0,46% nas funções docentes ao passo que as matrículas aumentaram em 44,65%.

Esses percentuais revelam que a ampliação da educação superior se deu, prioritariamente, no quantitativo de vagas discentes, resultando em mais estudantes nesse nível educacional, porém, esse aumento não foi acompanhado de um

crescimento simultâneo no número de docentes. Constata-se que estes são submetidos a processos intensificadores do trabalho, isso apenas observando o indicador atinente à quantidade de estudantes e à dimensão do ensino, negligenciando-se as demais dimensões (pesquisa e extensão) e as atividades que desenvolvem para além da docência propriamente dita, dos quais a gestão é um emblemático exemplo.

No âmbito privado tem-se um crescimento de 101,09% de funções docentes (conforme demonstra o **gráfico 3**), enquanto as matrículas cresceram 129,26% (segundo o **gráfico 2**). Ainda que o crescimento das matrículas tenha sido superior ao das funções docentes, esse resultado é um mistificador do real, visto que no âmbito privado é comum que os docentes trabalhem em mais de uma instituição, evidenciando que esse quadro é mais crítico do que os dados podem demonstrar.

É fato que o número de docentes cresceu e o de matrículas também. É fato também que o número de matrículas cresceu mais que o número de docentes, evidenciando uma maior carga de trabalho. Isso posto, é possível observar a relação dessas duas variáveis na tabela abaixo.

TABELA 1: Comportamento da variável Relação Matrículas/ Docente em exercício, por Categoria Administrativa, Brasil, 1991-2002

Ano	Total	Pública	Privada
1991	11,8	8,4	15,7
1992	11,4	8,7	14,6
1993	11,6	9,0	14,6
1994	11,7	9,2	14,7
1995	12,1	9,2	15,3
1996	12,6	9,8	15,4
1997	11,7	9,0	14,6
1998	12,9	9,6	16,2
1999	13,6	10,3	16,5
2000	14,7	11,3	17,3
2001	14,8	11,6	17,0
2002	15,2	12,5	16,9

FONTE: MEC/ INEP/ DAES (2002). Extraído do mesmo.

Observa-se que em 1995 (primeiro ano do governo de FHC), a relação matrículas/ docentes em exercício era de 12,1 na totalidade da educação superior. No último ano do seu governo essa relação subiu para 15,3. No âmbito público essa relação é mais amena, de 9,2 subiu para 12,5. Ao passo que no âmbito privado, subiu de 15,3 para 16,9 (MEC/ INEP/ DAES, 2002).

Dessa forma, pode-se inferir que, no conjunto da educação superior, tem-se um aumento substancial da quantidade de alunos por professor. Isso na prática se traduz em mais trabalho. Correlacionando esse dado com o universo do mundo do trabalho, pode-se concluir que o modelo de acumulação flexível demanda dos trabalhadores em geral uma maior flexibilidade no seu processo de trabalho, bem como um aumento nos índices de produtividade. É isso que ocorre quando a contratação de novos docentes não acompanha o movimento de expansão do número de matrículas. Acaba-se por demandar do docente uma apreensão e desenvoltura diferenciada de metodologia, um maior envolvimento no preparo e execução das aulas e um maior tempo dedicado à dimensão do ensino, visto que essa é a tônica da educação superior nesse século, ratificando o que propunha o BM.

A prioridade à dimensão do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão rompe com o tripé estruturante da universidade presente na Constituição Federal de 1988⁵⁵. Ademais, é preciso sinalizar que, se fossem analisadas essas duas outras dimensões, bem como o envolvimento docente na pós-graduação, o resultado final revelaria um trabalho ainda mais intenso para os docentes, ao passo que orientado ainda mais por critérios mercadológicos, principalmente no quesito da pesquisa⁵⁶.

Inclusive, foi a partir da noção de universidade calcada no tripé ensino, pesquisa e extensão que se disseminou o discurso de que o governo gasta muito, sendo necessário contrarreformar a educação superior, tornando-a mais competitiva e condizente com as demandas da contemporaneidade (leia-se do mercado). Para isso propôs-se a diversificação institucional e de cursos.

⁵⁵ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

⁵⁶ Não queremos afirmar que a extensão está imune aos critérios mercadológicos. Ela é, inclusive, uma porta para a privatização nas universidades quando do estabelecimento de atividades de consultorias ou mesmo das incubadoras. Porém, a pesquisa é a porta central da privatização, pois além de receber financiamento de empresas e agências de fomento, é em grande parte direcionada para atendimento das demandas do mercado.

Segundo Sguissardi (2006)⁵⁷, com base no Censo da Educação Superior elaborado pelo MEC/ INEP nos anos de 1994 e 2004, para o ano de 1994 das 851 IES existentes, apenas 127 eram universidades (com obrigatoriedade de realizar ensino, pesquisa e extensão), enquanto 87 eram faculdades integradas e 637 faculdades ou instituições isoladas. Em 2004 esse quadro se aprofunda, das 2.013 IES existentes, apenas 169 eram universidades, 107 centros universitários e 1.737 faculdades, faculdades integradas, faculdades tecnológicas e centros de educação tecnológica.

O princípio da diversificação institucional⁵⁸ ampliou a oferta de vagas e estimulou o acesso de estudantes especialmente nas IES privadas não universitárias, àquelas que, por determinação legal, não precisam desenvolver pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são obrigadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA e PEREIRA, 2009). Esse processo consolidou, segundo Sguissardi (2006), a expansão do modelo de *universidade de ensino* em detrimento da *universidade de pesquisa*.

Articulada ao princípio de diversificação dos cursos (de curta duração, sequenciais, à distância) assistiu-se a um aligeiramento do processo formativo e de certificação em larga escala, destituindo-o de sua noção ampliada (LIMA e PEREIRA, 2009, p.35). A formação profissional foi reduzida a dimensão do ensino, cabendo aos docentes à dedicação maior a essa dimensão, aprofundando a cisão entre o tripé universitário.

Cabe notar que a prevalência da dimensão do ensino se expressa inclusive nos salários dos docentes, que acumulou perdas significativas no governo FHC. Estudo de Rondinel (2006) publicado pela Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (SEDUFMS) evidencia as perdas salariais acumuladas no período, como pode ser observado na **tabela 2** abaixo.

⁵⁷ Esses dados podem ser melhor observados nas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

⁵⁸ Em 1997 é promulgado o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que dispõe sobre a organização do ensino superior. Em seu artigo 8º afirmava que as Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino classificavam-se, segundo sua organização acadêmica, em: I) universidades; II) centros universitários; III) faculdades integradas; IV) faculdades; e, V) institutos superiores ou escolas superiores.

TABELA 2: Perdas salariais em termos percentuais (%) nos governos FHC 1 e 2 e no primeiro governo Lula

	FHC – 1	FHC – 2	Lula – 1
	1995-98	1999-02	2003-06
Inflação	42%	43%	26%
Reposição Salarial	40%	27%	30%
Perdas Salariais	-2%	-13%	3%

FONTE: Rondinel (2006).

A sucessão de perdas salariais desencadeou a greve de 1998, que envolveu 46 IFES e durou 103 dias, segundo a SEDUFMS⁵⁹. Tinha como principais reivindicações 48,65% de reposições salariais, a preservação da qualidade do ensino público e a autonomia das universidades para implementar seus Planos de Incentivo à Docência (PID).

O resultado foi um acordo entre o movimento paredista e o Governo Federal de 60% de gratificações salariais, previstas na Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério Superior. Esse fato significou uma perda substancial para o conjunto do movimento docente que, ao invés de ter seus salários reajustados, foi compensado com a GED⁶⁰.

No âmbito do trabalho docente nas IFES, uma mudança nas regras de remuneração por parte do MEC (governo FHC) no ano de 1998, durante uma greve que já se estendia por três meses, estabeleceu uma gratificação por produção chamada de Gratificação de Estímulo à Docência (GED) (PINTO, 2000). Teriam direito à gratificação em seu valor integral os docentes que atingissem 120 pontos contabilizados em relação a uma série de atividades de natureza acadêmica. Em suma, a obtenção dessa pontuação dava-se pelo aumento de horas-aula semanais, o que motivou muitos professores a aumentarem o número de aulas ministradas (BOSI, 2007, p.1511).

As perdas salariais e, conseqüentemente, a implantação da GED conduziu a um processo que aprofundou a precarização do trabalho docente. Do ponto de vista salarial, no plano objetivo, o governo FHC ocasionou perdas inestimáveis para os docentes – resultando não somente na piora das condições de trabalho, mas de vida

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>>. Acesso em 02.jan.2018.

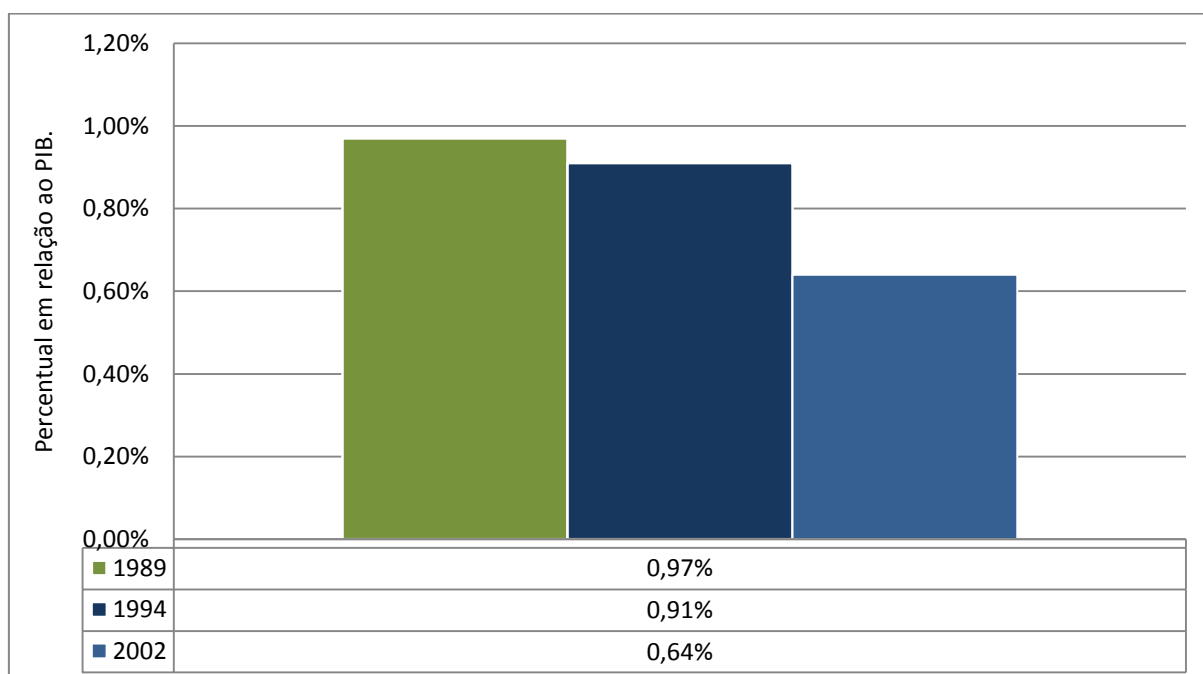
⁶⁰ Uma análise da greve de 1998 pode ser encontrada na entrevista com Roberto Leher. O professor afirma que a diretoria do ANDES realizou acordões com o governo federal a despeito das deliberações do conjunto do movimento docente. Cf. Leher (2003b)

desse segmento. No plano subjetivo isso se traduziu na reconfiguração do trabalho docente de nível superior, reduzido à dimensão do ensino.

A esse quadro de precarização soma-se a questão das aposentadorias acompanhadas de uma política de não contratação de novos docentes por via de concurso público. Lima e Pereira (2009) acentuam que não houve realização de concursos para docentes neste período e que a política governamental privilegiou a contratação de professores substitutos, intensificando os processos precarizadores.

A precarização do trabalho docente pode ser também observada quando se analisa o financiamento da educação superior no período. O quadro em tela evidencia que se promoveu o sucateamento da educação superior pública para justificar sua transferência ao setor privado. Do ponto de vista do financiamento o **gráfico 4** abaixo revela uma queda em torno de 30% no repasse de recursos para as IFES no octênio de FHC, fator esse que repercute sobre o salário dos docentes – principalmente os da ativa.

GRÁFICO 4: Financiamento destinado às IFES em termos percentuais (%) em relação ao PIB nos anos de 1989, 1994 e 2002.



FONTE: Sguissardi (2006)⁶¹. Elaboração própria.

O contingenciamento de financiamento promoveu um sucateamento da educação superior pública, o que ocasionou maior precarização do trabalho docente.

⁶¹ Sguissardi (2006) referencia os dados com base em AMARAL (2003) e SGUISSARDI (2005b)

Esse quadro possibilitou ao governo uma transfiguração no conceito de autonomia das IFES. Enquanto princípio constitucional era garantido às universidades a autonomia de gestão financeira, que significava a liberdade das IFES gerirem os recursos repassados pelo governo federal da maneira que lhes melhor convém. A ascensão da nova autonomia refere-se à autonomia financeira, ou seja, na possibilidade de as IFES captarem recursos. Na ausência de financiamento estatal suficiente, as IFES têm autorização para arrecadar fundos de qualquer natureza. Isso se deu, como já assinalado, pela cobrança de mensalidades, pelas atividades de consultoria e, principalmente, pelas Fundações de Apoio Institucional.

A questão da autonomia reduzida ao autofinanciamento conduziu a processos ainda mais mercantilizantes, ampliando a concorrência, a competitividade e o individualismo entre os docentes. Declarou-se uma guerra na busca por financiamento que, num quadro de já escassez, só acentuou a competição. Ao trabalho docente se impôs um novo requisito: o da eficiência, ou seja, conseguir o melhor rendimento possível com a utilização mínima de recursos. A relação com o princípio da racionalização de recursos é direta, fato que se materializa na ampliação do acesso à educação superior sem a devida proporção na contratação de docentes e servidores técnico-administrativos. Fato é, ao trabalho docente se demanda atividades para além daquelas organicamente relacionadas à docência (o ensino, a pesquisa, a extensão, as orientações, etc.), como por exemplo, competência para captar e gerir recursos.

Todos esses processos de ataque à educação superior pública não se fizeram sem resistência do movimento organizado dos docentes. Há que se salientar que houve greves em praticamente todos os anos do governo FHC⁶². Dentre elas as principais reivindicações eram relacionadas à reposição salarial (questão esta de âmbito corporativo), mas de forma mais ampla, reivindicavam um projeto de universidade articulado às demandas dos trabalhadores. Dentre as solicitações presentes nas pautas das greves pode-se observar: a defesa do âmbito público em contraposição ao privado; a defesa da previdência pública e das aposentadorias; a rejeição aos projetos de reforma da Previdência Administrativa; a defesa da

⁶² Greve em 1995, que durou 23 dias e contou com mais de 15 mil docentes paralisados. Greve em 1996, que durou 56 dias e contou com 45 IFES paralisadas. Greve em 1998, que durou 103 dias e teve 46 IFES paralisadas. Greve em 2000 que durou 87 dias e contou com 31 IFES paralisadas. Greve de 2001, que durou 110 dias e teve 52 IFES paralisando suas atividades. Para maiores informações, consultar histórico de greves elaborado pela SEDUFSM: <http://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>

qualidade do ensino público e da autonomia; questões relacionadas aos salários e aos planos de cargos e carreiras; e, recomposição do quadro funcional das IFES.

Em síntese, a contrarreforma da educação superior empreendida no governo de FHC relaciona-se intimamente com a crise do capital. As “adequações” que foram feitas corresponderam à busca incessante do capital pela abertura de novos espaços lucrativos, ao mesmo tempo em que se utilizou desse mecanismo como meio de justificação para as mudanças em curso, objetivando a reprodução da sociedade do capital e, conseqüentemente, da hegemonia burguesa. Segundo Lima e Pereira (2009), com base em Florestan Fernandes, o padrão dependente de educação superior nos países periféricos corresponde a sua inserção subalterna e heterônoma na economia mundial. Nesse sentido, a educação na periferia se constitui num importante campo de exploração lucrativa para os setores privados (brasileiros e internacionais) e num mecanismo de transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais.

No que tange ao trabalho docente, a privatização e mercantilização da educação o colocam numa posição de “[...]aprofundamento da precarização das condições salariais e de trabalho, estimulado pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento” (LIMA e PEREIRA, 2009, p.36). Esses fatos são consoantes com as políticas determinadas pelos organismos multilaterais e apontam para a privatização e para a desresponsabilização do governo com o ensino superior.

Pinto (2002) sintetiza as consequências desses processos para o trabalho docente e afirma que:

Neste cenário, apresentam-se as profundas alterações nas condições de trabalho docente, no qual podemos destacar alguns indicadores em diferentes campos. No campo da expansão do mercado, expressão da lógica da educação como mercadoria: ampliação das matrículas no nível superior e relação alunos/docente. No campo da organização do trabalho docente: GED/GID e produtividade; prestadores de serviços e professores substitutos e titulação dos docentes. E no campo do papel da universidade na sociedade: a redução da produção do conhecimento à importação de modelos tecnológicos e sua adaptação às exigências internas, reduzindo a educação ao processo de transmissão de conhecimentos a serviço das demandas do mercado e à formação de um tipo de trabalhador exigido pela nova ordem (PINTO, 2002, p. 58).

Esse quadro de precarização, longe de se abrandar, irá se aprofundar no decorrer do século XXI, como uma exigência própria do capital. Com consequências sobre a totalidade do mundo do trabalho, a precarização é um elemento precípua deste novo século. Para o trabalho docente há características peculiares que o afastam da sua função social, ou seja, contribuir com as mentes e consciências na interpretação e transformação do mundo, apontando para uma sociedade para além do capital.

2.3 O lulo-petismo e o aprofundamento da contrarreforma da educação superior

O pressuposto que orienta a elaboração teórica deste ponto é que a contrarreforma universitária que teve início no governo FHC foi aprofundada no lulo-petismo⁶³, demonstrando que há uma linha de continuidade entre esses governos. Dessa forma, tem-se como premissa que a implantação do REUNI em 2008 eleva a outro patamar os processos que já estavam dados na realidade: acentua-se a privatização e a mercantilização da educação e aprofunda-se a precarização e intensificação do trabalho docente.

É importante sinalizar que não faremos uma análise do período recente do chamado neodesenvolvimentismo⁶⁴, um termo que se refere à economia política do lulo-petismo. O objetivo é apresentar os elementos de conjuntura com foco na expansão da educação superior, demonstrando que os governos que se seguem à ortodoxia neoliberal implementada por FHC, longe de representar uma ruptura de projeto, revelam mais traços de continuidade do que a mera aparência permite perceber.

Os intelectuais orgânicos do Partido dos Trabalhadores⁶⁵ (PT), no afã de se

⁶³ Lulo-petismo “refere-se ao *modus operandis*, resultado do transformismo pelo qual passou o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais e sindicais que lhe dão sustentação popular (CUT, MST, UNE, CNBB, etc.). Trata-se da forma como os setores da classe trabalhadora organizada vai se relacionar com os governos Lula-Dilma” (LUZ, 2015, p. 22).

⁶⁴ Cf. Gomes (2018).

⁶⁵ Bresser Pereira e Emir Sader defendem que a América Latina e o Brasil estariam vivendo numa fase *pós-neoliberal* ao se priorizar o campo das políticas sociais. João Sicsú também advoga em favor da tese de que o Brasil estaria numa nova fase de desenvolvimento, avançando no campo da industrialização e das novas tecnologias, mas sem deixar de investir no social. Márcio Pochmann defende que esse novo modelo, o *social-desenvolvimentismo*, rompe com a financeirização criando um Estado de Bem-Estar social no país.

diferenciar dos governos predecessores, ratificavam que se estava diante de uma nova fase de desenvolvimento capitalista, capaz de conjugar desenvolvimento econômico e justiça social.

A perspectiva crítica afirma que, apesar de diferenças importantes em relação ao seu antecessor, foram processadas alterações na ação do Estado, porém, sem sucumbir à hegemonia da classe dominante (SITKOVSKY, 2013). O lulo-petismo manteve em sua política econômica “a herança dos governos FHC do tripé defendido pelo Consenso de Whashington⁶⁶ (superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante)” (CASTELO, 2012, p.614), possibilitando inclusive a afirmação de que se está diante de um “nacional-desenvolvimentismo às avessas” – tese defendida por Reinaldo Gonçalves (2011; 2013).

Os estudos de Gonçalves (2011, 2013) revelam que no lulo-petismo tem-se um privilégio do capital internacional (e também nacional) em detrimento dos trabalhadores. Longe de oferecer alternativas concretas, que atendam às necessidades históricas dos trabalhadores, contribuiu sobremaneira com a hegemonia do grande capital. Os traços característicos do seu governo foram desindustrialização, dessubstituição de importações, reprimarização da economia, dependência tecnológica, desnacionalização, manutenção da inserção subalterna do Brasil na economia mundial, ampliação da concentração de capitais e financeirização, sobretudo no período de crise mundial, que significaram perdas do ponto de vista do trabalho em contraposição aos ganhos crescentes do capital.

O “novo” do lulo-petismo residiu na formulação de um mistificado consenso entre Estado, mercado e trabalho no intuito de reproduzir a hegemonia burguesa ao passo em que foram promovidas políticas sociais focalizadas em programas de transferência de renda. O discurso hegemônico foi de compatibilização do desenvolvimento com equidade social.

Nesse sentido, o discurso neodesenvolvimentista tentou revitalizar o padrão de intervenção do Estado na economia e na questão social, sobretudo no enfrentamento à pobreza, com políticas retributivistas de caráter neokeynesiano. Porquanto, as orientações econômicas que vinham desde o governo de FHC (1995-2003) foram aprofundadas no primeiro mandato do governo Lula (2003-2010) com ações voltadas para acalmar as mobilizações sociais e garantir a

⁶⁶ Cabe lembrar, conforme abordamos no primeiro capítulo, que o Consenso de Washington emitiu como diretrizes precípuas: a desregulamentação da economia, o ajuste fiscal, a flexibilização das relações e do mercado de trabalho, a privatização do patrimônio público, a reforma gerencial do Estado e o redimensionamento das políticas sociais, aprofundando a mercantilização dos direitos sociais, combinando focalização na pobreza e seletividade.

segurança dos grandes investimentos realizados pelas multinacionais. Estratégia que ganhou força no segundo mandato do governo petista, expressa no debate ideológico do neodesenvolvimentismo, impulsionada pela matriz econômica que tem no ativismo estatal a busca pela reindustrialização e nacionalização da economia, combinando investimentos entre o capital produtivo e financeiro (GOMES, 2018, p. 91).

Também no campo da teoria crítica, Castelo (2012) defende a tese de que nos governos do PT optou-se por um *social-liberalismo* no plano econômico e social. Apesar de esse modelo não romper com os preceitos liberais, diferencia-se deste por procurar atender algumas demandas dos trabalhadores objetivando a coesão social e a manutenção da ordem burguesa. Procurou substituir a luta de classes pela harmonia e conciliação social e, de fato, não atingiu nenhum aspecto estrutural, reproduzindo a exploração do trabalho com intervenções estatais mínimas sobre a questão social.

No lugar do confronto e do dissenso, opera-se a entrada do novo desenvolvimentismo como uma força auxiliar e subalterna dentro do atual bloco poder, pois a máquina estatal ainda é dirigida pelos intelectuais do social-liberalismo encastelados no Banco Central, Ministério do Planejamento e Tesouro Nacional, que mantém de pé o Consenso de Washington mediado com algumas medidas do pós-Consenso – superávit primário [...], câmbio flutuante [...] e metas inflacionárias [...]. Abriu-se, assim, uma nova etapa da revolução passiva com acordos entre modernas e arcaicas classes dominantes sob a égide da aristocracia operária que abandonou seus projetos de socialismo antes mesmo de assumir o governo (Iasi, 2006, parte 2), em um processo maciço de transformismo. Consequentemente, nos deparamos com uma nova fase do capitalismo dependente: sem rupturas, reafirmou-se o desenvolvimento desigual e combinado brasileiro (CASTELO, 2012, p.631).

É neste contexto de ânsia por apresentar algo “novo” e no rol do pacto conciliatório entre as classes que o governo vai apresentar suas propostas de “reformas”. Sob o lulo-petismo, a política educacional adquire centralidade e necessidade de ser contrarreformada. Sua justificativa reside na necessidade de ampliação e de democratização da educação superior como uma demanda da população, mas principalmente como uma necessidade do mercado.

Para o mercado, a contrarreforma da educação encontra sentido no forjar de novos espaços para acumulação de capital – daí a importância do privilégio ao âmbito privado em detrimento do público. É também uma necessidade diante das mudanças recentes no mercado de trabalho, que com a introdução do modelo de

acumulação flexível demandou um novo tipo de trabalhador, capaz de responder de diferentes maneiras às mais diversas demandas. Sob esse prisma a educação é tida como um elemento precípua na produção e reprodução da ideologia dominante, contribuindo, nesse sentido, com a reprodução da sociedade burguesa.

No entanto, a educação não responde exclusivamente às necessidades do capital. É, na verdade, um campo de disputa, que pode contribuir no forjar de projetos contra-hegemônicos – o que não aconteceu nos governos petistas. A forma como foi considerada a reduziu ao objetivo de responder às necessidades de reprodução da hegemonia burguesa, seja de forma direta através da produção de mais-valia (sobretudo no âmbito privado), seja de forma indireta, a partir da difusão de valores próprios a essa ordem, como por exemplo, o individualismo, a competição, a eficiência, etc.

Para a população, o acesso à educação superior foi historicamente excludente e elitista e não eram recentes as mobilizações por sua ampliação, configurando-se como uma demanda da classe trabalhadora. As exigências do século XXI e o recurso ao individualismo exacerbado impeliram a população a buscar por melhores posições no mercado de trabalho resultando na reivindicação por um maior acesso à formação e qualificação profissional.

Dessa forma, sob o discurso de que a sociedade requereu uma reforma nesse nível educacional, empreendeu-se uma contrarreforma muito semelhante à política levada a cabo por FHC. Cumpre destacar que os governos do PT operaram um profundo *transformismo*⁶⁷ nas bandeiras da esquerda: a constante reivindicação pela ampliação das vagas e pela democratização da educação superior foi atendida prioritariamente pela via privada e colocou em xeque a qualidade da educação ao privilegiar elementos quantitativos que responderam, em última instância, pela massificação da educação superior.

Sendo a educação entendida, na ótica deste governo, como uma variável para o desenvolvimento social e coadunando com o entendimento do BM, baseado na teoria do capital humano, os governos do PT tiveram a expansão como carro

⁶⁷ Transformismo é uma categoria cunhada pelo comunista italiano Antonio Gramsci que significa a cooptação dos setores populares pelas classes dominantes. Revela a cooptação de dirigentes que, no caso do PT, tem-se a incorporação de lideranças sindicais na gestão do Estado quando da vitória nas eleições. E revela também a transformação gradativa dos conteúdos das bandeiras da esquerda – como é o caso, por exemplo, da ampliação do acesso à educação como uma demanda histórica, que sob os governos do PT reduz-se a uma suposta democratização que negligencia os elementos garantidores da qualidade, bem como as políticas de permanência e assistência estudantil.

chefe para a política educacional. Subjacente à “democratização” estava implícita a transformação da educação em um serviço não exclusivo do Estado – em conformidade com a reforma bresseriana do Estado. Sob essa lógica, a educação deixa de ser *pública estatal* e passa a ser *pública não estatal*, ou seja, orientada por interesses privados.

O entendimento da educação enquanto um *serviço público não estatal* foi base de sustentação ideológica da contrarreforma da educação superior. Segundo Ferreira (2011), isso impulsionou as parcerias público-privadas e abriu as portas para introdução de novas tecnologias e investimento do mercado externo no setor. Foram diluídas as fronteiras entre o público e o privado e se naturalizou tanto a utilização de verbas públicas para as IES privadas (do qual é exemplo notável o ProUni), como a utilização de verbas privadas para as IES públicas (do qual são exemplos as fundações de apoio⁶⁸).

Com esse movimento de diluição das fronteiras entre o público e o privado, o Estado cumpriu com sua função precípua de garantir a lucratividade do capital, que na busca por novos espaços para acumulação, encontrou na educação um espaço profícuo. Longe de expressar uma resistência ao movimento já consolidado no âmbito da educação, o lulo-petismo contribuiu para o aprofundamento da privatização e mercantilização da educação pública.

Segundo o ANDES (2004), apesar das críticas que esse governo fez à “herança maldita” deixada por FHC, é notória sua continuidade em relação à contrarreforma da educação brasileira e a manutenção da pauta neoliberal dos organismos internacionais. Isso se expressa prioritariamente,

a) [no] investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e no ensino médio; b) [na] abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, por meio da educação superior a distância e, c) [na] diversificação das fontes de financiamento da educação superior (ANDES, 2004, p.14).

A educação superior começou a ser discutida no governo Lula com a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “encarregado de, no prazo de sessenta dias, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a

⁶⁸ Para uma análise acerca das Fundações de Apoio ver documento do Tribunal de Contas da União – TCU (Acórdão, 2731/2008 Plenário). Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/acordao_2731_2008-TCU.pdf

reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003)⁶⁹.

No relatório desse grupo de trabalho, denominado *“Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira”*, foram propostas medidas de enfrentamento à crise das universidades, que resultavam, invariavelmente, na ampliação da educação superior. O objetivo central, coadunando com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), era atingir 40% de estudantes universitários matriculados no setor público. Para tal, reconheceu-se a necessidade de maiores investimentos, de reposição do quadro docente e de “aprofundamento da autonomia”.

No âmbito do financiamento, promoveu-se uma crítica à forma como os recursos vinham sendo repassados: sempre de forma descontinuada e ao final de cada exercício, o que acarretava problemas de endividamento das universidades. Ademais, identificou-se que o elevado custo de manutenção das IES, combinado com a ausência de incremento nas verbas contribuiu para a deterioração das universidades. Nesse sentido, propôs-se um repasse sistemático e ampliado de recursos, que pudesse suprir os déficits históricos acumulados.

Ao dispor sobre a ampliação da graduação, estabeleceu-se como estratégias: o aumento da dedicação do docente à sala de aula (dando seguimento aos feitos de FHC materializados na GED); a ampliação da relação aluno/professor (que na proposta do REUNI foi de 1/18) e, por fim, o incentivo à modalidade de ensino à distância, que concederia uma maior flexibilidade, possibilitando uma ampliação com redução de recursos (humanos, materiais e financeiros).

No âmbito da recomposição do quadro docente, identificou-se que a ampliação dos discentes exigiria a ampliação do número de docentes. Além da contratação de novos docentes, detectou-se a necessidade de substituição dos contratos temporários por efetivos⁷⁰. Duas estratégias foram propostas: a “Bolsa de Excelência Docente⁷¹” e a “Bolsa de aproveitamento e regionalização de doutores⁷²”.

⁶⁹ A análise que resultou nesse documento será o ponto de partida para a criação do REUNI em 2007.

⁷⁰ Cumpre notar que a política de pessoal adotada no governo precedente (FHC) adotou uma linha de contratação de novos docentes via ausência de concursos públicos. Ou seja, o quadro de docentes foi repostado (precariamente) através da figura do professor substituto. No governo Lula, a ideia inicial era a realização de concursos e a contratação de novos professores para o quadro efetivo.

⁷¹ Segundo o relatório do GTI (BRASIL, 2003), há uma irracionalidade da aposentadoria precoce de professores no auge de sua carreira, que se aposentam pelo serviço público e se transferem para o setor privado para complementar sua renda. Diante desse quadro, o GTI propôs a criação do

Ademais, há que se considerar que o incentivo ao EaD é latente no relatório do GTI (BRASIL, 2003). Nele, recorreu-se ao argumento de quebrar o conservadorismo envolto a essa problemática, afirmando que a adesão a esta modalidade não suprimiria a demanda por docentes. No entanto, a introdução de novas tecnologias no âmbito da educação segue a mesma lógica do mercado: a introdução de trabalho morto em substituição ao trabalho vivo, ampliando a conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital.

E cumpre salientar que essa estratégia foi inserida também no âmbito público, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Hoje, quase todas as universidades federais ofertam cursos à distância, ampliando anualmente a oferta de vagas e introduzindo uma nova lógica, que prescinde cada vez mais de docentes qualificados, reduzindo quantitativamente (e também qualitativamente) seu contingente.

Por fim, a todo o momento o relatório do GTI (BRASIL, 2003) invocou a autonomia universitária, afirmando que nenhuma medida seria tomada de maneira antidemocrática. Deveria ser priorizado o diálogo com a comunidade acadêmica (docentes, servidores técnico-administrativos e discentes), como também com a sociedade em geral. É fato que esse respeito à autonomia universitária não pode ser observado quando se propôs o REUNI, visto que sua adesão se fez por meio de contratos de gestão e foram impostas metas fixas e rígidas para todas as universidades, obrigando-as a se comprometerem com um amplo projeto de reestruturação com prazos exíguos e impostos de cima para baixo.

No entanto, a questão central relativa à autonomia, longe de materializar o preceito constitucional, propôs ênfase na autonomia financeira. Ou seja, diante da escassez de recursos, conforme evidencia a **tabela 3** abaixo, e do quadro de crise já presente nas universidades, urge que elas busquem, por seus próprios esforços,

programa de bolsas de excelência docente objetivando manter os docentes aposentados em efetivo exercício.

⁷² “[...]além da irracionalidade da aposentadoria precoce de professores no auge de sua carreira, o sistema universitário brasileiro sofre de irracionalidade na outra ponta, ao deixar desempregados centenas de jovens doutores. Depois de desfrutarem altos investimentos em sua formação, os doutores ficam desempregados ou são desviados das funções para as quais se prepararam. Depois de poucos anos, o conhecimento adquirido é esquecido e superado, e o gosto pela atividade acadêmica perdido. O país desperdiça os investimentos realizados e aborta carreiras brilhantes. Para evitar isso, bastaria um programa de bolsas que mantivesse o jovem doutor em atividade. Ao mesmo tempo, tais bolsas poderiam servir para corrigir a tragédia da desigualdade regional no desenvolvimento do ensino superior, se orientadas de modo a atender carências de professores identificadas em algumas regiões ou carências em determinadas áreas de conhecimento (BRASIL, 2003, s.p.).

complementar os recursos que lhe são necessários. Para tal, permite-se a busca por recursos adicionais, tanto em novas parcerias com o âmbito público como com o âmbito privado, no qual ganham lugar de destaque as Fundações de Apoio.

Para ilustrar como os orçamentos das Universidades Federais vêm sendo contingenciados em relação ao total destinado à educação, observe a tabela abaixo. Pode-se inferir que, mesmo com a expansão promovida pelo REUNI, o percentual de recursos destinados às universidades apresentou uma queda significativa no período.

TABELA 3: Execução das despesas da União com a Função Educação e com as Universidades Federais e sua relação nos anos de 2003 a 2012

ANO	FUNÇÃO EDUCAÇÃO R\$ (A)	DESPESAS COM AS UNIVERSIDADES FEDERAIS	
		R\$ (C)	% C/A
2003	23.685.085.712	15.266.361.051	64,46
2004	22.562.802.345	16.786.197.485	74,40
2005	23.661.041.143	17.037.693.266	72,01
2006	27.904.298.146	20.613.652.006	73,87
2007	33.165.015.454	21.917.028.624	66,08
2008	36.162.258.808	22.420.138.903	62,00
2009	45.050.795.824	28.191.093.767	62,58
2010	56.393.268.281	30.844.449.160	54,70
2011	63.732.206.384	33.242.453.346	52,16
2012	74.979.572.967	29.987.452.200	39,99

FONTE: Extraído de Jacob Chaves (2015, p.436) com adaptações.

À análise do relatório do GTI (BRASIL, 2003) se somam os dados da tabela acima que permitem concluir que a síntese das orientações governamentais é que a relação entre as IES e o Estado se daria prioritariamente no âmbito da avaliação e da fiscalização, principalmente no momento de prestação de contas. Novamente, o Estado se desresponsabiliza no provimento direto da educação como um direito, resguardando-se no seu papel de agente indutor e fiscalizador, ampliando o caminho já aberto da transformação da educação superior em um serviço não exclusivo do Estado.

Do relatório do GTI (BRASIL, 2003) é possível inferir as principais iniciativas do lulo-petismo para a educação superior. Apesar de não dedicar atenção especial à educação superior privada, identifica logo no início do documento que nesse âmbito há um risco de inadimplência generalizada e uma crescente desconfiança em relação aos diplomas. Essas questões foram base para a regulamentação da educação privada e para o incentivo ao setor privado pelo governo Lula, através dos programas ProUni e FIES.

Nesse sentido, as principais iniciativas do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) para a educação superior foram: o Programa Universidade para Todos (ProUni⁷³), a Lei de Inovação Tecnológica, o ensino à distância (EaD), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Parcerias Público-Privadas.

O ProUni destina-se

à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

Consoante com as diretrizes do BM para a educação, o ProUni se consolida a partir do estímulo ao setor privado via isenções fiscais. O objetivo aparente é o de democratizar o ensino superior, aproveitando a estrutura já existente, consolidando e aprofundando as parcerias público-privadas. Ao Estado cabe o papel de financiador dessas vagas e de fiscalizador/ avaliador. Sob o discurso da justiça social, promove-se um deslocamento na concepção de direito social, onde a educação é retirada do setor público e transferida para o setor mercantil. Ademais, há uma desqualificação do público e a propagação da ideia de sua ineficiência, instituindo a privatização como lógica precípua.

Esse programa deve ser entendido no contexto macrossocial de crise do capital e da necessidade de se forjar novos espaços para acumulação. Nesse sentido, a expansão do ensino superior privado no Brasil coaduna com as necessidades hodiernas do capital e segue a agenda proposta pelos organismos multilaterais. Cabe sinalizar que os grandes conglomerados financeiros têm interesse superior no ramo educacional e não raro é possível observar como se

⁷³ Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/11096.htm>. Acesso em 20.abr.2018.

aglutinam e investem nessa área tão estratégica, como é o caso do grupo *Kroton Educacional*⁷⁴.

O ProUni se soma, nesse sentido, ao FIES, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001⁷⁵. O FIES é, em síntese, um fundo “destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001b). Apesar de ter se constituído no governo FHC, o governo Lula vai ampliar a cobertura desse programa, favorecendo, sobremaneira, o setor privado, conforme propugna as orientações dos organismos multilaterais.

Ainda que o setor privado não seja o objeto deste trabalho, é importante analisar como a orientação de privilegiá-lo se mantém. Tal questão é relevante para apreensão do trabalho docente no âmbito público pelo deslocamento que é proposto na concepção de direito. Não somente são estimuladas as privatizações, como é posta na ordem do dia uma transferência do fundo público ao setor privado, vide mercantilização do direito à educação. Essas questões têm relação direta com a precarização do trabalho docente no âmbito público, que é negligenciado e passa por um processo de desmonte com o objetivo de enaltecer o âmbito privado.

A análise dos dados disponíveis no Censo da Educação Superior publicado pelo MEC/ INEP nos anos de 2003, 2010 e 2016⁷⁶ permite analisar como essa política de privilégio ao ensino superior privado se manteve durante o governo Lula e continuou também no governo de sua sucessora – Dilma Rousseff.

Para analisar o lulo-petismo tomamos como referência os dados obtidos no Censo da Educação Superior publicados pelo INEP (2003, 2010 e 2016). O ano de 2003 foi escolhido por ser o primeiro ano do mandato do presidente Lula, permitindo-nos observar a situação geral logo no início do período em análise. O ano de 2010 é o último do segundo mandato do referido presidente, por isso sua relevância. Ao

⁷⁴ A *Kroton Educacional* é a maior empresa privada do mundo no ramo da educação. Em 2014 fundiu-se com a *Anhanguera Educacional* e tem, na contemporaneidade, mais de 1,5 milhão de estudantes. Recentemente foi divulgada na mídia a notícia da compra da *Somos Educação* pela Kroton, que atua também no segmento da educação básica. Cf. em <<https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>> Acesso em 24.abr.2018. Fica evidente a centralidade da educação para o grande capital, seja como espaço para autovalorização e também para consolidação da hegemonia burguesa e difusão dos valores da contemporaneidade.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em 24.abr.2018. Cf. também o site do FIES: <<http://fiesselecao.mec.gov.br/>>.

⁷⁶ Cf. INEP (2003; 2010; 2016).

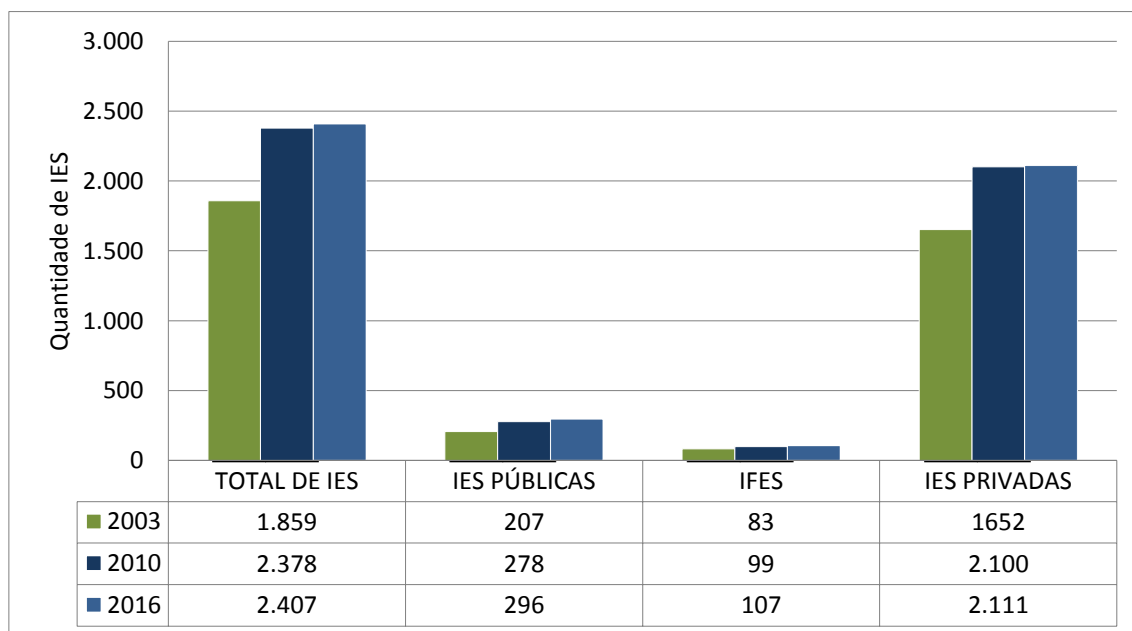
compararmos os anos de 2003 e 2010 podemos ter um panorama geral de como procedeu esse governo no que concerne à política de educação superior.

No entanto, como nosso objetivo analítico transcende o governo Lula, abarcando a totalidade do lulo-petismo, incluímos o ano de 2016 em que finda o governo da presidente Dilma Rousseff por um golpe de Estado. Nossa análise engloba a totalidade do lulo-petismo tendo em vista a necessidade de apreender a linha política adotada para a educação superior. Ademais, faz-se necessário uma ampla análise, pois o REUNI extrapola o último mandato de Lula adentrando no primeiro mandato de Dilma.

Nesse sentido, adotamos como metodologia a análise estatística comparativa calculada a partir de regra de três simples. O objetivo foi o de analisar a evolução (ou involução) na educação superior no período analisado tomando como referência os anos de 2003, 2010 e 2016.

Isto posto, observemos o **gráfico 5** abaixo que nos permite visualizar o crescimento das IES no período do lulo-petismo.

GRÁFICO 5: Crescimento do número de IES no lulo-petismo (2003 – 2016)



Fonte: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

A análise em termos percentuais revela que no governo Lula o número total de IES teve um aumento de 27,91%. As IES públicas cresceram 34,29%, e dentro dessas, as IFES foram ampliadas em 19,27%. As IES privadas cresceram de forma similar, 27,11%.

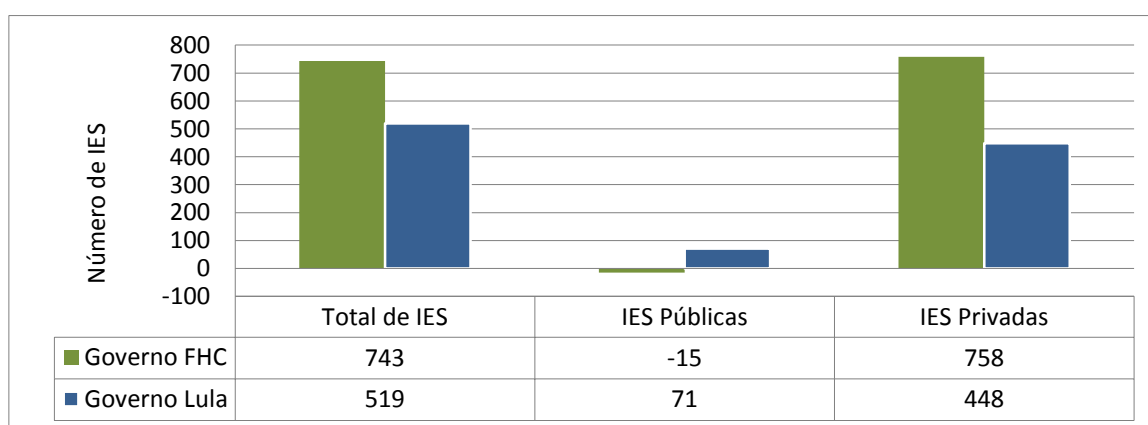
Note-se que, em termos percentuais, não é possível perceber uma diferença tão alarmante. Porém, quando observados os dados de forma numérica, tem-se que, no governo Lula foram criadas 519 IES⁷⁷. Destas, 71 eram públicas, das quais apenas 16 eram federais. Ao passo que foram criadas 448 novas IES privadas.

Se for abarcado, no período analisado, o governo Dilma, tem-se, em termos percentuais, a seguinte realidade: o número total de IES cresceu 29,47%, o de IES públicas 42,99%, o de IFES 28,91% e o de IES privadas 27,78%.⁷⁸ Em termos numéricos tem-se que, durante todo o ciclo do PT, foram criadas 548 IES, destas 89 eram públicas, das quais apenas 24 eram federais, ao passo que foram criadas 459 IES privadas.

Para uma comparação de dados com o governo de FHC cabe retomar os dados já explicitados neste capítulo: o período FHC apresentou um crescimento total das IES de 83,10%, em que as IES públicas apresentavam uma queda de -7,15%, ao passo que as IES privadas apresentavam um crescimento de 110,81%.

Em termos quantitativos tem-se que, no período FHC foram criadas 743 IES. Destas tem-se que foram fechadas 15 IES públicas, ao passo que foram criadas 758 IES privadas, conforme demonstra o **gráfico 6** comparativo abaixo.

GRÁFICO 6: Comparação entre o número de IES criadas no governo FHC e no governo Lula⁷⁹



Fonte: INEP (1995; 2002; 2003; 2010). Elaboração própria.

⁷⁷ Esse dado foi obtido através do cálculo de subtração entre o total de IES no ano de 2010 menos o total de IES em 2003, revelando a quantidade de IES criadas durante os oito anos do governo Lula.

⁷⁸ Os dados percentuais foram obtidos através de análise estatística comparativa calculada a partir de regra de três simples, conforme exposto na metodologia.

⁷⁹ Os dados relativos ao governo FHC levaram em consideração os Censos da Educação Superior de 2002 e de 1995. Ao passo que os relativos ao governo Lula tiveram por base os Censos dos anos de 2010 e 2003.

Em termos quantitativos, é impossível advogar em favor de uma diferença substancial entre os dois governos no que concerne à política de educação superior. Note-se que, se observado o total de criação de IES nos dois governos, o período de FHC foi responsável por uma ampliação considerável. No entanto, é fato que a quase totalidade de IES criadas naquele período foram no âmbito privado, confirmando sua política de sucateamento do público.

Ao observar o período no qual o país foi governado por Lula tem-se um crescimento total inferior ao de FHC. No entanto, o âmbito privado ainda demonstra uma ampliação significativa. Porém, há que se considerar o fato de que também são criadas algumas IES públicas, questão essa de suma importância para a análise aqui empreendida.

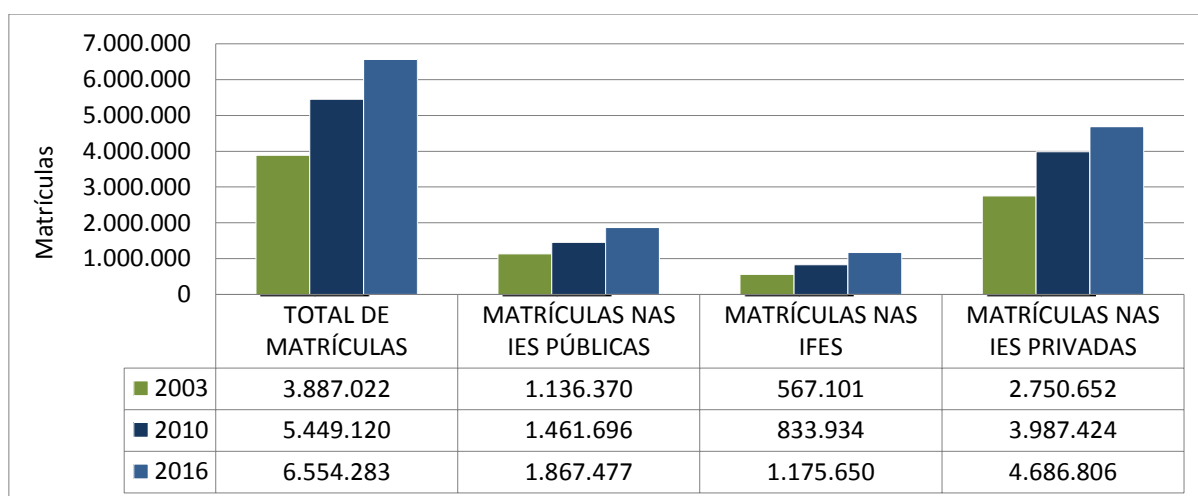
Sendo assim, no âmbito da educação privada, o governo Lula criou menos IES do que o governo FHC, o que não significa dizer que este setor não continuou a crescer, conforme demonstra o gráfico acima. O diferencial entre esses governos encontra-se ao se analisar as IES públicas. Note-se que, no governo Lula, foram criadas 71 novas IES públicas.

Dessa forma, quando afirmamos a impossibilidade de advogar em favor de uma diferença substancial entre os dois governos estamos questionando não somente do ponto de vista quantitativo, o que sem dúvida é um elemento importante. Mas, sobretudo, questionando como se deu essa ampliação da educação superior que se expressa na criação de novas IES públicas, questão essa que perpassa toda a elaboração deste trabalho.

Em termos percentuais, constata-se que a quase totalidade das IES criadas no governo de FHC foram no âmbito privado. Ao passo que no governo Lula, 86,3% das IES criadas foram no âmbito privado, cabendo ao âmbito público 13,68% do total⁸⁰. Ratifica-se, a partir destes dados, a impossibilidade de afirmar que houve uma reversão da política privatista presente no governo FHC no governo Lula.

Reforçam essa tendência os dados relativos às matrículas no período analisado, conforme pode ser observado no **gráfico 7** abaixo.

⁸⁰ Esse percentual foi obtido através de regra de três simples com base nos dados do gráfico 6.

GRÁFICO 7: Crescimento do número de matrículas no lulo-petismo (2003 – 2016)

FONTE: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

Se observado apenas o governo Lula tem-se que o crescimento do número total de matrículas foi de 40,18%, o que representa em termos quantitativos 1.562.098 novas matrículas no período. Ao se analisar apenas o âmbito público, identifica-se um crescimento na casa dos 28,62%, representando 325.326 novas matrículas. Dentro do âmbito público, ao se isolar o âmbito federal de educação superior pública, tem-se um crescimento de 47,05%, que representa 266.833 novas matrículas. Por último, o âmbito privado é responsável por um crescimento de 44,96%, correspondendo a 1.236.772 novas matrículas. Tem-se que o âmbito privado cresceu 3,8 vezes mais que o âmbito público em termos quantitativos⁸¹.

Esse quadro é mais ameno quando se analisa a totalidade do lulo-petismo, que abarca os governos Lula e Dilma. O total de crescimento das matrículas no período (2003 – 2016) corresponde a 68,61%, que em termos quantitativos são 2.667.261 novas matrículas na educação superior nos 13 anos de governo do PT. O âmbito público cresceu 64,33%, representando 731.107 novas matrículas. Dentro do âmbito público, a esfera federal cresceu 107,30%, o correspondente a 608.549 novas matrículas. E o âmbito privado cresceu 70,38%, o equivalente a 1.936.154 novas matrículas. Isso equivale dizer que o âmbito privado cresceu 2,64 vezes mais que o âmbito público⁸².

⁸¹ Percentuais obtidos através de análise comparativa feita a partir de regra de três simples com base nos dados do gráfico 7.

⁸² Percentuais obtidos através de análise comparativa feita a partir de regra de três simples com base nos dados do gráfico 7 (INEP, 2003; 2010; 2016).

Analisando o âmbito privado em relação ao público, tem-se que no primeiro ano do governo PT (2003), o setor privado detinha 70,76% das matrículas. Ao passo que o setor público detinha 29,24%. Em 2010 (último ano do governo Lula), esse quadro foi ainda mais intensificado, e as IES privadas eram responsáveis por 73,18% das matrículas e as IES públicas eram responsáveis por apenas 26,82%. Em 2016, fim do ciclo PT, esse quadro se mantinha inalterado, sendo o âmbito privado responsável por 71,5% das matrículas e o âmbito público por apenas 28,5%.

Quando comparados esses dados relativos ao lulo-petismo (INEP, 2003; 2010 e 2016) com o governo FHC, revela-se que no último ano deste governo (2002), o âmbito público era responsável por 30,23% das matrículas, ao passo que o âmbito privado era responsável por 69,77%⁸³. Note-se que ao final do governo Lula esse quadro é ainda mais díspar, evidenciando a tônica da política privatista adotada pelo PT.

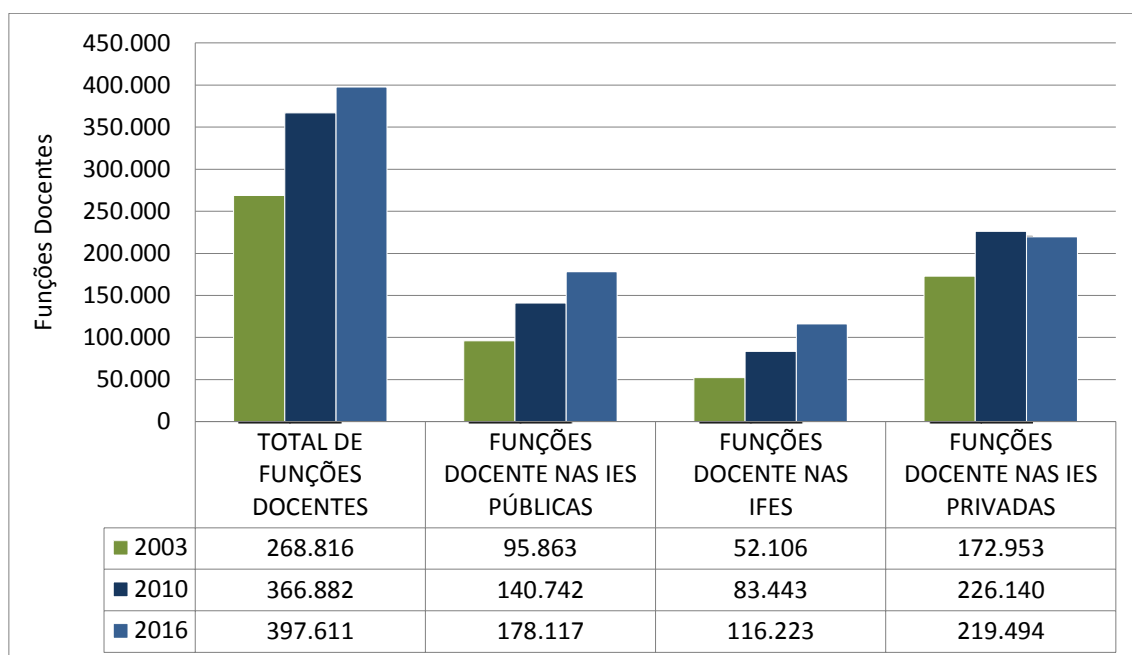
Esses dados implicam em duas questões chaves para apreender a precarização e a intensificação do trabalho docente. Primeiro: tem-se um deslocamento da concepção da educação como um direito para a concepção de mercadoria. Essa questão já estava evidenciada no governo de FHC, seguidor ortodoxo das diretrizes neoliberais. Mas, se intensificam nos governos do PT que, apesar de reivindicar no nível da retórica uma política consoante com a justiça social, implementaram de forma ainda mais ortodoxa o preceito neoliberal de privatização do público.

Segundo: para o trabalho docente isso tem implicações objetivas. Significa perda do campo público de trabalho – historicamente menos precário que o setor privado. Ademais, significa uma mudança subjetiva no conteúdo do seu trabalho que, ao ser norteado pela noção mercadológica da educação, passa a ser orientado pelos critérios de eficiência e produtividade.

Nesse sentido, os dados relativos aos docentes revelam que, apesar de o governo reconhecer a urgência de ampliação do quadro, principalmente em uma conjuntura de expansão de vagas discentes, tem-se uma disparidade: o aumento do número de docentes não acompanhou o aumento das vagas. Observe-se o **gráfico 8** abaixo que dispõe sobre o crescimento de funções docentes no período analisado:

⁸³ Percentuais obtidos através de análise comparativa feita a partir de regra de três simples com base nos dados do gráfico 2 (INEP, 1995; 2002).

GRÁFICO 8: Crescimento do número de funções docentes* no lulo-petismo (2003 – 2016).



FONTE: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

*A variável “funções docentes” refere-se ao número de funções disponíveis na rede de educação superior e não ao quantitativo real de docentes em exercício. Esse dado, apesar de demonstrar parte da realidade, é, na verdade, um mistificador, visto que frequentemente os docentes ocupam mais de uma função docente. Não são raros os casos em que docentes trabalham em mais de uma instituição, ocupando, nesse caso, duas ou três funções docentes, o que evidencia um processo ainda mais intenso e precário de trabalho.

O gráfico acima revela, se analisado somente o governo Lula, um crescimento de 36,48% em relação ao primeiro ano do mandato, isso equivale dizer que foram criadas 98.066 novas funções docentes⁸⁴. Se analisado apenas o âmbito público, há um crescimento de 46,81%, o equivalente a 44.879 funções docentes. Dentro do setor público, o âmbito federal apresentou um crescimento de 60,14%, o que significou a criação de 31.337 novas funções docentes. No âmbito privado esse crescimento foi de 30,75%, representando 53.187 novas funções docentes. Dessa

⁸⁴ Os dados tiveram que ser tratados a partir da variável “função docente” por ser desta forma que consta nos Censos da Educação Superior. No entanto, é preciso considerar que a função docente nem sempre representa o mesmo número que os docentes em efetivo exercício. Tem-se os docentes afastados por questões de saúde, que estão abarcados pelas funções docentes, porém não desenvolvem seu trabalho, ocasionando mais trabalho para os demais. Tem-se as docentes em licença maternidade, dentre outros casos. Ademais, é preciso considerar o fato de que, frequentemente, no setor privado, um mesmo docente ocupa mais de uma função docente, visto que trabalha em mais de uma instituição – o que revela outro traço da precarização. Nesse sentido, esse dado é relevante por permitir uma aproximação ao real, porém, ele não revela a complexidade da realidade em sua totalidade.

forma, tem-se que do total de novas funções criadas, 45,77% foi no âmbito público, enquanto 54,23% no âmbito privado⁸⁵.

Se observada a totalidade do ciclo PT a frente do governo, tem-se que, em termos percentuais foram criadas 47,91% novas vagas em relação ao primeiro ano de governo, o que equivale a dizer, em termos numéricos, 128.795 novas funções docentes. No âmbito público houve um crescimento de 85,8%, equivalente a 82.254 novas funções docentes e, dentro deste, o setor federal cresceu 123,05%, o correspondente a 64.117 novas funções docentes – provavelmente esse crescimento se deu em razão do REUNI, questão essa que será abordada no terceiro capítulo. Por fim, as funções docentes no âmbito privado apresentaram um crescimento de 26,9%, o equivalente a 46.451 novas funções – deve ser levado em consideração o fato de que muitos docentes trabalham em várias instituições privadas, o que revela um dos traços da precarização⁸⁶.

Esses dados permitem-nos concluir que de fato houve um crescimento significativo das funções docentes no período analisado. Porém, esse crescimento precisa ser relativizado, colocado em relação ao aumento do número de matrículas no período. Nesse sentido, no governo Lula (2003-2010), o total de matrículas aumentou em 1.562.098, ao passo que o total de docentes cresceu apenas 98.066. Se tomada a totalidade do lulo-petismo (2003-2016), tem-se que o número de matrículas aumentou em 2.667.261, ao passo que foram criadas 128.795 novas funções docentes⁸⁷.

Sendo assim, ao se colocar as funções docentes e as matrículas em uma relação, tem-se a tabela abaixo, elaborada a partir de dados do INEP. Vejamos:

⁸⁵ Percentuais obtidos através de análise comparativa feita a partir de regra de três simples com base nos dados do gráfico 8 (INEP, 2003; 2010; 2016).

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Dados calculados a partir dos dados disponíveis no gráfico 7 e 8, com base em INEP (2003; 2010 e 2016).

TABELA 4: Relação Matrículas dos Cursos de Graduação Presenciais/ Função Docente em Exercício nos anos de 2002 a 2016*.

Ano	Total	Pública	Privada
2002	15,2	12,5	16,9
2003	15,3	12,8	16,6
2004	14,9	12,6	16,1
2005	15,2	12,2	16,8
2006	15,5	12,0	17,2
2007	15,4	11,4	17,5
2008	15,8	11,4	18,2
2011	16,1	11,4	19,1
2012	16,3	11,4	19,8
2013	16,8	11,5	20,6
2014	16,9	11,2	21,2
2015	17,1	11,0	21,6
2016	17,1	11,0	21,8

FONTE: INEP (2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016). Elaboração própria.

*Não foi possível obter os dados relativos aos anos de 2009 e 2010 pois não estavam disponíveis no Censo da Educação Superior do referido ano.

O dado acima se refere às matrículas na graduação presencial em relação aos docentes em efetivo exercício. Constatase que no conjunto da educação superior essa relação aumentou no lulo-petismo, passando de 15,2 a 17,1. Note-se que no âmbito público houve uma redução nessa relação, passando de 12,5 para 11,0. Em contrapartida, o âmbito privado teve um significativo aumento na relação, que passou de 16,9 para 21,8.

Uma observação bruta dos dados resultaria na conclusão equivocada de que o trabalho docente na educação superior pública diminuiu de intensidade, ao passo que no âmbito privado se intensificou. No entanto, essa nos parece uma inferência precipitada. Obviamente esse é um dado importantíssimo, pois nos permite uma primeira aproximação ao real, porém ele não abarca a totalidade do trabalho docente.

É preciso sinalizar que os dados referem-se apenas aos estudantes de graduação, ocultando o trabalho realizado pelos docentes nas pós-graduações, as atividades administrativas que muitos desempenham na coordenação de cursos, bem como na administração das universidades. Oculta também o trabalho despendido na realização de pesquisas e extensões, nas assessorias e consultorias prestadas a órgãos da administração pública, empresas e movimentos sociais, dentre várias outras atividades que devem ser consideradas como trabalho.

Nesse sentido, há uma dificuldade de mensurar a realidade cotidiana da educação superior no Brasil, visto que seus instrumentos avaliativos mais contribuem no ocultamento da realidade do que para sua revelação. O Estado, no intento de afastar-se cada vez mais da promoção direta da educação, reconfigura seu papel e centraliza-o na regulamentação e fiscalização do sistema educacional. Nessa esteira, o governo desenvolve estratégias reguladoras, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES⁸⁸).

Segundo a lei de sua criação, o SINAES tem por objetivo assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Dessa forma, é o elemento balizador na concessão de autorização para funcionamento (e continuidade de funcionamento), bem como referência para o repasse de recursos. Paula *et al* (2016) afirma que,

Conquanto seu escopo afirmado seja a regulamentação do âmbito educacional, seu alvo camuflado é ajustar o ensino superior brasileiro aos imperativos de avaliações introduzidas nos documentos originados dos organismos internacionais, de forte caráter quantitativo, competitivo e mercantil (PAULA *et al*, 2016, p.74).

O SINAES é o mecanismo que permite avaliar as instituições, tanto públicas quanto privadas. E é a partir do resultado dessas avaliações que se estabelecem os parâmetros para o repasse de recursos. Diversas críticas foram elaboradas a metodologia dessa avaliação, que não dá conta da totalidade do processo formativo, enfatizando o desempenho estudantil ao invés de centrar-se em processos avaliativos responsáveis comprometidos com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de

⁸⁸ O SINAES foi instituído pela lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm>. Acesso em 15.abr.2018.

Estudantes de Serviço Social (ENESSO), o SINAES tem favorecido o ranqueamento punitivo das instituições e reforçado a direção produtivista, mercantilizadora e privatista da política educacional brasileira⁸⁹.

Sendo assim, as universidades melhor avaliadas são as que recebem o maior quantitativo de recursos, o que possibilita que desenvolvam seu trabalho de uma forma ainda mais eficiente. Nessa esteira, é promulgada ainda outra lei que favorece a competição por recursos no interior das IES: a Lei de Inovação Tecnológica⁹⁰. Segundo Paula *et al* (2016), essa lei favorece a constituição de nichos que, ao serem beneficiados, ganham investimentos para seus grupos específicos e não para a IES como um todo. Trópia (2009) afirma que a instituição

[...] cede espaço, laboratórios, equipamentos (o investimento mais oneroso). Em uma conjuntura de desregulamentação dos direitos trabalhistas e de contenção salarial, para cientistas das áreas tecnológicas, sobretudo, a Lei atrai pelo seu apelo financeiro (renda extra) e ideológico, na medida em que converte o docente em “empreendedor” e “empresário” cujo capital é, diga-se de passagem, o patrimônio público. Além disso, são previsíveis as consequências para as áreas de pesquisa básica e das ciências sociais e humanas – que são atrativas apenas quando rebaixadas ao patamar da produção meramente ideológica. Trata-se, portanto, de mais uma medida que institucionaliza o controle do mercado sobre a pesquisa científica, isto é, privatiza a pesquisa universitária (TRÓPIA, 2009, p. 5 apud PAULA *et al*, 2016, p.74).

Para o docente, essas medidas que aprofundam a privatização das universidades federais, contribuem para a configuração de um determinado perfil de profissional: o empreendedor. “Um docente que, na condição de empresário de si mesmo, capta recursos públicos e privados no lucrativo ‘mercado educacional’, criado no interior da universidade pública” (LIMA, 2011, p.154).

Na esteira das privatizações, emergem as parcerias público-privadas (PPPs⁹¹). Segundo a Lei nº 11.079/2004 são instituídas as normas gerais para licitação e contratação de PPPs no âmbito da administração pública em todas as esferas (federal, estadual, distrital e municipal). A partir dessa norma, as instituições de ensino superior públicas e privadas passam a constituir um mesmo sistema e estão sujeitas as mesmas normas para percepção de financiamento público, desde

⁸⁹ Cf. <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1033>>. Acesso em 24.abr.2018. Cf. também <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1315>>. Acesso em 24.abr.2018.

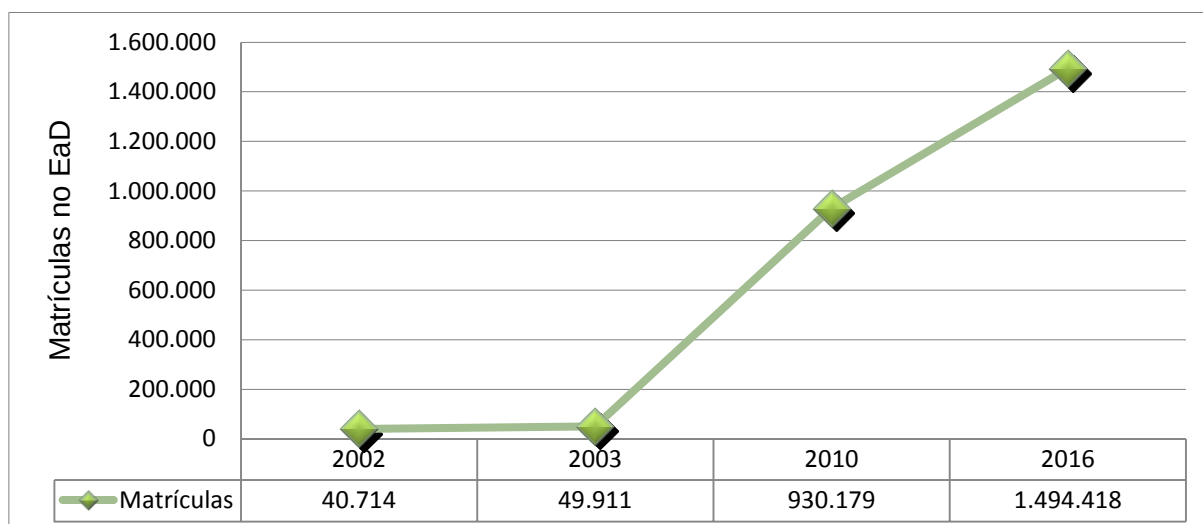
⁹⁰ Instituída pela Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm>. Acesso em 05.abr.2018.

⁹¹ Instituídas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/11079.htm>. Acesso em 24.abr.2018.

que se submetam ao sistema avaliativo (nesse caso o SINAES) e que possuam um “compromisso social” (PAULA *et al*, 2016).

Ainda no rol de medidas que concretizam a abertura do mercado nacional para investimento do capital internacional, em 2005 é assinado o decreto⁹² que regulamenta o EaD no país. Ao lado do privilégio ao setor privado, a modalidade EaD tornou-se uma medida importante no governo Lula, por sua capacidade de abarcar um maior quantitativo de estudantes a custos menores. O **gráfico 9** abaixo permite observar como essa área foi estratégica para a propalada “democratização” do ensino superior.

GRÁFICO 9: Crescimento da quantidade de matrículas no Ensino à Distância (EaD) no último ano do governo FHC (2002) e no lulo-petismo (2003 – 2016)



FONTE: INEP (2002; 2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

Note-se que no período do governo Lula (1º e 2º mandatos – 2003 a 2010) o crescimento em relação ao último ano do governo FHC foi de **2.184%**. Comparando a ampliação do EaD ao final do lulo-petismo (o impeachment da Presidenta Dilma Roussef em agosto de 2016) em relação a FHC, ou seja, em 13 anos, tem-se um

⁹² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo nº80, o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Nesse sentido, o EaD é regulamentado no governo Lula através do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 24.abr. 2018. Porém, esse Decreto (2005) é revogado no governo Temer pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em 24.abr.2018.

crescimento de **3.570%**⁹³. Esses dados de crescimento do setor são alarmantes, o que corrobora a justificativa de investimento expansivo do capital internacional, exatamente por sua capacidade lucrativa.

A estratégia política adotada no primeiro governo de Lula foi de regulamentar a contrarreforma da educação, dando continuidade à política empreendida por FHC de privilégio ao setor privado em detrimento do público. PAULA et al (2016) afirmam que,

Com isso, as políticas mencionadas aqui, teriam um caráter privatista, ao passo que organizam ações direcionadas a transmissão de verbas públicas para estabelecimentos de ensino superior privado. Nesse preciso sentido, podemos evidenciar que as políticas de educação superior apregoadas no primeiro mandato do governo Lula foram direcionadas para o que poderíamos chamar de *privatização branca* do ensino superior (PAULA et al, 2016, p.75).

Tendo em vista as medidas impopulares⁹⁴ adotadas pelo governo Lula, que consolidaram a privatização (direta e indireta⁹⁵) da educação superior, tem-se que foram empreendidas algumas iniciativas objetivando minimizar as críticas e atender, em alguma medida, aos reclamos da população.

Nesse sentido, no segundo mandato de Lula (2007-2010), o governo promoveu algumas medidas direcionadas ao âmbito público da educação. Neste contexto surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI deve ser compreendido no contexto da contrarreforma da educação superior e, de forma mais ampla, da contrarreforma do Estado que consolida o

⁹³ Percentual objetivo através de análise estatística comparativa feita a partir de regra de três simples com base nos dados do gráfico 9 (INEP, 2002; 2003; 2010; 2016).

⁹⁴ Afirma-se que tais medidas são impopulares, pois foram objeto de diversas resistências no meio educacional. As greves do período (2003, principalmente) revelam que as pautas do movimento docente não foram endógenas, ao contrário, pautaram questões afetas ao conjunto da população, como por exemplo, a reforma da previdência. Ademais, há que se considerar as resistências à Lei de Inovação Tecnológica, as críticas feitas ao SINAES como um sistema que não avalia a completude e complexidade da educação superior, as denúncias ao ProUni e ao FIES como mecanismos que priorizam o âmbito privado em detrimento do público. A síntese é unívoca, essas iniciativas foram implementadas, mas não sem resistências.

⁹⁵ “[...]a privatização interna está sendo operada através da venda de ‘serviços educacionais’, como cursos pagos (*lato sensu*) e parcerias entre empresas e universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e assessorias. Ações viabilizadas por meio das fundações de direito privado que atuam no interior das universidades públicas, e que têm garantido a complementação salarial aos professores que atuam nesses projetos, esvaziando as ações coletivas por condições de trabalho, remuneração e carreira docente” (LIMA, 2011, p.154).

projeto neoliberal no Brasil, configurando-se como uma das estratégias da burguesia para fazer frente à crise do capital (LIMA, 2010, 2011).

Dessa forma, deve ser apreendido em duas frentes: i) é um programa que intensifica a precarização (que já estava na ordem do dia) da educação pública promovendo seu efetivo desmonte, ao passo que contribui para o enaltecimento do âmbito privado; e ii) é também uma estratégia de legitimação do governo⁹⁶ na medida em que atende a uma demanda histórica dos movimentos sociais – a “democratização” da educação superior pública (GRIMALDI, 2015).

A consolidação desse programa se dá em um contexto de profundos debates sobre a crise que assolava a educação superior à época. Como já afirmado, a própria análise do GTI (BRASIL, 2003) evidenciava uma crise que tinha raízes profundas nos poucos recursos e nas formas pelas quais se davam seu repasse – de maneira descontínua e “atrasada”.

Mas, apesar da ausência de recursos, estava posta na ordem do dia a necessidade de ampliação deste nível educacional. As propostas governamentais orbitavam em torno da necessidade de adequação do modelo existente às demandas do mercado por força de trabalho qualificada a curtíssimo prazo. Daí a necessidade de “democratização” da educação superior.

Nesse sentido, os fundamentos históricos do REUNI têm suas bases na proposta da Universidade Nova⁹⁷. Essa proposta partia de uma crítica ao modelo tradicional de educação superior, calcado no tripé ensino, pesquisa e extensão, na qual se afirmava que este não respondia às necessidades contemporâneas, configurando-se como elitista e oneroso ao Estado. No intuito de modernizar as universidades, propôs-se uma revisão profunda de sua estrutura acadêmica, indicando como alternativa a introdução de ciclos (ou níveis) de formação. Dessa forma, por meio de novas arquiteturas curriculares⁹⁸ promover-se-ia uma substancial redução das taxas de evasão e o aumento de vagas – questões estas que vieram a consolidar-se como diretrizes do REUNI.

⁹⁶ Cf. Programa de Governo de Lula (2002): Uma escola do tamanho do Brasil.

⁹⁷ Essa proposta foi defendida, principalmente, pelo reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a época Naomar de Almeida Filho, sob inspiração de Anísio Teixeira.

⁹⁸ Cabe salientar que o veio principal dessa nova arquitetura foi a introdução da modalidade de ensino à distância. Mas também foram postas em práticas reformas de currículos que tornaram os cursos mais enxutos, viabilizando uma formação profissional aligeirada.

Assim, após intensos debates nas universidades, e também com um amplo contraponto do movimento docente e do movimento estudantil⁹⁹, em abril de 2007 é promulgado o decreto que institui o REUNI. Este surge com o objetivo de expandir a oferta de educação superior, coadunando com o disposto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). É também parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo por base o reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2009).

O REUNI consolidou-se como um programa que tinha o “objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a).

Esse primeiro artigo já sinalizava que a conjuntura de precarização seria aprofundada. Quando afirma a necessidade de melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos, parte-se do pressuposto de que esses estão subutilizados, sendo urgente uma mudança que consiga extrair todo seu potencial. Em outras palavras: é preciso superlotar essa estrutura física tida como ociosa, recorrendo à massificação; e é também urgente explorar todo potencial produtivo dos recursos humanos (docentes e técnicos-administrativos), daí a proposta de ampliação da relação aluno/professor.

Nesse sentido, a meta global do REUNI era

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p.1).

Tal meta revela as duas faces centrais da política de expansão promovida pelo REUNI: i) a certificação em larga escala, com ênfase no ensino de graduação, discussão essa que retoma, invariavelmente, a temática da qualidade; e ii) a intensificação e precarização do trabalho docente, decorrente da ampliação de vagas (LIMA, 2013).

Uma análise do ANDES sobre o REUNI afirma que nem nos países mais desenvolvidos há uma taxa de conclusão média de 90%.

⁹⁹ O movimento docente e o movimento estudantil teceram várias críticas ao REUNI à época. Criticou principalmente sua imposição – via contratos de gestão, como um mecanismo violador da autonomia universitária.

o programa, ao estabelecer como outra meta, no mesmo art. 1º, a taxa de conclusão média dos cursos presenciais em 90%, pretende uma ampliação adicional no total de estudantes matriculados. Atualmente, essa taxa é de 60% nas IFES, segundo os últimos dados do Inep (2005 para concluintes e 2002 para ingressantes), valor também veiculado pela SESU/MEC. Destaque-se que, nos países componentes da OCDE, a taxa média de conclusão é de 70%, situando-se abaixo desse valor em vários países, como, em ordem decrescente, Estados Unidos, Bélgica, França, Suécia e, finalmente, Itália, onde tal taxa está em 42% (dados da OCDE, Education at a Glance, 2005, Tabela A3.4) (ANDES, 2007, p.24).

Essa proposta vai de encontro à demanda histórica dos movimentos sociais: uma ampliação com qualidade. Ao se estabelecer a referida meta, tem-se que o objetivo precípua é a aprovação em massa, em detrimento da qualidade do processo formativo. Ratifica o ANDES que “impor tal meta tão desproporcionalmente alta demonstra uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa, nos moldes da aprovação automática experimentada no ensino fundamental” (ANDES, 2007, p.25).

Ao lado dessa meta, tem-se a ampliação da relação aluno/ professor para 18/1. Segundo o ANDES, historicamente essa relação situa-se próximo a 9 nas IES públicas. Em 2005, o INEP/MEC já evidenciava que essa relação subiu para 10,9 (ANDES, 2007). E, longe de representar uma defasagem quando comparado ao cenário internacional,

Os valores da relação estudante/professor atualmente praticados no Brasil são muito próximos às razões que se verificam em vários outros países que têm organização acadêmica semelhante à brasileira, como, por exemplo, os países nórdicos da Europa, a Alemanha e também o Japão (ANDES, 2007, p.24).

Ainda assim, a proposta é a duplicação dos indicadores dessa relação, sinalizando que a ampliação do quadro docente não acompanharia as matrículas, visto que a meta de expansão tinha como suporte o aumento da relação aluno/ professor. Tem-se como pressuposto de estudo que a ampliação das vagas discentes, sem o correspondente aumento do corpo docente aprofunda a precarização na medida em que fortalece a noção bancomundialista de “educação terciária”, promovendo a dimensão do ensino e negligenciando a pesquisa e a extensão, consolidando as “universidades de ensino”.

O aumento do número de alunos em cada sala da graduação, somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno na graduação, está configurando o *professor*

do ensino terciário, conforme expressão do Banco Mundial (BM). Através desse importante deslocamento da concepção de *educação superior* para *educação terciária*, o BM reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das suas fontes de financiamento (LIMA, 2011, p.155).

Em 2007 o Censo da Educação Superior evidencia que a relação aluno/professor era de 10,9 nas universidades federais. No relatório do primeiro ano do REUNI essa relação já havia se elevado para 17,8 (BRASIL, 2009). Porém, esse indicador é também um mistificador. Apresenta-se como uma forma de calcular a quantidade de estudantes pela qual cada professor seria responsável. No entanto, não representa a realidade, visto que a cada disciplina ministrada o docente tem sob sua responsabilidade em média 40 a 50 estudantes. E ainda tem-se o fato de que dificilmente um docente é responsável por apenas uma disciplina, normalmente são duas ou três. O que significa uma carga de trabalho equivalente a em média 100 estudantes por professor.

Ademais,

É necessário não confundir a razão estudante/professor com o atendimento de estudantes pelos professores, ou seja, com o tamanho das classes de aula, que é muito maior em função de cada estudante cursar várias disciplinas simultaneamente por semestre. É necessário também considerar que o mesmo professor atende estudantes de pós-graduação – que NÃO entram na conta -, faz pesquisas, executa tarefas administrativas e supervisiona atividades de extensão (ANDES, 2007, p.24).

Nesse sentido, ao dispor como meta global a elevação gradual da taxa de aprovação para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 18/1, o REUNI ratifica sua lógica de expansão com precarização. As diretrizes do programa enfatizam essa tendência:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Essas diretrizes incorporam a dinâmica da mobilidade estudantil instituída no Processo de Bolonha e objetivam adequar a educação superior brasileira ao modelo internacional. Isso se observa, principalmente, quando da revisão da estrutura acadêmica e da introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem, ou seja, o recurso à modalidade à distância.

Para o trabalho docente tais diretrizes têm implicações objetivas. A redução das taxas de evasão (e uma aprovação de 90%) implica na diminuição do nível de qualidade do processo formativo, bem como das exigências dos processos avaliativos discentes em prol de uma aprovação a qualquer custo. Segundo o ANDES (2007),

o atendimento às metas do REUNI implicará a flexibilização dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem e o desprezo pelas especificidades de determinadas áreas/disciplinas acadêmicas (ex.: saúde, música, artes, física etc). Todo esse processo resultará, necessária e diretamente, na precarização dos processos de formação, pois, ao exigir do professor o trabalho com um número de alunos por turma incompatível com um atendimento individualizado, além de flexibilizar os processos de avaliação, induzindo uma “promoção automática”, fará com que o resultado final do seu trabalho não será o da efetiva promoção do conhecimento e da formação integral do homem. Ao contrário, promoverá uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformada às demandas de curto prazo do mercado. A implementação desse processo resultará numa universidade desfigurada, descaracterizada, transformada em ‘escola de 3º grau’, subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural (ANDES, 2007, p.29).

Nessa esteira, o aumento das vagas e ocupação das vagas ociosas significa, a primeira vista, uma ampliação da carga de trabalho docente. Esse fato é ratificado quando no Art. 3º, §1º do decreto de criação do REUNI limita o acréscimo de recursos com despesa de custeio e pessoal a 20%. Isso significa, do ponto de vista do financiamento, que as matrículas cresceriam em uma razão maior do que cresceria o corpo docente.

A revisão das estruturas acadêmicas com a reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de aprendizagem implicou para o trabalho docente uma adequação do seu trabalho às necessidades da contemporaneidade. Essa adequação propiciou uma maior aproximação das

universidades com o mercado, imprimindo sobre o trabalho docente a lógica da concorrência, da eficiência e da produtividade.

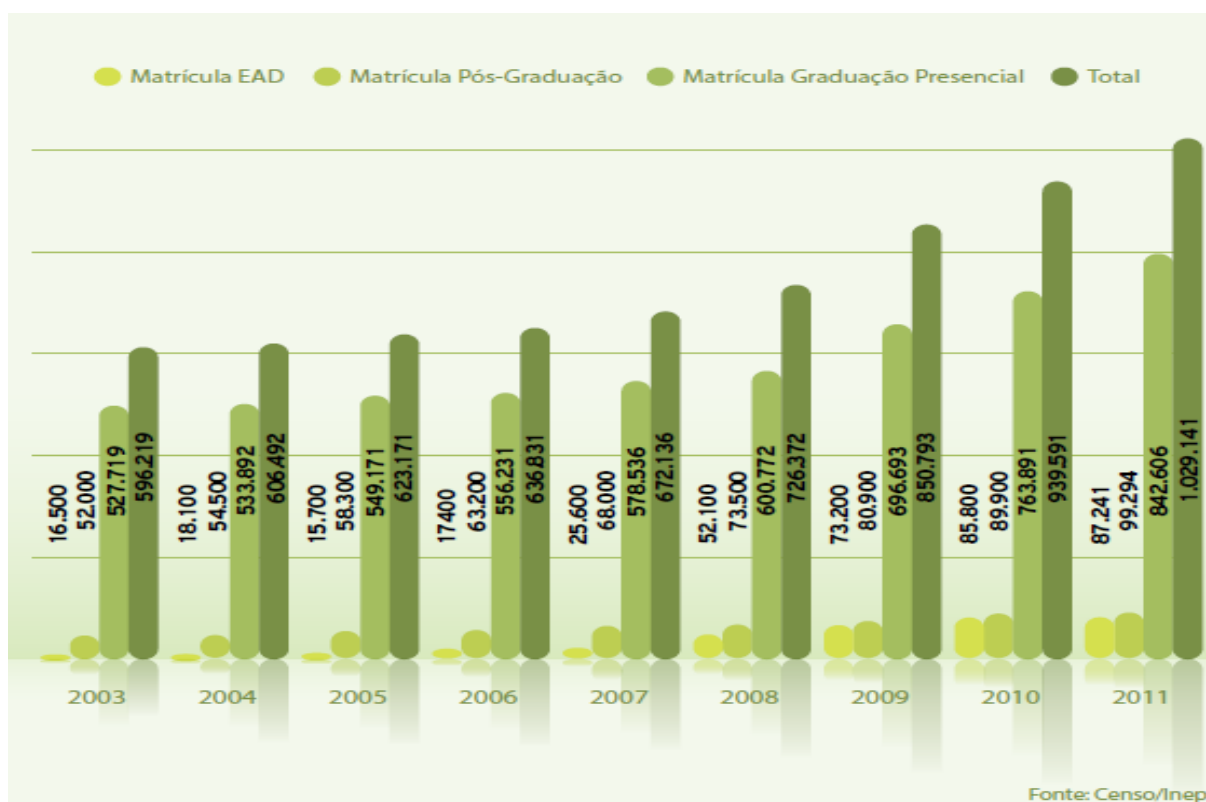
A articulação da graduação com a pós-graduação, longe de fortalecer a dimensão da pesquisa, contribuiu para a intensificação do trabalho docente, que acaba por desenvolver atividades simultâneas nos dois níveis de educação superior. Frequentemente é possível encontrar professores que estão vinculados à pós-graduação e à graduação simultaneamente – o que traduz o elemento de contradição, pois ao passo que contribui para a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, o faz sob a intensificação do trabalho de docentes, refletindo o seu esforço pessoal em qualificar a instituição universidade. Dessa forma, suas atividades vão além do ministrar aulas, mas concentram-se também no desenvolvimento de pesquisas, na produção de artigos científicos, principalmente no contexto de uma política norteadas por critérios produtivistas como é a da CAPES.

No âmbito do REUNI essa relação graduação/ pós-graduação reduziu-se à obrigatoriedade de estudantes de pós-graduação desenvolverem atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas (MEC, 2008¹⁰⁰). Através das “Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino” o estudante de pós-graduação exercia atividades de docência na graduação, muitas vezes sem supervisão do professor efetivo. Essa prática foi amplamente utilizada como meio de minimizar a sobrecarga de trabalho docente, transferindo para os pós-graduandos uma parte da fatura da expansão das universidades sem o correspondente investimento em recursos humanos.

Os dados da expansão possibilitam visualizar a intensidade do trabalho docente nas universidades federais, exclusivamente quando se refere à dimensão do ensino. No tangente às matrículas tem-se o seguinte quadro, conforme demonstra o **gráfico 10**:

¹⁰⁰ Portaria nº582, de 14 de maio de 2008, que disciplina a concessão de bolsas de pós-graduação previstas no Reuni.

GRÁFICO 10: Matrículas na graduação e na pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011¹⁰¹.



FONTE: Extraído de MEC (2012).

A observação do gráfico acima permite inferir que as matrículas em geral tiveram em 2011 um aumento de 53,11% em relação a 2007. A modalidade à distância teve um crescimento alarmante de 240,78% no período. A pós-graduação cresceu 46,02% e a graduação presencial cresceu 45,64% em número de matrículas¹⁰².

Cumprir notar que o crescimento significativo das matrículas se deu no ensino à distância. E, longe de evidenciar que o âmbito privado é exclusivo nessa modalidade, tem-se, em 2006, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB¹⁰³) com o objetivo de integrar as universidades públicas e oferecer cursos de nível superior na modalidade à distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de educação superior no país. Em 2012, o âmbito público era responsável por

¹⁰¹ MEC. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº26/2012. Brasília, 2012.

¹⁰² Percentuais obtidos a partir de cálculo de análise comparativa entre os dados do gráfico 10.

¹⁰³ Decreto nº5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em:

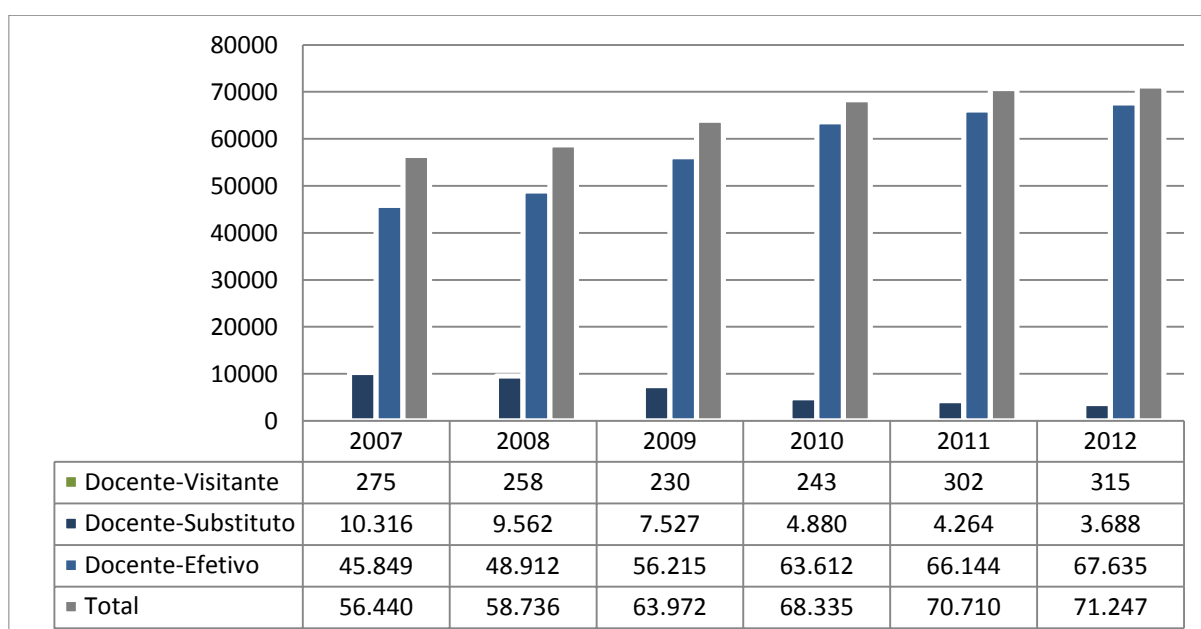
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 04.jun.2018.

181.624 matrículas no EaD, enquanto o âmbito privado concentrava 932.226. Se observadas apenas as universidades federais, tem-se que estas contavam com 88.511 matrículas (INEP, 2012).

Esses dados permitem inferir duas questões: a prevalência da dimensão do ensino sobre a pesquisa e a extensão, consolidando a diretriz do BM de “educação terciária”, ou pós-secundária. E também a centralidade do setor privado na política de expansão da educação superior¹⁰⁴.

Comparando esses dados atinentes às matrículas com o crescimento do corpo docente, tem-se a seguinte situação:

GRÁFICO 11: Número de docentes nas Universidades Federais de 2007 a 2012.



Fonte: INEP (2012). Elaboração própria.

O **gráfico 11** acima demonstra um crescimento total de 26,23% do número de docentes ao final do REUNI quando comparado ao ano de 2007, no qual foi promulgado o decreto. Tem-se que o número de docentes-visitantes cresceu em 14,54%. O número de substitutos teve uma queda significativa de 64,25%, ao passo que os docentes-efetivos apresentou um crescimento de 47,51%.

Dessa forma, nossa pesquisa revela, que no período do REUNI predominou uma política de recursos humanos que prezou pela contratação de professores do quadro efetivo via concursos públicos em contraposição aos professores substitutos. Do ponto de vista do trabalho docente, esse é um dado importante, visto que os

¹⁰⁴ Cf. BM, 2002.

docentes-efetivos podem desenvolver pesquisa e extensão e também participar de atividades administrativas e de gestão, o que não é permitido ao substituto, em razão de seu contrato temporário ser de 2 anos.

Porém, se comparado o crescimento do número de docentes (26,23%) em relação ao crescimento das matrículas na graduação (45,64%) tem-se uma disparidade. É evidente que o número de matrículas cresceu quase o dobro que o número de docentes, consolidando a meta de elevar a relação aluno/ professor para 18/1. Do ponto de vista do trabalho docente, isso implica uma maior intensidade de trabalho.

A ampliação de vagas discentes sem a contrapartida de vagas docentes em número suficiente para assumir as atividades na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão, nas orientações e nas tarefas administrativas, impostas pela universidade e pelos órgãos de fomento, indica a dificuldade para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. O docente, neste quadro de expansão precarizada, assume turmas lotadas; está sobrecarregado com excesso de disciplinas, supervisão de estágio curricular e orientação de monografias e, ainda, com as tarefas administrativas que fazem parte do cotidiano da universidade. Parte significativa dos docentes acaba desvinculada da pesquisa, dos programas de pós-graduação e da produção crítica e criativa do conhecimento [...](LIMA, 2013, p.265).

Identificamos que a precarização não se fez pela via da contratação de professores substitutos – quadro esse que foi inclusive revertido no período analisado. No entanto, ela se manifesta na contratação de novos docentes via concurso público em quantidade inferior ao aumento das matrículas.

Em relação ao corpo docente que foi contratado no período, tem-se em relação a sua titulação, ou seja, à maior qualificação para o exercício do seu trabalho, a seguinte realidade:

TABELA 5: Número total de funções docentes em exercício nas Universidades Federais por titulação entre os anos de 2007 a 2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
TOTAL	53.023	53.766	64.842	69.667	73.369	77.084
Sem graduação	3	4	18	137	-	54
Graduação	8.099	7.540	9.130	5.641	5.070	4.601
Especialização	4.136	3.918	3.839	3.848	3.648	3.769
Mestrado	12.967	13.025	15.368	18.163	19.198	19.557
Doutorado	27.812	29.279	36.487	41.878	45.453	49.103

Fonte: INEP (2007; 2008; 2009; 2010; 2011 e 2012). Elaboração Própria.

A **tabela 5** demonstra um crescimento total de 45,36% no quantitativo de docentes se analisado o ano de 2012 em relação a 2007. Os docentes sem graduação apresentaram um crescimento de 1.700%. Já os que tinham apenas graduação, apresentaram uma queda de 43,2%. De igual forma, aqueles que tinham apenas especialização, tiveram um decréscimo de 8,88%. Em contraposição, os docentes com título de mestre cresceram 50,82% e os doutores 76,55%¹⁰⁵.

Esses dados permitem-nos concluir que se tem nas universidades federais um quadro docente mais qualificado e em sua maioria a nível de doutorado. Isso significa dizer que no âmbito federal de educação superior tem-se um corpo docente altamente profissionalizado e, em razão de seu doutoramento, os profissionais são capacitadíssimos para a desenvoltura de pesquisas.

Essa tendência acompanha o movimento mais amplo do mundo do trabalho, sinalizado por Harvey (2005; 2008) e também por Antunes (2009; 2011), no qual tem-se profissionais de baixa capacitação ocupando postos de trabalho mais precários (neste caso, a docência no setor privado), em contraposição a profissionais altamente qualificados, que ocupam postos de trabalho menos precários, em razão da regulamentação dessas atividades, como é o caso das universidades públicas, mas que também estão submetidos a um amplo processo de intensificação e exploração de sua força de trabalho.

Nesse sentido, apesar da capacidade e profissionalização para desenvolver pesquisas, essa é uma questão que encontra resistência quando observadas as diretrizes da contrarreforma da educação superior e a centralidade à dimensão do ensino. Longe de haver uma articulação dos pilares que sustentam a universidade pública (ensino, pesquisa e extensão), tem-se que os docentes são induzidos a se dedicar mais à dimensão do ensino e, quando se dedicam as outras duas dimensões, isso se efetiva com um custo pessoal muito grande.

É nesse horizonte político-pedagógico, portanto, que o *professor do ensino terciário*, pela quantidade de trabalho que assume na graduação, não desenvolve ou desenvolve com muitas limitações um projeto de pesquisa e/ou extensão; um professor que não publica, ou publica *pouco* (segundo as exigências da CAPES e do CNPq), pois não tem tempo para escrever; não participa de eventos científicos nacionais ou internacionais porque não tem verba pública

¹⁰⁵ Esses dados percentuais foram obtidos através de análise comparativa feita através de regra de três simples com base nos dados da tabela 5 (INEP, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012). O período analisado (2007 a 2012) foi escolhido por ser o de desenvolvimento do REUNI.

disponibilizada para garantir esta participação. Dessa forma estão postas as dificuldades para que esse docente abandone o papel de *professor do ensino terciário*, na medida em que é avaliado como *improdutivo* pelos órgãos superiores das universidades (pró-reitorias) ou pelos órgãos de fomento (LIMA, 2011, p.155-156).

Na pesquisa identificamos que essa questão ratifica o que tratamos no primeiro capítulo sobre as orientações do organismo internacionais. Consolida-se a concepção de “educação terciária” difundida pelo BM que “reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, com ênfase no ensino de graduação, desvinculado da pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento” (LIMA, 2013). Essa questão é reforçada quando se amplia de forma considerável as matrículas na graduação sem a correspondente contratação de pessoa docente.

Observado, pois, o período de desenvolvimento e conclusão do REUNI, tem-se a consolidação das diretrizes da contrarreforma universitária, orientada pelo projeto neoliberal em curso: a) diversificação das fontes de financiamento - desresponsabilizando o Estado; b) incremento da eficiência, baseado na cultura gerencial; c) introdução de novas tecnologias e diferenciação nas modalidades de ensino, tendo como carro chefe o EaD, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; d) aproximação das universidades com o mercado e o incentivo à autonomia universitária reduzida ao autofinanciamento; e) implementação de mudanças curriculares para tornar os cursos e universidades compatíveis com as demandas do mercado; e f) incentivo às parcerias público-privadas (LEHER, 2004; LIMA, 2005; MINTO, 2006; PEREIRA, 2008).

Dessa forma, tem-se que a lógica da expansão do ensino de graduação imposta pelo REUNI promove a precarização e intensificação do trabalho docente, a certificação em larga escala e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2010, 2011, 2013).

No âmbito da intensificação e precarização do trabalho docente, esta deve ser concebida no quadro mais amplo de precarização estrutural da totalidade da força humana que trabalha. É resultado da ação destrutiva do capital no contexto de sua crise e de sua mundialização, bem como das particularidades da formação sociohistórica do Brasil, enquanto país de economia periférica e dependente (LIMA, 2013).

É a partir daí, portanto, que devemos conceber o significado da precarização e intensificação do trabalho docente: o resultado da ação destrutiva do capital no contexto da sua mundialização e as particularidades desse processo em um país capitalista dependente, como o Brasil, considerando, inclusive, que em momentos de crise estrutural essas ações destrutivas, que presidem a lógica do capital, serão acentuadas, necessitando do Estado burguês para a criação de um arcabouço político e jurídico que garanta o movimento do capital na busca pela lucratividade e pela difusão de sua concepção de mundo (LIMA, 2011, p.151).

Portanto, nossa pesquisa revela que a intensificação do trabalho docente se fez, predominantemente, pela expansão das matrículas nas universidades federais e pela contratação mínima de novos docentes. A precarização se expressa para além das questões quantitativamente observáveis, mas principalmente, nas diretrizes da contrarreforma da educação superior, que são aprofundadas no lulo-petismo e consolidam sua mercantilização.

Mais do que uma carga de trabalho maior, com mais estudantes sob sua responsabilidade, a precarização se materializa quando a concepção de mercado adentra os muros das universidades. O trabalho dos docentes se reconfigura e passa a ser norteado por valores mercadológicos da eficiência e da produtividade. Isso se expressa na dimensão do ensino através do número de matrículas, conforme procuramos demonstrar nesse capítulo. Na dimensão da pesquisa sua expressão é o produtivismo, que trabalharemos no próximo capítulo. No âmbito da extensão merece destaque as atividades orientadas para o mercado, reconfigurando também sua perspectiva.

Dessa forma, o governo Lula e o lulo-petismo de maneira geral, longe de se diferenciar dos seus predecessores, implantaram sistematicamente o projeto neoliberal na educação, consolidando a contrarreforma universitária que aprofundou a precarização e mercantilização nas universidades. Nesse contexto, o REUNI emergiu como mecanismo privilegiado, consolidando uma expansão desse nível de ensino há muito tempo requerida, mas que se fez a partir da precarização do trabalho docente e do sucateamento das universidades.

3 O REUNI E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPB

Este terceiro capítulo tem por objetivo apresentar o resultado de nossa pesquisa documental e refere-se à explanação de nosso terceiro objetivo específico, que é: investigar a precarização do trabalho docente na UFPB no período do REUNI a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo por foco as categorias intensificação e flexibilização.

O primeiro ponto do capítulo (3.1) dedica-se à investigação do trabalho docente na dimensão do ensino. O ponto de partida para análise foi o Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) que previu a ampliação da oferta de educação superior pública, a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica.

No que concerne à ampliação da oferta de educação superior pública na UFPB, a metodologia da presente pesquisa definiu como variáveis de análise: a) o número de cursos, b) o número de matrículas, c) o número de docentes e d) a relação de alunos-matriculados/ professor no período do REUNI. Tais variáveis se justificam em virtude dos seguintes questionamentos: em que medida o aumento do número de vagas docentes corresponde ao número de vagas discentes na UFPB? E, é possível afirmar que a não correspondência entre vagas docentes e vagas discentes revela uma das faces da intensificação do trabalho docente operada pelo REUNI?

O segundo ponto do capítulo (3.2) dedica-se à dimensão da pesquisa. Apesar de a pós-graduação não constituir o lócus ao qual se direciona o REUNI, ela adquire relevância por ser uma das frentes nas quais se consolida o trabalho docente. Nesse sentido, delimitamos como variáveis de análise a) o aumento da produção científica; b) a ampliação do número de programas; c) a elevação dos conceitos dos programas na avaliação da CAPES e d) o quantitativo de docentes envolvidos com a pós-graduação.

Essas variáveis constituem também as metas do REUNI para a pós-graduação. Nesse sentido, é importante salientar que o cumprimento dessas metas implica intensificação do trabalho docente, tendo em vista que a produção científica e os conceitos definidos pela CAPES são norteados por uma política produtivista, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade da produção.

Por fim, o último ponto desse capítulo (3.3) dedica-se à dimensão da extensão que, apesar de também não ser uma frente do REUNI, tem em seu projeto

determinações específicas, principalmente àquelas relacionadas ao princípio da flexibilização.

Nesse sentido, nossa pesquisa centrou-se em compreender como a extensão contribui para a intensificação e precarização do trabalho docente. Para tal, delimitamos como variáveis de análise: a) o quantitativo de projetos e ações anuais de extensão; b) o envolvimento dos docentes; e c) o envolvimento dos discentes.

Esse método de exposição não corresponde ao nosso percurso na pesquisa, mas representa uma escolha a qual acreditamos ser a mais coerente para apreensão de nosso objetivo geral. Dessa forma, os pontos a seguir são explanados a partir do tripé universitário, pois se tem como referência que esse é o modelo de universidade almejado, que congrega o ensino, a pesquisa e a extensão compreendidos como dimensões que se inter-relacionam em que cada uma contém as outras duas e nelas está contida.

3.1 O REUNI como um mecanismo de expansão da educação superior pela via da consolidação das universidades de ensino

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), juntamente com outras 41 universidades federais, aderiu ao REUNI na primeira chamada feita pelo MEC para implantar o programa a partir do primeiro semestre de 2008 (BRASIL, 2009). Longe de ser um processo consensual, foi fruto de intensos debates¹⁰⁶ e problematizações por parte da comunidade universitária.

A aprovação do Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) se deu em reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) no dia 1º de novembro de 2007 (LEITE, 2013) para posteriormente ser encaminhada ao MEC. Sobre essa reunião, os estudos de Costa Filho (2016) revelam que a proposta do REUNI contou com 25 votos favoráveis à aprovação, 06 contrários e 02 abstenções. Em clima de tensão, o projeto foi aprovado na UFPB, porém com algumas ressalvas expressas em duas emendas: uma dos servidores técnico-administrativos e outra dos estudantes.

¹⁰⁶ Cabe sinalizar que esses debates ocorreram à margem da institucionalidade universitária. O movimento docente, estudantil e dos servidores técnico-administrativos que promoveram atividades para discutir a proposta nacional do REUNI, não havendo, por parte da administração da UFPB uma tentativa contundente de diálogo. Sob a justificativa do curto espaço de tempo para apresentação de projeto ao MEC, pouco foi discutido acerca da proposta da UFPB para adesão ao REUNI.

As emendas propostas foram as seguintes: os servidores propuseram que as contratações que o projeto REUNI prevê só sejam feitas após um redimensionamento dos atuais funcionários, e quanto aos estudantes foi pedido para que fosse criada uma agenda de discussões do CONSUNI sobre o REUNI (COSTA FILHO, 2016, p.95).

Cabe enfatizar a participação ativa do movimento estudantil nas ações de resistência à proposta do REUNI.

As duas principais reclamações dos estudantes compreenderam a ausência da participação da categoria [estudantil] e de outras entidades representativas da comunidade universitária na elaboração do projeto, assim como discursavam que o programa não representava a melhoria na qualidade do ensino oferecido pela universidade pública (COSTA FILHO, 2016, p. 95).

A adesão da UFPB ao REUNI foi bastante conturbada, dada à urgência de sua aprovação. E, apesar de a aderência constituir ato voluntário das universidades, a questão em pauta era a necessidade de se acessar novos recursos, o que não ocorreria caso o programa fosse rejeitado. Leite (2013, p.155-156) afirma que a não adesão “[...]implicaria em deixar de ter acesso a recursos historicamente reclamados. Ou seja, para receber recursos novos, extra orçamentários, restava às universidades aderir ou aderir”.

Apesar de aprovado, vários foram os motivos de resistência por parte da comunidade universitária. Os pontos fundamentais que impuseram um rechaço ao REUNI foram seu modelo de adesão via contrato de gestão que caracterizou uma imposição por parte do governo federal e afrontou o princípio da autonomia universitária ao estabelecer um conjunto de metas para percepção de financiamento. E também o fato de que vários estudiosos da área já sinalizavam que a ampliação exigida pelo REUNI iria intensificar a conjuntura de precarização das universidades.

Do ponto de vista do trabalho docente a tragédia já estava anunciada: a precarização e a intensificação seriam a linha de frente para consolidar o REUNI. Ademais, esse se faria sob a materialização das “universidades de ensino¹⁰⁷” em contraposição a concepção constitucional de universidade, calcada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Destarte, para o trabalho docente, no que concerne à dimensão do ensino, interessa saber que o projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) previu **(i)** a ampliação

¹⁰⁷ Cf. Sguissardi (2006).

da oferta de educação superior pública, **(ii)** a reestruturação acadêmico-curricular e **(iii)** a renovação pedagógica.

Posto isto, nosso esforço de pesquisa tem como pressuposto a historicidade do fenômeno estudado. Os limites e contradições aqui apontados têm como objetivo esclarecer a negação dialética da expansão da educação superior promovida pelo REUNI e a precarização e intensificação do trabalho docente.

Na contemporaneidade o REUNI aparece como um mecanismo intensificador do processo de precarização da força de trabalho especializada do docente. Conforme trabalhamos no segundo capítulo, a precariedade é um elemento intrínseco à força de trabalho sob a sociedade do capital. Mas, é no contexto de crise que essa precariedade vai adquirir características de precarização, trazendo novos elementos para a realidade e, conseqüentemente, para a análise concreta do real.

Nesse sentido, a perspectiva teórico-metodológica por nós adotada busca articular as categorias mais complexas às aquelas menos complexas. No plano mais geral as categorias adotadas foram: crise do capital, precarização da força de trabalho, contrarreforma do Estado e contrarreforma universitária. No plano mais específico as categorias privilegiadas foram a intensificação e a flexibilização do trabalho docente, tendo por objetivo analisar como elas se expressam nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão no contexto do REUNI.

No intento de articular nossas categorias mais gerais de análise à dimensão do ensino, tem-se como ponto de partida o Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b). Nele estão previstas estratégias de reestruturação acadêmico-curricular **(ii)** que apontam para a revisão da estrutura acadêmica dos cursos, principalmente através da reformulação de seus projetos político-pedagógicos (PPP).

Nos últimos anos, a UFPB vem promovendo uma vigorosa reformulação da sua estrutura acadêmica através do processo de reformulação e construção de novos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). [...] Ressalta-se que, dentre os 57 cursos de graduação presenciais ofertados (excluindo-se o de Licenciatura em Educação Artística que se encontra em fase de extinção e os cursos do campus do Litoral Norte, este resultante do processo de expansão com interiorização ainda em implantação), no ano letivo de 2007, 35 (trinta e cinco), ou seja, 61%, tiveram seus PPP aprovados pelos conselhos superiores da universidade. Outrossim, levando-se em conta os cursos reformulados no período de 2000-2004, o número aumenta para 42, alcançando 74% nos últimos 7 anos. Dois PPPs encontram-se, ainda, em apreciação nos órgãos superiores da UFPB

e outros três estão em discussão nos colegiados das unidades acadêmicas (BRASIL, 2007b, p.10-11).

O princípio norteador dessa reestruturação acadêmico-curricular foi a flexibilização, prevendo a diversificação das modalidades de graduação, criando cursos interdisciplinares, sequenciais e tecnólogos. Ademais, o recurso a modalidade EaD também estava previsto no *objetivo 7* do Projeto UFPB-REUNI: Utilizar e disseminar as novas tecnologias de educação (BRASIL, 2007b, p.11).

Essas diretrizes coadunam com as do BM quando da orientação à diferenciação das instituições, privilegiando a dimensão do ensino. Ademais, cumprem com o objetivo de adequar a educação superior às requisições do tempo presente – ou seja, às demandas hodiernas do mercado.

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo. [...] Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos – como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia – y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas (BM, 1994, p. 31).

Além da privatização da educação superior, a ordem é que as IES possam ser diversificadas, objetivando responder à crescente demanda por esse nível formativo. Articulando a particularidade da educação com o quadro mais geral da sociedade, tem-se que a flexibilização emerge como uma categoria central.

No primeiro capítulo abordamos as estratégias burguesas para enfrentar a crise contemporânea, dentre elas a flexibilização. Harvey ao discutir sobre os novos tempos afirma que a rigidez do fordismo deu lugar ao modelo de acumulação flexível que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p.140).

Sendo assim, pelo fato de que na contemporaneidade a educação é entendida sob o prisma da mercadoria, a flexibilidade também lhe é requerida: tanto no processo de trabalho, no qual os docentes são chamados a executar diversas funções que não aquelas diretamente relacionadas ao exercício da docência, como na oferta da educação superior, objetivando atender às necessidades do mercado.

Toda a estrutura social se reorganiza para atender as demandas que o mercado impõe. De igual forma acontece com a educação superior, daí a necessidade de diferenciação institucional e de cursos. Se o mercado demanda profissionais pesquisadores de novas tecnologias, têm-se os mestrados e doutorados. Se a demanda é por professores do ensino fundamental e médio, têm-se as graduações com ênfase em licenciatura. Se forem requeridos apenas profissionais com capacitação para atuar em uma área específica, os bacharelados são a resposta. Se a necessidade é por profissionais técnicos especialistas em uma área do conhecimento, emergem os tecnólogos. E assim por diante.

Dessa forma, a flexibilização se estabelece também no campo educacional. A requisição por um novo tipo de trabalhador se espraia também para o trabalho dos docentes, que devem desenvolver novas capacidades para executar com excelência o seu trabalho, sobretudo no contexto de competição acirrada que a crise do capital instaura. O campo educacional como um todo é reconfigurado adentrando nos espaços do mercado: a educação passa a ser entendida como mercadoria, que deve ser diversificada para atender aos padrões de consumo cada vez mais flexíveis.

Sob o modelo de acumulação flexível se fortalece a noção da educação como mercadoria (e não como direito). Na esteira da flexibilização se estabelece a ênfase na dimensão do ensino, desconstruindo o modelo de universidade clássico e fortalecendo as universidades de ensino. Corrobora essa tendência a estratégia de a renovação pedagógica (iii), que está disposta no projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b).

Merece destaque a diretriz de atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem através de um Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAP) para capacitar os docentes no uso de novas tecnologias. O objetivo reside em ofertar cursos nos quais os docentes possam aprender a lidar com a metodologia de ensino à distância, podendo essa inclusive ser utilizada como complementação à educação presencial.

Identifica-se que a diretriz de introduzir novas tecnologias é uma das linhas de frente do modelo de acumulação flexível. É, na verdade, uma estratégia utilizada pelo capital quando entra em crise, pois ao utilizar tecnologias mais modernas acaba por diminuir o uso da força de trabalho e, conseqüentemente, são retomados os

lucros, em função do aumento da produtividade e da redução de custos, principalmente com o trabalho.

A introdução de novas tecnologias no âmbito da educação (superestrutura social) segue a mesma lógica da esfera produtiva (estrutura social). Sendo a educação um novo espaço para exploração lucrativa pelo capital, o objetivo principal é diminuir ao máximo seus custos para ampliar, também ao máximo, a extração de lucros. Com base na lei geral da acumulação capitalista¹⁰⁸, infere-se que ao incorporar tecnologias mais modernas, das quais o EaD é o exemplo mais evidente, diminuem-se os custos para a produção da mercadoria educação, principalmente em relação aos docentes, podendo dessa forma ampliar os lucros. Essa lógica é preponderante no âmbito privado, mas se espraia também para o âmbito público em duas frentes: ao adotar o sistema UAB, acabando por atender um maior número de estudantes a menores custos; e ao ampliar as vagas discentes sem a correspondente contratação de docentes, contribuindo para a redução de custos tendo como central o corte sobre o trabalho.

Cumprir notar que essa lógica só se materializa, pois intensifica a exploração e a precarização do trabalho. A partir desses argumentos emerge como pressuposto o fato de que a expansão promovida pelo REUNI só pode ser levada a cabo ao aprofundar a precarização do trabalho docente e acentuar o quadro de sucateamento das universidades.

Dessa forma, para analisar a ampliação da oferta de educação superior pública **(i)**, meta prevista no projeto UFPB-REUNI (Brasil, 2007b), a metodologia por nós definida estabeleceu como variáveis de análise as seguintes: **a)** o número de cursos, **b)** o número de matrículas, **c)** o número de docentes e **d)** a relação de alunos-matriculados/ professor no período do REUNI. Tais variáveis se justificam em virtude dos seguintes questionamentos: em que medida o aumento do número de vagas docentes corresponde ao número de vagas discentes na UFPB? É possível afirmar que a não correspondência entre vagas docentes e vagas discentes revela uma das faces da intensificação do trabalho docente operada pelo REUNI?

Essas variáveis nos parecem fundamentais para a elaboração das críticas que se seguem, no sentido de apontar alguns dos problemas enfrentados pelas

¹⁰⁸ Cf. MARX (2013).

universidades para cumprir as recomendações do REUNI. Destacamos no decorrer dessa exposição alguns elementos que consideramos pontos chaves.

A primeira variável de análise refere-se ao número de cursos **(a)**. Em 2007 a UFPB contava com 57 cursos de graduação (42 bacharelados e 15 licenciaturas) e sua meta de ampliação para 2012 (término da implantação do REUNI) era criar 32 novos cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2007b).

Nossa pesquisa revelou que, durante o período do REUNI, o número de cursos apresentou quantidades ascendentes, como é possível observar na tabela abaixo.

TABELA 6: Número de cursos de graduação presencial e à distância na UFPB no período do REUNI (2008-2012)

Número de cursos (a)	2007	2008*	2009	2010	2011	2012
Presencial	57**	-	103	115	116	122
À distância	-	-	6	7	7	7
TOTAL	58	69	109	122	123	129

FONTE: INEP (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

*Para o ano de 2008 o relatório de gestão da UFPB não estabelece a diferenciação entre cursos presenciais e à distância, mas tão somente disponibiliza o total de cursos de graduação disponíveis na universidade.

**Esse dado está presente no Projeto UFPB-REUNI (Brasil, 2007b).

É possível inferir pelos dados da **tabela 6** que a meta estabelecida foi superada no período do REUNI. De 57 cursos de graduação presencial em 2007 (BRASIL, 2007b), tem-se em 2012 um total de 129 cursos, dos quais 122 eram presenciais. Isso implica dizer que houve um crescimento de 114,03%, ou seja, 65 novos cursos de graduação presencial.

Por meio da criação de novos cursos a UFPB consolidou a meta de expandir a educação superior. Novas vagas foram criadas resultando na ampliação do quadro discente e, conseqüentemente, demandando mais docentes e mais servidores técnico-administrativos.

Essa expansão pode também ser observada quando analisada a variável número de matrículas **(b)**, conforme evidencia a tabela abaixo.

TABELA 7: Matrículas na graduação (presencial e à distância) e na pós-graduação na UFPB no período do REUNI (2008-2012)

Número de matrículas (b)	2008	2009	2010	2011	2012
Graduação Presencial	21.152	23.605	26.242	29.441	31.837
Graduação à distância	3.069	3.543	6.018	7.022	6.402
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2.555	2.628	2.992	3.287	3.433
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	633	1.215	1.250	2.182	2.325
TOTAL	27.409	30.991	36.502	41.932	43.997

Fonte: MEC/ SESu/ UFPB (2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

Nossa pesquisa demonstra que em 2007, a UFPB tinha 19.421 alunos matriculados. Destes, 17.086 em nível de graduação e 2.335 em nível de pós-graduação (BRASIL, 2007b). A meta prevista no Projeto UFPB-REUNI era a seguinte:

Com esse desempenho expansivo, a Universidade vai aumentar o total de vagas oferecidas nos seus processos seletivos para ingresso de alunos nos cursos de graduação de 4.269, em 2007, para 7.269, em 2007, para 7.376, em 2012. *O correspondente total de alunos de graduação/ matrículas projetadas se elevará de 20.594 para 35.225.* o número anual de alunos com cursos presenciais de graduação concluídos aumentará de 2.160, em 2007, para 4.963, em 2012 (BRASIL, 2007b, p.5 – *grifos nossos*).

No Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) pode-se inferir que a meta para o número de alunos matriculados em cursos de graduação em 2012 seria de 35.225. Porém, não foi definido se essas matrículas seriam na modalidade presencial ou à distância.

O resultado da nossa pesquisa revela que, ao final de 2012, como demonstra a tabela 7, tem-se um total de 38.239 matrículas na graduação – evidenciando o cumprimento das metas do REUNI. Destas, 31.837 são presenciais e 6.402 são à distância. Isso equivale a um aumento de 50,51% nas matrículas da graduação presencial e 108,60% nas matrículas da graduação à distância¹⁰⁹.

Os aspectos acima relacionados tratam de dimensões quantitativas da expansão proposta às universidades pelo REUNI, mais especificamente em relação ao número de cursos de graduação e às vagas discentes nos cursos de graduação (ambos na modalidade presencial e à distância). Constata-se assim, que a meta de

¹⁰⁹ Percentuais obtidos a partir de análise estatística comparativa feita com regra de três simples.

ampliar a oferta de educação superior foi atingida e até superada. No entanto, tem-se como questão relevante o significativo avanço da modalidade à distância no âmbito público, o que tem diversas implicações do ponto de vista do trabalho docente e também da qualidade do processo formativo.

Do ponto de vista do trabalho docente tem-se uma cisão no exercício da docência que acaba por centrar-se somente na dimensão do ensino, através da gravação de vídeo-aulas. Estes docentes, que ministram as aulas gravadas, não estão presentes nas salas, onde estão apenas os chamados “tutores”, que não são professores. Os tutores não são concursados, sendo admitidos normalmente através de contratos que lhes garante uma bolsa, evidenciando outra face da precarização¹¹⁰. Ocorre uma quebra na relação professor-aluno, que na verdade inexistente e deixa-se a cargo da tutoria a resolução de dúvidas. Não há, nessa modalidade, a possibilidade de resolução coletiva de problemas. O processo de trabalho do docente é individual e o processo de aprendizagem do estudante também.

Do ponto de vista da qualidade do processo formativo tem-se que a modalidade à distância não garante a

[...]articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação (CFESS, 2011, p.2).

Sendo assim, a meta de expandir a oferta de educação superior teve a modalidade à distância como um elemento de suporte. Esse mecanismo contribui para fetichizar a questão da democratização da educação superior, pois esconde a essência mercantil que atravessa a educação na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que oculta que essa expansão se fez com a precarização do processo formativo e do trabalho de docentes e tutores.

¹¹⁰ A Precarização do trabalho de tutores é uma questão interessante, evidenciando que a opção por sua contratação permite às universidades prescindir de uma maior contratação de docentes. No entanto, por questões objetivas, não teremos condições de aprofundar essa questão. Mas fica a indicação da necessidade de se realizar uma pesquisa com esse objetivo.

Dessa forma, a estratégia de expandir a educação superior tendo na modalidade à distância um elemento de suporte coaduna com a meta de atualização das metodologias de ensino-aprendizagem **(iii)**, que lança mão do ambiente virtual para complementar a formação presencial.

São cada vez mais frequentes os docentes que complementam suas aulas com atividades em ambientes virtuais. Propaladas como facilitadoras do trabalho docente, as novas tecnologias têm, na verdade, suas contradições. Utiliza-se do discurso da flexibilidade para apontá-las como positivas, mas na verdade escondem sua real essência: aumentar a exploração fazendo com que o tempo de trabalho consuma o tempo de não trabalho/ lazer dos trabalhadores.

Dessa forma, o uso das novas metodologias e tecnologias tem contribuído para intensificar e flexibilizar ainda mais o trabalho docente. Não são raros os relatos de docentes que utilizam o seu tempo de não trabalho, normalmente em suas residências, para resolver pendências que não tiveram tempo de resolver no seu horário de trabalho (BORSOI, 2012). Dentre essas atividades encontram-se as correções de trabalhos, normalmente enviados por e-mails; o preenchimento de diários de aula; o envio de atividades complementares; o retorno de e-mails de alunos e da administração das universidades; etc.

Em nossa avaliação, as estratégias que reivindicam o uso de novas tecnologias acompanham as novas demandas do mercado de trabalho no atual contexto mundial, tecnologicamente mais plural, diversificado e mais exigente de interdisciplinaridade, o que exige formas flexíveis de organização curricular em atenção às novas necessidades de formação profissional. Elas têm o potencial contraditório de ao mesmo tempo em que facilitam o processo de trabalho também contribuem para sua intensificação e precarização.

Sendo assim, as duas variáveis acima analisadas – número de cursos **(a)**¹¹¹ e número de matrículas **(b)**¹¹² – permitem constatar uma ampliação considerável da educação superior pública na UFPB. Nesse sentido, torna-se relevante apreender como se comportou a variável que analisa o número de docentes **(c)** para termos um panorama geral da expansão promovida pelo REUNI e, principalmente, do quadro a que está imerso o trabalho docente, nosso objeto de pesquisa.

¹¹¹ Cf. Tabela 6.

¹¹² Cf. Tabela 7.

TABELA 8: Número de docentes na UFPB no período do REUNI (2008-2012)

Número de docentes (c)	2008	2009	2010	2011	2012
Efetivos	1.713	1.901	2.033	2.142	2.248
Substitutos	180	110	51	96	117
Visitantes	6	3	1	1	1
TOTAL	1.899	2.014	2.085	2.239	2.366

Fonte: MEC/ SESu/ UFPB (2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

Com base nos dados expostos na tabela 8 é possível inferir que no período analisado (2008-2012), o número total de docentes na UFPB cresceu 24,59%, ao passo que o número total de matrículas aumentou 60,52%¹¹³.

Tem-se que o número de matrículas cresceu mais que o dobro do número de professores, o que evidencia um quadro de intensificação do trabalho docente. A análise interpretativa dessa afirmação responde a duas de nossas questões de pesquisa, quais sejam: em que medida o aumento do número de vagas docentes corresponde ao número de vagas discentes na UFPB? E, é possível afirmar que a não correspondência entre vagas docentes e vagas discentes revela uma das faces da intensificação do trabalho docente operada pelo REUNI?

A resposta à primeira questão permite-nos asseverar: a contratação de novos docentes não acompanhou o crescimento do corpo discente (este cresceu duas vezes mais que aquele). Isso implica dizer que hoje menos docentes são responsáveis por uma maior quantidade de discentes. Numa correlação lógica, isso significa que os docentes trabalham mais, indicando que esta é uma das faces da intensificação do trabalho docente operada pelo REUNI.

O contexto em que se têm mais estudantes sobre responsabilidade de um menor número de professores indicando um quadro de intensificação do trabalho docente coaduna com a diretriz mais geral de precarização do mundo do trabalho. Na conjuntura de crise essa estratégia cumpre com dois objetivos: sucatear ainda mais a educação superior pública contribuindo para o seu deslocamento para a esfera do mercado e precarizar ainda mais a força de trabalho dos docentes, intensificando seu uso e diminuindo seus custos, corroborando com a assertiva de

¹¹³ A variável “matrículas” está analisada na tabela 7. Esse percentual refere-se ao total de matrículas na graduação presencial e à distância e na pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

que o Estado deveria reduzir seus gastos com o social, centrando suas funções na regulamentação e fiscalização.

Sabendo que o trabalho dos docentes é mais intenso no período do REUNI (em relação ao período que o antecede), interessa-nos saber o tipo de vínculo que estabelecem com as instituições que os empregam. A precarização, conforme trabalhamos no segundo capítulo, se expressa não somente na intensificação, mas na desregulamentação da legislação e nos ataques à auto-organização dos trabalhadores. Apesar de não ser nosso objetivo centrarmos-nos nessas outras duas dimensões da precarização, cumpre-nos estudar como vêm sendo feitas as contratações de novos docentes, pois isso implica o desvelar de como vem se processando a intensificação desse trabalho, para isso é importante observar seu vínculo empregatício.

Quando analisado o tipo de vínculo que a UFPB estabelece com os docentes, tem-se o seguinte quadro: em relação aos docentes efetivos tem-se um crescimento de 31,23%. Já os substitutos tiveram uma queda de -35%. E os docentes visitantes também apresentaram uma queda significativa no período de -83,33%.

Dessa forma, constata-se que no período analisado houve uma preferência pela contratação de pessoal efetivo, via concurso público em detrimento dos professores substitutos. No contexto anterior, principalmente no governo FHC, em que predominou a ausência de contratações, foi disseminada a utilização da força de trabalho dos substitutos, historicamente mais precária.

No período do REUNI, a utilização de trabalhadores concursados traz implicações para a totalidade do trabalho docente: há uma relativa segurança do ponto de vista do contrato de trabalho, com mais acesso aos direitos trabalhistas, se comparados aos substitutos. Ademais, os docentes efetivos podem, além de ministrar aulas, desenvolver pesquisa e extensão (de acordo com sua titulação), podem concorrer a cargos de gestão e assumir tarefas administrativas. Isso implica dizer que, além de terem sob sua responsabilidade um número maior de estudantes, ainda devem/ podem desenvolver as outras dimensões constitutivas da universidade.

No que tange aos docentes visitantes, a sua queda significativa (-83,33%) evidencia uma frágil política de articulação nacional e internacional entre as instituições.

Dessa forma, o processo em tela coaduna com a meta global do REUNI, de elevar gradualmente a relação de alunos de graduação presencial por professor para dezoito, quando amplia o dobro do número de matrículas em relação ao número de docentes. Esse quadro é ratificado quando observada a variável **(d)**, que se refere à relação de alunos-matriculados por professor no período analisado, conforme apresenta a **tabela 9** abaixo.

TABELA 9: Crescimento da variável Relação Aluno-Matriculados/ Professor (RAMP) na UFPB no período do REUNI (2008-2012)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012
RAMP	14,92	16,0	16,2	17,95	19,58	19,57

Fonte: MEC/ SESu/ UFPB (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

Os dados da **tabela 9** revelam que a meta¹¹⁴ do REUNI foi alcançada e superada em 2012. Se comparados o último ano do Programa com o ano anterior a sua implantação (2007) tem-se um crescimento percentual de 31,16%. Novamente, isso equivale dizer que os docentes estão submetidos a uma maior carga de trabalho por terem sob sua responsabilidade um maior número de alunos.

Salienta-se que a meta do REUNI de elevar a relação aluno/professor para 18/1 diz respeito ao âmbito da graduação presencial. Excluem-se as atividades docentes realizadas na pós-graduação, na dimensão da pesquisa e da extensão, bem como as atividades administrativas e de gestão. Isso significa dizer que a intensidade do trabalho docente é ainda maior quando analisadas todas as esferas em que atua o docente no seu processo de trabalho.

Posto isto, cumpre notar que o REUNI não se centrou apenas em metas de cunho quantitativo, mas previu também mudanças no âmbito da qualidade da educação superior.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existentes nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não

¹¹⁴ Lembre-se que a meta prevista pelo REUNI era elevar essa relação para 18 alunos para cada professor.

deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com o espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. A qualidade almejada para esse nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007c, p.5).

Dessa forma, uma das preocupações do REUNI foi estabelecer em suas diretrizes a qualidade da educação pública. No entanto, nos parece contraditório um enfoque qualitativo quando esse programa na verdade aprofundou o quadro de precarização já existente nas universidades.

Ademais, questiona-se a qualidade reivindicada em suas diretrizes, pois há concepções divergentes em seu debate.

Para o ANDES (2013), são pressupostos para a garantia da qualidade: a) o ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; b) a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; c) a democratização interna e liberdade de organização; d) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) as condições de trabalho dos docentes.

Já as diretrizes gerais do REUNI (BRASIL, 2007c) não dispõem como viabilizar a requerida qualidade. Esse documento reafirma que não é preocupação exclusiva uma educação voltada para formação de recursos humanos para o mercado, mas deve-se ter em vista uma educação que forme cidadãos com espírito crítico que contribuam para dar resolutividade à complexidade da vida social.

Ora, se a totalidade da vida na contemporaneidade está voltada para as demandas do mercado, como a educação superior ficaria imune a essa diretriz? Inclusive, tem-se o fato de que as diretrizes da contrarreforma universitária, largamente implementadas no Brasil do século XXI, apontam para o aprofundamento da concepção mercadológica de educação.

Nesse sentido, como garantir uma educação de qualidade, que aponte para a formação de um cidadão comprometido e crítico num quadro em que a educação em todos os seus níveis já era precária? Como viabilizar a qualidade do processo formativo em salas de aula superlotadas, nas quais os professores encontram-se imersos em processos de intensificação e precarização do trabalho?

A falácia da questão qualitativa não reduzida ao âmbito mercadológico pode ser observada também quando analisamos os mecanismos que a mensuram. Os principais instrumentos são o SINAES, que tem no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) sua máxima expressão, e a avaliação empreendida pela CAPES, conforme já trabalhamos no segundo capítulo. Ambos os modelos avaliativos levam em consideração os critérios quantitativos, apontando para a produtividade e para os níveis de eficiência que podem ser observados na educação superior, coadunando com a perspectiva produtivista que apregoa o modelo de acumulação flexível.

Dessa forma, ainda que existam iniciativas isoladas de docentes por tentar garantir um nível de qualidade condizente com a formação de um cidadão crítico e apto para atuar sobre as problemáticas do tempo presente, essa não é a diretriz materializada na política de expansão da educação superior. Essas iniciativas são empreendidas a um custo muito alto para os docentes, que abdicam de seu lado pessoal para dedicarem uma vida à docência.

A questão que está posta na realidade é a dialética entre a qualidade da educação e a expansão de vagas que tem na precarização do trabalho docente sua chave interpretativa. Nossa pesquisa revelou que as metas propostas pelo REUNI não só foram alcançadas, como também superadas. Um olhar superficial consideraria que essa situação é resultante de um excelente planejamento por parte da gestão. No entanto, quando empreendida uma visão mais crítica, ir além dos dados se torna elemento precípuo. Ao revelarem o cumprimento das metas estabelecidas, esses dados comprovam as previsões dos estudiosos da área: o REUNI seria consolidado a partir do aprofundamento do quadro já precário que existia nas universidades federais, tendo como uma de suas frentes a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Acompanhando o quadro mais geral da contemporaneidade, o desafio posto para as universidades, e para o trabalho docente, é a concepção de educação como direito ou sua redução à merca mercadoria.

Na verdade, os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma

educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado. Sem prejuízo de seu compromisso de preparar as novas gerações para a esfera do trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científico e tecnológico, a educação não pode deixar de investir também no amadurecimento de uma nova consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações. Desse núcleo aglutinador de suas tarefas, nenhuma universidade pode abrir mão sob pena de se descaracterizar integralmente e de comprometer sua identidade fundamental” (SEVERINO, 2008, p. 87 apud LIMA e MACHADO, 2016, p. 393-394).

Assim, uma educação norteadada por valores mercadológicos tem implicações diretas para o trabalho docente. A expansão de vagas discentes demanda uma maior produtividade dos docentes, que não se resume a sala de aula, mas se espalha para todas as dimensões constitutivas da universidade. Além de salas de aula superlotadas, os docentes têm mais estudantes sob sua responsabilidade: têm mais orientações de TCCs; têm mais trabalhos e provas para corrigir; devem desenvolver metodologias alternativas que consigam apreender a complexidade e diversidade do alunado; são impelidos a desenvolverem mais projetos para tentar abarcar o quantitativo de alunos matriculados; suas pesquisas e extensões também passam a ser norteadas por valores do mercado e por eles também avaliadas; e também a ocupação de cargos de gestão é mais intensa, visto a expansão promovida pelo REUNI.

Todas essas questões têm implicações diretas para o exercício da docência que, além de intensificá-lo do ponto de vista do trabalho propriamente dito, acabam por reorientá-lo e permeá-lo pela cultura mercantil da competição, da produtividade e da eficiência, valores esses requeridos nessa nova fase de acumulação capitalista. No âmbito do ensino, a lógica posta está longe de materializar uma concepção crítica de apreensão da realidade, mas o que se observa é a reprodução do modelo societário vigente que fetichiza o fenômeno da expansão sob o mote da “democratização” da educação superior.

3.2 O trabalho docente na dimensão da pesquisa: a lógica produtivista como uma das faces da precarização

A concepção constitucional de universidade, que prevê sua organização a partir da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, é um dos pressupostos desse estudo. Fundamenta-se no acúmulo teórico-político forjado nas lutas e na organização da comunidade universitária (docentes, estudantes e técnico-administrativos) que cotidianamente parte de uma ação integrada que converge para uma compreensão de universidade comprometida com o desenvolvimento do país e com os interesses da maioria da população brasileira.

Para o ANDES-SN, a universidade pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada, constitui um modelo de instituição de ensino superior (IES) que expressa o compromisso do Movimento Docente com a qualidade e a responsabilidade social do trabalho acadêmico e com a construção de uma sociedade justa e igualitária (ANDES, 2013, p. 16).

Nessa concepção, a dimensão da pesquisa adquire relevância não somente por ser uma das esferas nas quais o trabalho docente se objetiva, mas também por ser um dos mecanismos pelos quais a privatização se consolida na educação superior pública. Cunha (2014) ao analisar a pós-graduação afirma que ela é o principal aspecto de precarização do trabalho docente na atualidade, pois é onde a lógica produtivista se expressa.

Tendo em vista o objetivo geral desse estudo, a investigação sob o prisma da dimensão da pesquisa se justifica por constituir uma das frentes de atuação do trabalho docente. É sabido que estes não se dedicam (ou pelo menos não devem se dedicar) apenas à sala de aula, mas devem realizar pesquisa e extensão. Nesse sentido, investigar a totalidade das atividades desenvolvidas pelos docentes é pré-requisito para apreensão do nosso problema de pesquisa.

Partindo-se do fenômeno mais geral ao particular, ou seja, da crise ao ajuste neoliberal expresso na contrarreforma da educação superior, procura-se demonstrar a relação concreta de negação do direito à educação pública e à universidade como patrimônio social na produção do conhecimento, ratificada nos seguintes termos:

Pode-se afirmar que, nesses 30 anos de neoliberalismo, vem se tecendo uma nova pedagogia no ambiente universitário, denominada por Neves (2005) de “pedagogia da hegemonia”, mediada pela racionalidade instrumental e pelo aparelhamento político da universidade, a qual se transforma em um aparelho privado de hegemonia da ordem, expressa na definição de inovadoras capacidades e competências para inseri-la no ranking internacional. Exemplo disso é a discussão que vem sendo feita sobre os diagnósticos e as exigências dos ranqueamentos internacionais e a formação de ilhas de excelência que se constroem por dentro das universidades, em meio a cursos/programas que disputam os parques recursos institucionais de capital e custeio, para funcionarem em condições mínimas. Discurso também responsável pela criação de uma cultura acadêmica elitista, posto que, para alguns, cria-se a ficção que os de “baixo” podem chegar a um patamar de excelência. Expande-se para a ideologia da gestão do ensino superior a mesma ilusão que um dia marcou a relação da “periferia com o centro” (AMARAL, 2012, p. 231).

Portanto, no sentido de chegar à problemática do objeto estudado, em termos de totalidade de análise, incorporamos a pós-graduação no processo de investigação, partindo da concepção de universidade que estamos tratando, que tem no tripé ensino, pesquisa e extensão seu fundamento e função social.

Apesar de a pós-graduação não ser o lócus ao qual se direciona o REUNI, ela adquire relevância quando observadas as diretrizes desse programa: “VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007a, p. 1). Para atender a essa diretriz foi baixada uma Portaria¹¹⁵ que instituiu as “Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino”¹¹⁶. Já evidenciamos que essa articulação foi prevista com o objetivo de utilizar os estudantes da pós-graduação no ensino de graduação para dar suporte ao trabalho docente – que já se encontrava sobrecarregado.

A partir da diretriz de articulação entre a graduação e a pós-graduação pode-se identificar que a precarização do trabalho docente se revela no fato de que a maioria dos docentes atua nos dois níveis. Eles estão submetidos não somente a política massificadora que o REUNI introduz, mas também a uma política produtivista operacionalizada pela CAPES.

Esse modelo [CAPES de avaliação da pós-graduação] estabelece os parâmetros de financiamento, regulação e controle, baseado em um processo de notação e classificação dos cursos de mestrado e

¹¹⁵ Portaria nº582, de 14 de maio de 2008, que disciplina a concessão de bolsas de pós-graduação previstas no REUNI.

¹¹⁶ Cf. Segundo capítulo dessa dissertação.

doutorado em todas as áreas. Nesse sentido, o modelo passa a ser visto pelos críticos do ensino superior, como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado. Enfatiza-se a produtividade, não a recepção ou o interesse público-social do produzido. [...]Esse fenômeno [produtividade acadêmica e trabalho docente] instituiu um perfil de professores vinculados ao número de publicações, orientados pelos parâmetros dos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado. Caso o professor não atingisse o número previsto no ranking de publicações, sua carreira “definharia e feneceria” (CUNHA, 2014, p.106).

Seguindo a lógica produtivista que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, a articulação entre a graduação e a pós-graduação se expressa no Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) da seguinte maneira:

O ensino de pós-graduação da UFPB aumentará a sua dimensão relativa, com melhoria da qualidade acadêmica, apoiado no aproveitamento das linhas de fomento do MCT e da CAPES, na maior alocação de recursos do Orçamento da Universidade e nos benefícios advindos de suas inter-relações com este Projeto REUNI. A sua capacidade de ensino, pesquisa e produção científica deverá aumentar significativamente, de 2008 a 2012. O seu total de programas passará dos atuais 33 para 45 compostos de 45 cursos de mestrado e 28 cursos de doutorado. No aspecto qualitativo, pretende-se alcançar avanços contínuos de modo que, em 2012, pelo menos 60% desses programas sejam merecedores dos conceitos 5, 6 e 7, na avaliação da CAPES (BRASIL, 2007b, p.6).

Constata-se que, apesar de não constituir linha de frente do REUNI, esse projeto¹¹⁷ estabelece metas para a pós-graduação que estão imbricadas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia – por isso sua relevância para apreender o trabalho docente nesse período. Essas metas podem ser divididas em três diretrizes: 1) aumento da produção científica; 2) ampliação do número de programas e 3) elevação dos conceitos dos programas na avaliação da CAPES.

É importante salientar que o cumprimento dessas metas implica intensificação do trabalho docente, tendo em vista que a produção científica e os conceitos definidos pela CAPES são norteados por uma política produtivista, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade da produção e que passa a ser incorporado pelo REUNI através de parâmetros qualificados de “inovadores” em termos de divisão técnica e social do conhecimento.

¹¹⁷ Projeto UFPB-REUN (BRASIL, 2007b).

O Reuni, com sua política de expandir os campi e contratar docentes, conseguiu absorver parte dos estoques de pós-graduados. Trata-se de uma geração de novos doutores que ingressa nas universidades nesse ambiente competitivo e pouco solidário. Ambiente que se moderniza e se tecnifica cada vez mais, tentando impingir, “nos corações e mentes” desses pesquisadores os modos de ser e viver das frações dominantes que fazem do pensamento pragmático e neoconservador, sua principal referência para tecer, molecularmente, a construção de novas ideologias no âmbito universitário (AMARAL, 2012, p. 234).

Além dos parâmetros quantitativos que sustentam uma lógica produtivista, a linha política adotada para a pós-graduação reforça os valores da liberdade de mercado propalados pelo neoliberalismo. Cunha (2014) ratifica que as práticas pedagógicas e de pesquisa orientam-se pelos princípios do velho liberalismo econômico: o individualismo, a competitividade e a produtividade, que passam a ser os orientadores do desenvolvimento da pesquisa no Brasil.

Tendo em vista que o produtivismo acadêmico é o eixo norteador do trabalho docente na contemporaneidade, essa categoria é compreendida por Sguissardi e Silva Júnior (2009) a partir de dois caminhos: no âmbito filosófico, sua expressão é o pragmatismo e, no âmbito econômico, a ciência e a inovação tecnológica são mercantilizadas.

[...]o produtivismo acadêmico traça o perfil do professor produtivo, visto que a quantificação da sua publicação é que serve de parâmetro para concursos de acesso e progressão na carreira acadêmica para a obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa – perfil visto nas instituições públicas de ensino superior. Mancebo (2004, p. 246) diz que essas relações impactam o trabalho docente baseado, agora, no aceleração de troca de informações “também fazendo reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes “requeitados” diante das exigências da rápida produção”. Outro item levantado pela autora é a mudança na prática e nas funções do docente as quais, por excelência, fundamentam-se no ensino, na pesquisa e na extensão. Ela expõe, ainda, que existe uma mudança no paradigma educacional, investigativo e científico, relacionada à função do docente, capaz de provocar um processo de precarização das relações de trabalho docente. Assim, criam-se os cursos de curta duração, a educação à distância e outros meios racionalizadores que tencionam as relações de quem atua no ensino superior (CUNHA, 2014, p. 106).

Levando-se em consideração que a lógica da pós-graduação é permeada por valores de mercado que são inseridos nas universidades a partir da contrarreforma universitária advinda como uma necessidade de ajuste posta pelo projeto neoliberal,

algumas indicações merecem destaque no âmbito da UFPB, sobretudo quando se observa o aumento da produção científica (1). Vejamos:

TABELA 10: Produção Científica Total dos Programas de Pós-Graduação da UFPB no período de 2007 a 2012

Produção Científica	2010	2013
Teses	351	458
Dissertações	1.500	1.968
Artigos completos publicados em periódicos	3.480	6.103
Trab. completos publicados em anais de eventos científicos	4.229	5.199
Livros e Capítulos de livros	1.795	3.280
Produção Artística	121	170

FONTE: CAPES (2010; 2013). Elaboração própria.

A partir dos dados disponíveis nas avaliações trienais da CAPES¹¹⁸ (2010; 2013), pode-se Observar como se processou o aumento da produção científica na totalidade dos programas de pós-graduação da UFPB durante o período do REUNI. De uma avaliação para a outra se tem um aumento de 30,48% no número de teses de doutorado defendidas e 31,20% no número de dissertações. Esse aumento pode referir-se a criação de novos cursos de mestrado e/ou doutorado e também a ampliação do número de vagas para cursos já existentes. A questão reveladora é que se tem produzido mais, a despeito da qualidade dessa produção¹¹⁹.

Em relação ao quantitativo de artigos completos publicados em periódicos tem-se um aumento de 75,37% no período analisado. Esse aumento pode ser justificado pela política empreendida pela CAPES, que pontua melhor os artigos publicados em revistas do que aqueles publicados em anais de eventos científicos, que apresentaram um aumento de apenas 22,93% no período.

Nos artigos publicados em eventos científicos pressupõe-se uma organização na qual o processo formativo e o diálogo ocorrem. Já nas publicações em periódicos o foco é a exposição de uma pesquisa, a qual não viabiliza o embate de ideias. Ademais, é preciso considerar que do ponto de vista dos recursos, a publicação em

¹¹⁸ A Avaliação Trienal da CAPES 2010 abarca os anos de 2007, 2008 e 2009. Já a avaliação de 2013 contempla os anos de 2010, 2011 e 2012.

¹¹⁹ Não é nosso objetivo aprofundar uma análise sobre a qualidade do que vem sendo produzido nos programas de pós-graduação no país. No entanto, uma questão relevante para essa pesquisa seria descobrir a média de teses e dissertações orientadas por docente no período do REUNI, o que nos daria uma ideia da intensidade do trabalho dos docentes também na pós-graduação. Porém, por condições objetivas, a resposta a essa indagação não foi possível.

periódicos é muito mais vantajosa, pois não demanda o deslocamento do autor, sua estadia durante o evento, etc. Essas questões são importantes quando analisadas sob a ótica orçamentária, porém, quando se tem em mente a qualidade do processo formativo, há diversas lacunas.

Observa-se que há, na dimensão da pesquisa, uma tendência produtivista que prioriza elementos quantitativos. Isso introjeta na universidade e no trabalho docente condutas mercantis orientadas pela produtividade, pela competitividade e concorrência e pelo individualismo. Ademais, reforça o caráter de mercadoria da educação e da produção do conhecimento como produto do ajuste neoliberal para retomar a acumulação de capital.

Dessa forma, “ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução” (CHAUÍ, 2003, p. 8). Trata-se de um processo em que o capital exige uma nova gestão e controle da força de trabalho docente comprometedora da autonomia acadêmico-científica administrativa, voltada a uma maior centralização e individualização do pesquisador, que busca no mercado a possibilidade de capturar recursos e novas tecnologias do conhecimento.

Uma radical mudança no modo de trabalhar nas universidades públicas a partir da qual a questão do financiamento das pesquisas passa a ser um elemento independente do trabalho docente e muitas vezes da própria instituição (BOSI, 2009, p. 29).

No intuito de se adequar às exigências das agências de fomento, o docente-pesquisador tem reconfigurada a natureza de seu trabalho. Agora lhe são demandadas competências análogas às dos empreendedores devendo não somente centrar-se no ministrar aulas, mas na pós-graduação deve gerir todos os âmbitos da sua pesquisa, produzindo relatórios, avaliando artigos para periódicos, participando de editais, enviando trabalho para congressos, ministrando palestras e conferências, preparando apresentações, supervisionando e orientando os discentes, realizando viagens, buscando financiamento, gerindo contas bancárias, participando de reuniões, lendo, escrevendo, enfim, produzindo.

Cumprir notar que essa produção precisa ser mensurada, objetivando uma adequação aos critérios exigidos pelos financiadores, disso decorre a necessidade

de que o produto do seu trabalho seja materializado em algo concreto, como por exemplo, nos artigos/ *papers* e nos livros.

Isso pode ser observado quando analisamos o privilégio para publicações de livros e capítulos de livros, que tiveram um aumento significativo de 82,72% no período. Ademais, é preciso salientar o recurso aos livros digitais, os famosos *e-books*, que vêm sendo cada vez mais utilizados. Novamente, o custo para sua produção é infinitamente menor e sua divulgação mais ampla, o que atrai olhares dos programas interessados em ampliar sua produção e, conseqüentemente, seus conceitos junto à CAPES.

Por fim, a produção artística também apresentou um crescimento de 40,49% no período do REUNI. No entanto, é importante salientar que os programas que lideram no âmbito dessa produção são os de Artes Visuais e de Música, que por sua própria natureza concentram sua produção nesse âmbito.

Essas questões são relevantes, pois aumento da produção científica significa aumento do trabalho docente. Ainda que a produção discente seja significativa nesses dados, parte-se do pressuposto que os trabalhos são produzidos coletivamente com o docente, indicando que, além da sala de aula, da orientação de teses e dissertações, este também está imerso numa onda produtivista. Ademais, é preciso considerar que a avaliação do docente está atrelada a sua produção, que incide sobre ganhos e gratificações.

Diante do exposto, é possível inferir que a precarização, expressa, sobretudo, na intensificação e na flexibilização dos processos de trabalho, atinge também uma parcela dos trabalhadores altamente qualificados:

Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2001, p. 44).

Atualmente, o produto trabalho docente expresso no conhecimento difundido e nas inovações tecnológicas atua como elemento de valorização do capital. Produz não somente força de trabalho qualificada para responder às necessidades

hodiernas do mercado, mas também contribui na disseminação de valores que reproduzem a sociedade vigente. Nesse sentido, a precarização, que é a linha de frente dos ataques contemporâneos sobre o trabalho, se expressa também sobre o trabalho docente.

Dessa forma, para identificar como o trabalho docente vem sendo intensificado na pós-graduação, é importante notar a relação entre o que foi produzido e a quantidade de docentes, conforme evidencia a tabela abaixo:

TABELA 11: Crescimento da relação entre a produção científica e o número de docentes na pós-graduação da UFPB no período do REUNI (2008 – 2012)

Produção Científica	2010	2013
Teses e Dissertações defendidas	2,85	2,68
Artigos completos publicados em periódicos	5,36	6,75
Trab. completos publicados em anais de eventos científicos	6,51	5,75
Livros e Capítulos de livros	2,76	3,62
Produção Artística	0,18	0,18

FONTE: CAPES (2010; 2013). Elaboração própria.

A tabela acima demonstra que o número de teses e dissertações por docente diminuiu no período. No entanto, foram ampliadas a publicação de artigos em periódicos e a publicação de livros e capítulos de livros. Em contraposição, a publicação de artigos em eventos científicos teve significativa queda. Por último, a produção artística se manteve constante.

Esses dados referem-se apenas à produtividade docente no âmbito da pós-graduação. É preciso considerar que esses docentes ainda ministram aulas na graduação, orientam trabalhos de conclusão de curso e supervisionam estágios, alguns têm grupos de pesquisa e de extensão, outros participam de atividades de gestão em seus departamentos e nas universidades as quais estão vinculados, etc. Nesse sentido, a mensuração da produtividade docente só ganha sentido quando articulada às demais atividades que por ele são desenvolvidas, só assim é possível apreender a totalidade da intensificação e precarização do seu exercício laboral.

No intento de articular tais dados, tem-se o disposto na **tabela 7**, que se refere à evolução do número de matrículas na pós-graduação e na graduação durante o REUNI. Tomando-se como referência apenas a variável atinente à pós-

graduação, tem-se em 2012 um crescimento de 80,61% no número de matrículas em relação a 2008. Se comparado o crescimento no número de matrículas com o crescimento do número de docentes permanentes envolvidos na pós-graduação (**tabela 12**), tem-se que, enquanto aquelas cresceram 80,61%, estes cresceram 48,68%, evidenciando um maior quantitativo de alunos sob responsabilidade dos docentes.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que foram ampliadas as vagas para discentes também foram criados novos cursos de mestrado e doutorado, ao passo que a quantidade média de docentes por programa de pós-graduação se manteve constante. Como pode ser percebido na **tabela 12** abaixo, tem-se uma relação de 12,48 docentes por programa em 2010 e 12,73 docentes por programa em 2013.

TABELA 12: Quantitativo de Programas de Pós-graduação e de docentes permanentes a eles vinculados na UFPB no período do REUNI

	Programas de Pós-Graduação			Docentes Permanentes	Quantidade média de docentes por programa de pós-graduação
	Mestrado	Doutorado	Total		
2007*	33	15	48	608	12,66
2010	38	14	52	649	12,48
2013**	47	24	71	904	12,73

Fonte: CAPES (2010; 2013); BRASIL (2007b). Elaboração Própria.

*Os dados de 2007 foram retirados do Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b).

** Para o ano de 2013 a UFPB contava com 50 programas de pós-graduação. Destes, 47 ofertavam mestrado e 24 doutorados. Esse quantitativo refere-se inclusive aos programas em parceria com outras universidades (3).

Constata-se que, em 2013, a UFPB contava com 50 programas de pós-graduação, dos quais, 47 ofertavam apenas cursos de mestrado e 24 doutorados. De 2010 para 2013, tem-se um crescimento de 36,53% no número de cursos e de 39,29% no número de docentes, evidenciando que, apesar da pequena diferença, o número de docentes cresceu mais que o número de cursos. Se comparados com o ano de 2007, tem-se que essa relação apresenta uma queda em 2010 e no ano de 2013 volta a crescer.

Numa tentativa de correlacionar os valores da coluna 5 da tabela 12 (relativa aos docentes permanentes) com o total do quadro docente da universidade no

período do REUNI (**tabela 8**) tem-se que em 2010 aproximadamente 30% do quadro docente atuava na graduação e na pós-graduação, ao passo que em 2013 esse quantitativo sobe para aproximadamente 40%. Esse dado evidencia que, do ponto de vista do trabalho docente, um quantitativo maior desse universo está submetido a condições de trabalho mais intensas, visto que sua atuação se dá nos dois ou três níveis formativos.

O **quadro 1** também revela que houve um crescimento significativo nos cursos de pós-graduação no período do REUNI, conforme pode ser observado abaixo.

QUADRO 1: Cursos de mestrado e de doutorado criados na UFPB no período do REUNI (2008 – 2012)

Ano	Mestrado	Doutorado
2008	- Arquitetura e Urbanismo - Comunicação e culturas midiáticas	
2009	- Modelos de decisão e saúde - Tecnologia Agroalimentar	
2010	- Artes Visuais JP (UFPB/ UFPE) - Biologia Celular e Molecular - Gestão em Organizações Aprendentes	- Matemática UFPB/ UFCG
2011	- Antropologia - Ciência e Engenharia de Materiais - Ecologia e Monitoramento Ambiental - Engenharia Elétrica	- Ciências Jurídicas - Ciência e Engenharia de Materiais - Economia - Enfermagem - Manejo de Solo e Água
2012	- Ciências Agrárias/ Agroecologia - Ciência Animal - Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - Linguística e Ensino - Psicologia Social	- Administração - Ciência da Informação - Modelos de decisão e saúde - Psicologia Social

Fonte: CAPES (2010; 2013). Elaboração Própria.

Se observadas as metas previstas no Projeto UFPB-REUNI (BRASIL, 2007b) e os resultados alcançados ao final do período, tem-se que, do ponto de vista da criação de novos programas de pós-graduação, as metas estabelecidas foram superadas, assim como os cursos de mestrado. No entanto, quando se observa apenas a criação de cursos de doutorado, tem-se que o resultado ao final do período foi inferior à meta estabelecida, como é possível observar na tabela abaixo.

TABELA 13: Comparação entre os Programas de Pós-Graduação existentes e previstos na UFPB no período do REUNI (2008-2007)

	2007	Metas*	Resultados**
Programas de Pós-graduação	33	45	50
Cursos de Mestrado	33	45	47
Cursos de Doutorado	15	28	24

*A coluna "Metas" se refere ao disposto no Projeto UFPB-REUNI (Brasil, 2007b).

**A coluna "Resultados" está disponível na "Avaliação Trienal da CAPES-2013".

Fonte: CAPES (2010; 2013); BRASIL (2007b). Elaboração Própria.

Esses dados indicam um esforço por parte da administração da instituição em fortalecer a pós-graduação a partir da criação de novos programas e também da contratação de novos docentes. No entanto, a melhoria qualitativa da pós-graduação, expressa na meta de elevar para 60% o número de programas merecedores dos conceitos 5, 6 e 7 na avaliação da CAPES, não foi alcançada, conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 14: Quantidade de Programas de Pós-Graduação da UFPB e suas respectivas notas (conceitos) na avaliação trienal da CAPES (2010; 2013)

CONCEITO	2010	2013
3	11	18
4	22	21
5	3	10
6	1	1
7	0	0
Total de Programas de Pós-Graduação avaliados	37	50

Fonte: CAPES (2010; 2013). Elaboração Própria.

A tabela 14 acima permite identificar que, em 2010 apenas 10,81% dos programas apresentavam conceitos 5, 6 e 7. Em 2013 esse percentual sobe para 22%. No entanto, longe de atingir a meta, a maioria dos programas apresenta nota 3 e 4 na avaliação da CAPES, 89,18% em 2010 e 78% em 2013.

Apesar de o instrumento de avaliação da CAPES mensurar os resultados somente do ponto de vista quantitativo, tem-se que nem sob esse prisma a meta foi alcançada. Se fosse levado em consideração o aspecto qualitativo seria preciso pesquisar o que vem sendo produzido e a qualidade dessa produção, o que não é

objetivo nesse trabalho. O fato é: nem sob o viés produtivista a UFPB conseguiu atingir sua meta. Isso não quer dizer que os docentes estejam produzindo pouco ou que não tenham seu trabalho intensificado. Mas tão somente, que apesar de todo o esforço para elevar a produção, esta ainda não atingiu o requisitado pela CAPES.

Os dados acima permitem inferir que há uma intensificação do trabalho docente na pós-graduação, sobretudo do ponto de vista da produtividade. Porém, é na correlação com a dimensão do ensino e da extensão que pode ser apreendido à realidade a que está imersa essa especialização do trabalho.

Quando se observa que a RAMP¹²⁰ passa de 14,92 em 2008 para 19,57 em 2012, tem-se que um docente é responsável por quase 20 alunos de graduação. A esta variável devem se somar os dados de produtividade da pós-graduação, como por exemplo, a orientação de 3 dissertações ou teses por docentes, os artigos e livros publicados, a participação em eventos científicos, as atividades de grupos de pesquisa, a preparação de aulas, etc.

Cabe salientar que, além dessas variantes intensificadoras do trabalho docente, as condições de trabalho também se encontram cada vez mais precárias. Não raro é possível encontrar depoimentos de docentes afirmando que após o REUNI as universidades se tornaram muito mais precárias do ponto de vista da estrutura física. Faltam laboratórios, computadores, ambientes de trabalho adequados, materiais básicos ao trabalho do docente, recursos humanos para o suporte administrativo, etc.

3.3 Extensão universitária: uma das portas para a mercantilização da educação superior

A extensão universitária ganha sentido neste trabalho por ser uma das dimensões em que atua o docente, tendo como referência a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, o simples fato de constar como princípio na Constituição Federal¹²¹ não implica sua materialização *ipsis litteris*. Tem-se que em algumas universidades este pilar está mais consolidado, enquanto em outras ele é negligenciado. Os estudiosos da área atribuem seu caráter mais

¹²⁰ Cf. tabela 9 dessa dissertação.

¹²¹ Cf. Artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

avançado ou mais atrasado às políticas empreendidas pelas universidades e ao esforço do próprio corpo docente em sua realização.

O pilar da extensão contribui, de forma mais ampla, para consolidar a função social da universidade. Nesse sentido, são três as concepções que norteiam a discussão acerca deste tema na atualidade. Estas influenciam não somente a prática da extensão, como também expressam diferentes perspectivas político-ideológicas da relação extensão/ universidade e universidade/ sociedade.

A primeira é definida como *concepção assistencialista de extensão*, porque propõe uma articulação entre a universidade e a sociedade através da prestação de serviços. É voltada ao atendimento das necessidades das camadas populares tendo por referência o “compromisso social” das universidades. Nessa perspectiva a universidade, através da extensão, aparece como detentora de todo o saber e a comunidade assume um papel passivo, daqueles que necessitam de uma intervenção externa. Essas ações caracterizam-se por serem esporádicas e assistemáticas, respondendo à demanda “de que a universidade deve prestar contas à sociedade”.

Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas (JEZINE, 2004, p.5).

A segunda concepção é definida como *acadêmica*, pois concebe a extensão como inerente às funções da universidade. Evoca uma nova perspectiva pautada na articulação entre a teoria e a prática. Propõe o intercâmbio entre universidade e sociedade tendo por princípio a não sobreposição do conhecimento científico sobre o popular. Pauta-se numa perspectiva que valoriza o diálogo e a troca profícua entre os diferentes tipos de saber.

A concepção de extensão como função acadêmica se opõe a ideia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual. Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica (JEZINE, 2004, p.3).

Essa concepção concede centralidade à extensão no processo formativo, não somente do alunado, mas dos docentes envolvidos e também da comunidade em que ela se realiza. Parte-se de uma perspectiva dialética na qual se relacionam teoria e prática no sentido de potencializar a organização política e a autonomia das comunidades em que atua, deixando de lado a passividade (na concepção assistencialista) e assumindo uma postura ativa, participativa, crítica e construtora de alternativas.

Ao assumir essa postura crítico-reflexiva-interventiva questiona-se, ao mesmo tempo, o tipo de conhecimento que está sendo produzido nas universidades e a quem ele serve. A universidade e a extensão universitária, nessa visão, transformam-se em instrumentos capazes de “promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir da relação entre a alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática[...]” (JEZINE, 2004, p.3).

Ademais, a concepção acadêmica é a única que viabiliza a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Não as concebe como momentos independentes, mas ao contrário, em cada um dos pilares está contido os outros dois. Os autores Moita e Andrade (2009) apontam os equívocos de se incorrer numa concepção dual acerca dos pilares da universidade:

Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA e ANDRADE, 2009, p.1).

Faz-se necessário que a dimensão do ensino articule o processo de pesquisa bem como as ações de extensão. De igual forma, o processo de pesquisa deve pressupor o ensino, tendo por objetivo fundamentá-la teoricamente, mas deve também dar um retorno à sociedade, consolidando seu papel na produção de estudos que sirvam para a evolução social como um todo. Por fim, não menos importante, uma ação de extensão só será efetiva se for empregado um processo de pesquisa com a comunidade para entender suas demandas e também articulando o ensino, no qual prevalece a troca de conhecimentos e não a imposição do saber.

Nesse sentido, a concepção acadêmica de extensão propõe um processo formativo que englobe o tripé universitário e que tenha como referência as demandas éticas, políticas e sociais. A universidade, como uma instituição inserida na superestrutura da sociedade, que determina e é determinada pela realidade, é permeada pelas contradições dessa mesma sociedade e deve a ela se referenciar, tendo por elemento norteador a maioria da população, ou seja, a classe trabalhadora.

No entanto, apesar de ser a única concepção que congrega o tripé universitário, ela encontra dificuldades para se consolidar na sociedade contemporânea. Como já trabalhamos no primeiro capítulo dessa dissertação, a conjuntura de crise promoveu profundas mudanças na organização social adentrando também nas instituições sociais. A ofensiva neoliberal articulada à contrarreforma do Estado se espraia para a educação que sofre profundas inflexões, modificando o papel social da universidade e também da extensão universitária, bem como suas relações com a sociedade.

Na conjuntura de concorrência acirrada e na busca por responder aos interesses do mercado emerge a terceira concepção de extensão universitária: a *mercantilista*. Aqui, a articulação da universidade com a sociedade se dá nos moldes do mercado: aquela como produtora, esta como consumidora dos bens e serviços produzidos.

A educação na contemporaneidade perde a noção de direito para constituir-se como mercadoria, questão que permeia também as práticas extensionistas, colocando na ordem do dia um projeto privatizante de universidade. Segundo Jezine,

[...] a extensão é o principal órgão de articulação de parcerias entre a universidade e setores externos da sociedade na busca de financiamentos e institucionalização das atividades extensionistas. Tal perspectiva, para alguns Pró-Reitores de Extensão, tem-se tornado inevitável, primeiro pelo encolhimento do Estado, segundo pelo fortalecimento do mercado e terceiro pelo desenvolvimento de tecnologias, que passam a requerer da universidade, como instância produtora de conhecimentos, respostas às demandas geradas pela nova ordem econômica, tanto em termos de formação profissional como em termos de produto destinado à sociedade (JEZINE, 2004, p.4).

O foco deixa de ser o atendimento às necessidades das comunidades ou mesmo o processo educativo calcado na relação teoria e prática, para centrar-se

nas iniciativas que promovam os projetos privatizantes. Não raro é possível encontrar, nas universidades, projetos de extensão que enfatizam, por exemplo, as “empresas juniores” ou o modelo de incubadoras de empreendimentos.

Não é nosso objetivo aqui avaliar qual a natureza e as concepções que orientam os projetos de extensão desenvolvidos na UFPB. No entanto, essa caracterização se faz necessária para compreendermos o debate em torno desta temática. Contemporaneamente, prevalece nas universidades a concepção mercantilista que coaduna com o projeto privatista da educação.

No Projeto UFPB-REUNI (2007b) a extensão aparece de duas formas: intrínseca ao princípio da flexibilização e no item 5.3 dedicado às políticas de extensão universitária.

Atinente à flexibilização tem-se que a proposta do REUNI prevê que possam ser desenvolvidos itinerários formativos alternativos ao modelo clássico – cumprimento de créditos em sala de aula. Isso significa que as atividades de extensão e pesquisa, bem como a participação em eventos científicos, poderão ser consideradas no processo formativo, integralizando os créditos necessários para finalizar a carga horária total dos cursos. Nesta iniciativa de contabilizar a extensão como atividade acadêmica tem-se um fortalecimento dessa dimensão, concedendo alguma importância a sua realização.

Acrescente-se a isso o item dedicado exclusivamente à extensão universitária, que prevê as metas:

1. Expansão do número de alunos de graduação com atividades de Extensão como bolsistas ou como colaboradores;
2. Expansão do número de Projetos de Extensão articulados ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação e às demandas sociais locais (UFPB, 2007b, p.25).

Dessa forma, em nossa pesquisa importa saber as questões relativas ao trabalho docente no âmbito da extensão. Para tal, delimitamos como variáveis de análise: **a)** o quantitativo de projetos e ações anuais de extensão; **b)** o envolvimento dos docentes; e **c)** o envolvimento dos discentes, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA 15: Panorama quantitativo dos projetos de extensão no período do REUNI (2008 – 2012)

VARIÁVEIS DE ANÁLISE	2008	2009	2010	2011	2012
Projetos de Extensão (a)	407	629	419	391	281
Docentes envolvidos (b)	424	465	775	1.184	1.334
Discentes envolvidos (c)	967	1.149	1.522	1.417	2.259
PAEQD*	0,25	0,24	0,38	0,55	0,59

FONTE: MEC/ SESu/ UFPB (2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

*RPAEQD: Relação Professores com atividades de extensão/ quadro docente permanente disponível nos relatórios de gestão da UFPB – indicador elaborado pela Pró-Reitoria de Ação Comunitária (PRAC) e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)/ UFPB.

Conclui-se, a partir da tabela acima, que o quantitativo de projetos de extensão **(a)** teve uma queda significativa no período de aproximadamente 31%, contrariando a meta 2 que propunha expandi-los.

No entanto, o número de docentes envolvidos em projetos de extensão **(b)** subiu em 214,62% e o de alunos **(c)** em 133,60%, evidenciando o cumprimento da meta 1 de envolver um maior quantitativo de discentes nos projetos de extensão.

A análise desses dados revela que em 2008 a média por projeto era de 1,04 docentes e 2,37 discentes; o que significa 2 alunos por professor. Em 2012 a média por projeto sobre para 4,74 docentes e 8,03 discentes, mantendo-se a quantidade média de 2 alunos por professor.

Se, do ponto de vista do trabalho docente – exclusivamente na dimensão da extensão – não se pode afirmar uma intensificação quando observados os números de alunos, pode-se afirmar que o trabalho burocrático diminuiu, tendo em vista que em 2008 esses tramites ficavam a cargo de um único professor por projeto, em 2012 os mesmos tramites eram compartilhados por 4 docentes. Em nossa interpretação, isso significa uma socialização do trabalho docente e uma maior integração entre os projetos, apontando, talvez, para uma maior interdisciplinaridade.

No entanto, uma análise que isola o pilar da extensão não permite que se vislumbre a totalidade de precarização e intensificação a que está submetido o trabalhador docente. Sendo assim, essas variáveis só ganham sentido quando correlacionadas ao ensino e à pesquisa.

Tomando-se como referência a totalidade do quadro docente, tem-se o seguinte panorama:

TABELA 16: Comparativo entre os docentes efetivos e os docentes envolvidos com a extensão no período do REUNI (2008 – 2012)

	2008	2009	2010	2011	2012
Docentes Efetivos	1.713	1.901	2.033	2.142	2.248
Docentes com Extensão	424	465	775	1.184	1.334
Percentual de Docentes com Extensão em relação ao Total de Docentes Efetivos	24,75%	24,46%	38,12%	55,27%	50,44%

FONTE: MEC/ SESu/ UFPB (2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Elaboração própria.

Note-se que em 2008 apenas 24,75% do quadro docente efetivo da UFPB estava envolvido com projetos de extensão. Em 2012 esse percentual sobe para 50,44%. No entanto, em 2008 esses professores eram os únicos responsáveis pelos projetos, ao passo que em 2012 há mais três professores envolvidos (em média) em cada projeto. Isso não significa que sejam compartilhadas as atividades de coordenação do projeto, mas tão somente que mais docentes estão envolvidos com a extensão.

Do ponto de vista da ampliação do envolvimento docente com a extensão, esse é um dado positivo. Porém, é preciso um estudo aprofundado que investigue as concepções de extensão que norteiam esses projetos, se assistencialista, acadêmica ou mercantilista.

É também de conhecimento público que a UFPB é uma das referências nacionais no debate sobre extensão popular, tendo por fundamento o diálogo com as comunidades e os movimentos sociais. No entanto, até a concepção de extensão popular tem suas perspectivas ideopolíticas e disputa hegemonia no terreno da universidade.

A síntese dessa análise exige que se correlacione os dados das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. No âmbito do ensino tem-se que em 2012 a relação aluno-matriculado/ professor é de 19,57; o que já afirmamos ser um dado mistificado, visto que os docentes dão aulas em duas ou três turmas de 30/ 40 alunos em média. Nesta, eles corrigem trabalhos e provas, evidenciando que seu trabalho não se limita a uma média de 20 alunos, mas a 80/ 90. Ademais, há que se considerar as orientações de TCCs e de estágio supervisionado, bem como os

monitores (daqueles que têm projetos de monitoria) e também seus grupos de estudo.

No âmbito da pesquisa, em 2012 tinha-se uma média de 2,68 alunos por professor. No entanto, a realidade revela que os docentes orientam em média 2 a 3 teses e/ou dissertações por ano. Também devem ser consideradas as produções desses docentes (artigos e livros) e a participação em eventos científicos.

Por fim, considerando a extensão, há que se levar em conta o número de alunos pelos quais esse docente se responsabiliza. Mas mais que isso, deve ser considerado que a prática extensionista pressupõe o trabalho com comunidades, que por vezes é mais numeroso do que os dados permitem inferir. Perceba, por exemplo, que numa extensão em saúde coletiva estão sob responsabilidade do docente não somente os alunos, mas também os atendimentos realizados. Ou então em um projeto de assessoria e consultoria a movimentos sociais, onde seguidamente são promovidas atividades com grandes grupos e que são supervisionadas pelos docentes.

Isso significa que a realidade é muito mais complexa e contraditória do que os números permitem inferir. Importante investigação seria a que tem por objeto a intensidade do trabalho docente nas ações de extensão, o que não foi objeto central de nossa pesquisa e que também não conseguimos aprofundar por questões objetivas.

Ademais, há que se considerar que a precariedade do ponto de vista da extensão encontra-se na ausência de recursos e instrumentos de trabalho. Um bom exemplo pode ser observado na ausência de meios de transporte para deslocar as equipes dos projetos às comunidades lócus da ação. São também frequentes a falta de espaços adequados para reuniões do grupo, bem como a ausência de materiais, como, por exemplo, os recursos audiovisuais.

Mais do que uma intensidade do trabalho docente, se compreendido em todas suas frentes de atuação, tem-se uma precarização evidente que se consolida na máxima de que o privado é mais eficaz que o público. O sucateamento do público tem surgido como estratégia para justificar a transferência da educação para o âmbito privado, questão essa que vem se materializando na cotidianidade e que cada dia mais é vivenciado em nossas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo analisar a precarização e a intensificação do trabalho docente na UFPB no contexto do REUNI (2008-2012) tomando como referência o quadro mais geral de crise do capital e as particularidades que assume na realidade brasileira ao consolidar a contrarreforma do Estado e da Educação.

Partimos do pressuposto que a precarização é uma determinação histórico-social do trabalho no contexto de crise do capital. Assim, sendo o trabalho docente uma especialização do trabalho em geral, não está isento das inflexões a que está submetida a totalidade do trabalho hoje.

Vimos ao longo dessa dissertação que o tempo presente impõe a precarização como uma condição intrínseca à totalidade da força de trabalho. Longe de fortalecer as perspectivas que propalam o fim da sociedade do trabalho, é cada vez mais latente a necessidade do trabalho para continuidade do modo de produção capitalista. São incorporadas no processo reprodutivo as mais diversas especializações do trabalho coletivo e, mesmo aqueles que antes não eram considerados produtivos, hoje estão imersos na lógica de exploração.

Ao analisar o trabalho do ponto de vista do capital, Marx (2013) afirma que é produtivo aquele trabalho que serve à valorização do capital, ou seja, que produz mais-valia. Utilizando como exemplo o mestre-escola, considera que seu trabalho é produtivo quando não se limita a trabalhar apenas a cabeça e mente das crianças, mas lhe é exigido o esgotamento a fim de enriquecer o patrão.

Assim, ao longo deste trabalho buscamos oferecer uma análise sobre a crise contemporânea, no contexto de mundialização do capital. Nessa conjuntura ocorre a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo fazendo com que o docente também seja submetido a um processo de exploração da sua força de trabalho, inserindo-o no circuito produtivo.

Portanto, foi possível identificar que existem duas requisições centrais aos docentes: uma se relaciona à estrutura produtiva e outra à superestrutura da sociedade.

A primeira é que o docente da educação superior é chamado para suprir uma demanda do capital por força de trabalho qualificada, aí reside sua necessidade como um profissional estratégico na contemporaneidade.

A segunda é que ele se torna um trabalhador importante para a disseminação dos valores neoliberais, contribuindo para reprodução do modo de produção capitalista. Em vários momentos dessa dissertação demos ênfase ao caráter contraditório da docência que, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução da sociedade vigente, há espaço para trabalhar na contramão do sistema, em que a partir de uma perspectiva crítica possa contribuir para traçar alternativas de resistência à lógica destrutiva imposta pelo modelo de acumulação capitalista.

Sendo assim, nossa pesquisa foi desenvolvida a partir da definição do nosso objetivo geral, qual seja: analisar a precarização e a intensificação do trabalho docente na UFPB no contexto do REUNI (2008-2012) tomando como referência o quadro mais geral de crise do capital e as particularidades que assume na realidade brasileira ao consolidar a contrarreforma do Estado e da Educação.

A pesquisa demonstra que a conjuntura de crise do capital demandou reestruturações para retomar os níveis de acumulação. Na produção social lançou-se mão de um modelo flexível que adotou novos padrões para a organização e a gestão do trabalho. No âmbito da reprodução social implantou-se o projeto neoliberal, retomando o mercado como regulador da vida e redefinindo o papel do Estado, sobretudo, na provisão de direitos sociais, questões estas que inflexionaram o trabalho docente.

Esse quadro de reestruturação capitalista e de adoção do projeto neoliberal no Brasil, que foi implementado sistematicamente a partir dos anos de 1990, foi a base de sustentação da contrarreforma da educação superior. Na verdade, esta emergiu como uma estratégia privilegiada, compondo as diretrizes de reorganização do capital.

Verificamos que, sob o prisma da organização e gestão do trabalho, as exigências advindas do modelo de acumulação flexível demandaram dos docentes a adequação ao tempo presente. No plano objetivo, são-lhes impostas uma maior intensificação e precarização do trabalho, sobretudo por conta da mínima utilização de força de trabalho – o que acontece no contexto do REUNI quando da ampliação de vagas discentes sem a correspondente contratação de novos docentes. Exige-se maior flexibilidade e polivalência no exercício da docência, sendo requisitadas qualidades diversas não diretamente ligadas à natureza de seu trabalho, como por exemplo, a gestão de projetos e a captação de recursos. E, na sociedade das tecnologias lhes são demandados atributos para manipulá-las, intentando aumentar

produtividade a menores custos possíveis, no qual emerge o ensino à distância como mecanismo de formação integral ou complementar à modalidade presencial.

Portanto, este estudo demonstra que essas mudanças têm implicações também na subjetividade dos docentes. O emergir de uma cultura empreendedora e da figura do trabalhador “colaborador” adentram também no universo docente. Observa-se uma concorrência desmedida na busca por financiamentos e pelo incremento do currículo *lattes* que contribui para o processo de adoecimento docente, conforme evidenciamos neste trabalho.

Sob a ótica da reconfiguração do papel do Estado e a sua desresponsabilização para com o social, as consequências são nefastas. Na investigação duas questões nos pareceram centrais: a privatização da educação superior e o deslocamento na concepção de educação como um direito para o campo da mercadoria. Consideramos que além de aprofundar o quadro de sucateamento das universidades federais, a prática docente também se vê atravessada por critérios mercantis.

Dessa forma, inferimos que o REUNI atuou como um mecanismo que aprofundou a contrarreforma universitária que tem correspondência direta na contrarreforma do Estado, ambas orientadas por princípios neoliberais. As orientações bancomundialistas de diversificação das fontes de financiamento; de incremento da eficiência, baseado na cultura gerencial; de introdução de novas tecnologias e diferenciação nas modalidades de ensino, tendo como carro chefe o ensino à distância, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; de aproximação das universidades com o mercado e o incentivo à autonomia universitária reduzida ao autofinanciamento; de implementação de mudanças curriculares para tornar os cursos e universidades compatíveis com as demandas do mercado e de incentivo às parcerias público-privadas contribuem para inflexionar o trabalho docente, tornando-o alinhado com as demandas do mercado.

Essas questões se revelaram no resultado de nossa pesquisa. Os dados da levantados demonstram que na análise da dimensão do ensino, a intensificação do trabalho docente se fez, predominantemente, pela expansão das matrículas nas universidades federais e pela contratação mínima de novos docentes. No entanto, a precarização se expressa para além das questões quantitativamente observáveis, mas principalmente, nas diretrizes da contrarreforma da educação superior, que são aprofundadas no lulo-petismo, consolidando a mercantilização.

Outro fator importante analisado foi o caráter contraditório do REUNI, que promoveu uma expansão das universidades federais sem precedentes na história brasileira. Cumpriu, prioritariamente, com dois objetivos: atendeu a uma demanda histórica da população pela ampliação da educação superior, ao mesmo tempo em que serviu como um mecanismo de legitimação e fortalecimento do governo que o implementou.

No entanto, nossos achados de pesquisa indicam que esse programa é um mecanismo mistificador do real quadro da educação superior. Em seu caráter contraditório, ele de fato ampliou a oferta de educação superior pública, mas o fez em detrimento da manutenção da qualidade do processo formativo e sob uma intensificação e precarização do trabalho docente.

Verificamos que na dimensão da pesquisa e da pós-graduação, o REUNI aprofundou os critérios produtivistas, levando em consideração apenas elementos quantitativos em detrimento da qualidade da produção. Ademais, ampliou a aproximação das universidades federais com o mercado objetivando atender às demandas deste em detrimento da maioria da população brasileira. Obviamente, não estamos negando a necessidade de a universidade responder às requisições do tempo presente, dando retorno à sociedade em suas demandas fundamentais. Mas o que se tem observado é uma ingerência do grande capital nas universidades, ditando o que será pesquisado e como, ferindo o princípio da autonomia universitária, sobretudo pela via do auto-financiamento.

Por fim, na dimensão da extensão, a precarização do trabalho docente se revela na dissociabilidade do tripé universitário. Longe de compor um todo orgânico que organiza a universidade, a extensão vem sendo negligenciada e não acompanhou a expansão universitária. A precarização do trabalho docente nessa dimensão se expressa quando articulada à dimensão do ensino e da pesquisa, revelando um quadro de intensificação.

A síntese de nossa pesquisa é que, para além dos critérios quantitativamente observáveis, a precarização do trabalho docente tem na mercantilização seu eixo norteador.

Portanto, podemos confirmar nosso pressuposto de que os docentes foram submetidos a um processo de intensificação do seu trabalho, tendo mais discentes sob sua responsabilidade neste quadro de expansão da educação superior. A

intensificação é uma das esferas nas quais se expressa a precarização, sendo esta mais abrangente que aquela.

Dessa forma, considera-se a relevância da lógica mercantil que encontrou terreno fértil nas universidades, sendo o REUNI o elemento que aprofundou a contrarreforma universitária e, de forma mais ampla, a contrarreforma do Estado, consolidando as diretrizes neoliberais no âmbito da educação superior pública.

Todo esse cenário, além de implicações objetivas no plano do trabalho, que tem na intensificação e na precarização seus elementos precípuos, ainda tem consequências no plano subjetivo, tanto na questão da saúde mental dos docentes, como na organização e luta e na solidariedade de classe.

Mais do que ataques quantitativamente observáveis, o triunfo do REUNI foi o de possibilitar que os valores mercantis ditassem a lógica nas universidades. A mercantilização da educação se expressa nas dimensões que estruturam a universidade e vem se tornando o eixo norteador do trabalho docente, passando por cima do projeto de universidade defendido pelo movimento docente, que reivindica uma universidade pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada e que garanta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, SP: Canal 6, 2014. Projeto Editorial Práxis.

AMARAL, A. S. do. A política nacional de pós-graduação e suas relações com o Serviço Social. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis, 2012. v.15, n.2, jul./ dez. p. 230-238. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v15n2/08.pdf>>. Acesso em 02 ago.2018.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9 – 23.

ANTUNES, R. **Reestruturação produtiva e sistema bancário**: movimento sindical bancário brasileiro nos anos 90. Tese de doutorado/ IE/ UNICAMP, 2001.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011. 15.ed.

BANCO MUNDIAL (BM). **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

_____. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la Educación Terciaria. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 05 jun.2018.

_____. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Revisão das despesas públicas. Grupo Banco Mundial, novembro de 2017. Volume I: Síntese. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em 24 abr.2018.

BARROSO, J. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. V. **Política Social**: fundamentos e história. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e Produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, 2012. v.15, n.1, p.81-100, jun.2012. ISSN: 1981-0490. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623/53726>>. Acesso em 19 jun.2018.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, 2007. Vol. 28, n. 101, set./dez. p.1503-1523.

_____. Avaliação como forma atualizada de dominação e intensificação do trabalho In: **Revista Movimento em Debate**. São Paulo: ADUNICAMP, 2009. Ano 2, n.3. p. 26 – 37.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 17 dez.2017.

_____. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9.01.1992. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 19 jul.2018.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 jan.2018.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm>. Acesso em 27 dez.2017.

_____. **Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998**. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério Superior. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9678.htm>. Acesso em 13 jan.2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. 186p.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2001b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em 23 nov.2017.

_____. **Decreto de 20 de outubro de 2003.** Institui o Grupo de Trabalho Interministerial. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em 19 jan.2018.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União. Brasília/ DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em 25 nov.2017.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União. Brasília/ DF, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em 24 abr.2018.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/ DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em 05 abr.2018.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/ DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 14 abr.2018.

_____. **Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 23 fev.2018.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto UFPB – Reuni**, 2007b. Disponível em: <<http://www.ctdr.ufpb.br/ctdr/contents/documentos/pdf/projeto-reuni.pdf>>. Acesso em 07 jun.2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais)**. Brasília/ DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 01 ago.2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais Reuni 2008** – Relatório do Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC/ SESu/ DIFES, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 jun.2018.

_____. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017.** Altera a CLT a fim de adequá-la às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14.07.2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em 01 mar.2018.

BRITO, A. S. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas. In **Universidade e Sociedade**. Ano XI, nº26, p. 83 – 96, fev. 2002.

CAMPOS, F. J. de S. **Trabalho docente e Saúde: tensões da educação superior.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. 103f.

CARCANHOLO, M. D. **Dependencia, Super-explotación del trabajo y Crisis: una interpretación desde Marx.** Madrid: Maia ediciones, 2017.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.112. São Paulo, 2012. p.613-636.

CATTANI, A. C. **A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais para a Educação Superior no Brasil.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003. N.24. Set./Dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>. Acesso em 29 jul.2018.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital.** Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Mundialização: O capital financeiro no comando.** Revista Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, EDUSP, n. 5, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso em 12 nov.2017

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **CFESS Manifesta: Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social.** Brasília/ DF, 2011. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURAD_O.pdf>. Acesso em 30 jul.2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação Trienal 2010.** Brasília/ DF, 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100> Acesso em 23 fev. 2018

_____. **Avaliação Trienal 2013**. Brasília/ DF, 2010. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em 15 mar. 2018.

COSTA FILHO, E. S. **Expansão e democratização da educação superior**: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016. 141f.

CUNHA, F. J. de P. **Trabalho docente precarizado nas IFES**: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. 137f.

CUT/ DIEESE. Secretaria. Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Terceirização e desenvolvimento**: uma conta que não fecha. Dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/system/uploads/ck/files/Dossie-Terceirizacao-e-Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em 01 mar.2018.

Declaração de Bolonha, 1999. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em 02 jan.2018.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores**: contrato de trabalho temporário e terceirização. Nota Técnica n.175. São Paulo, abril de 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>>. Acesso em 20 jul.2018.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. Política Social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis-SC, 2007. v.10. n.1. p.24-34.

FERREIRA, S. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa**: em debate novos papéis sociais para as universidades. 2010. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

FERREIRA, D. S. M. M. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social**: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. 285f.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y Sectores Dominantes**: tendencias

globales e experiencias nacionales. Eduardo M. Basualdo e Enrique Arceo (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101101023845/basualdo.pdf>>. Acesso em: 29 nov.2017.

GOMES, C. M. C. O choque neoliberal e o padrão de hegemonia burguesa do lulopetismo. In: **Revista Katálisis**, v.21, n.1. Florianópolis, 2018. p.86-95. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n1p86>>. Acesso em 17 jun.2018.

GONÇALVES, R. **Desenvolvimento às avessas**: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

_____. **Nacional-Desenvolvimentismo às avessas**. In: Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos do IPEA (I CODE), 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo19.pdf>>. Acesso em 15 mar.2018.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRIMALDI, P. S. **A formação profissional em tempos de ofensiva neoliberal**: estudo de caso sobre as implicações da reforma universitária. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2015. 157f.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Condição Pós-Moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. Brasília: INEP, 1995. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1996**. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004.** Brasília: INEP, 2004.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005.** Brasília: INEP, 2005.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006.** Brasília: INEP, 2006.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007.** Brasília: INEP, 2007.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008.** Brasília: INEP, 2008.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009.** Brasília: INEP, 2009.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010.** Brasília: INEP, 2010.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011.** Brasília: INEP, 2011.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012.** Brasília: INEP, 2012.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013.** Brasília: INEP, 2013.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014.** Brasília: INEP, 2014.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: INEP, 2015.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul.2018.

IVASHITA, S.B., NOVAK, M.S.J., BERTOLLETTI, V.A. **O ensino superior na perspectiva do Banco Mundial**: algumas considerações. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009.

JACOB CHAVES, V. L. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. In: **Educação Temática Digital**. Campinas/ SP, 2015. v.17, n.2, p.427-441. Mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>>. Acesso em 03 ago.2018.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em 19 jun.2016.

LEHER, R. **Reforma Universitária do Governo Lula**: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais. Brasília, ANDES-SN, 2003.

_____. Memória do Movimento Docente: entrevista com Roberto Leher. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XII, nº29, março de 2003b.

_____. Contra-reforma Universitária. In **Virinotio**, revista on-line de Educação e Ciências Humanas. N.1. ano 1. Out, 2004.

LEITE, R. A. de M. **Transmutação da educação superior no Brasil e a UFPB no limiar do século XXI (2000-2012)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. 194f.

LIMA, K. R. S., PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Revista Sociedade em Debate**. Pelotas, 2009. Jan./jun. p.31-50.

LIMA, K. R. S. Trabalho Docente e Formação Profissional nas Universidades Federais. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís/ MA, 2010. Número especial, p.313-321, ago.2010.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis, v.14, n.1, p. 86- 94, jan./jun. 2011.

_____. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. In: **Revista Katalisys**. Florianópolis, v.16, n.2, p.258- 267, jul./dez. 2013.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. de S. Reuni e a expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 2016. v.41, n.2, p.383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>>. Acesso em 28 jul.2018.

LUZ, F. R. da. **A Hegemonia neoliberal lulista**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MANDEL, E. **A crise do capital**: os fatos e a sua interpretação. Trad. Juarez Guimarães e João Machado Borges. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. Tradução de Marcelo Dias Carcanholo. In: STÉDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. s.d. Disponível em: <www.vermelho.org.br/html/biblioteca/docs/critica.doc>. Acesso em 27 jun.2018.

MAUÉS, O. A universidade pública no olho do furacão. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, nº25, dezembro de 2001. p.157-161.

MELO, J. M. de S. **Fim de ciclo de desenvolvimento no Brasil**: perda de hegemonia dos governos Lula-Dilma e inflexão neoliberal frente aos direitos do trabalho. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2016.

MELO, J. M. S.; GOMES, C. M. C. Os governos do PT: Ciclo de desenvolvimento, perda da hegemonia e diminuição dos direitos do trabalho. In: **Anais do VII EPMARX**. Campina Grande, 2015. Disponível em: <<http://epmarx-anais.blogspot.com.br/2015/09/anais-do-vii-epmarx-2015-volume-1.html>>. Acesso em 20 mar.2018.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2011. 2.ed.

MEC/INEP/DAES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior**. Brasília, MEC/INEP/DAES, 2002. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>. Acesso em 23 jul.2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. (MEC/ SESu/ UFPB). **Relatório de Gestão 2007**. Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

_____. **Relatório de Gestão 2008**. Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

_____. **Relatório de Gestão 2009**. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

_____. **Relatório de Gestão 2010**. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

_____. **Relatório de Gestão 2011**. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

_____. **Relatório de Gestão 2012**. Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao>>. Acesso em 11 jun.2018.

MINTO, L. W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2009. v.14, n.41, p.269-280, ago.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 23 jun.2018.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classes e movimentos sociais**. 3 ed. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. España: Instituto Marxista de Economía (IME), 2016. 2.ed.

MOTA, A. E. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília – DF: CFESS/ ABEPSS, 2009.

_____. E. Seguridade Social Brasileira: O sentido político da expansão da assistência social no governo Lula. In: SILVA, J. F. S. da et al. **Sociabilidade burguesa e Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 161-173.

MOTA, A. E.; AMARAL, A.; PERUZZO, J. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012. p.153-178.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. – 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, 2012. n.111, jul./set. 2012.

NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p.21-40.

NEVES, L. M. W. (org). **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos de 1990. SP: Xamã, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva: Da Inspiração à Implantação**. Trabalho apresentado na 29ª ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), out/2006.

PAULA, A. S. N. *et al*. A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. In: **Revista Em Debate**. Florianópolis: UFSC, 2016. Vol.15. p.69-82.

PAULANI, L. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008. 150p.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, nº27, junho de 2002. p. 55-61.

RONDINEL, R. **Política Salarial de FHC a Lula**. In: SEDUFSM. Publicação da Seção Sindical dos Docentes da UFSM do ANDES. Santa Maria, 2006. Nov./2006. p.03. Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/jornal/pdf/J0611-03.pdf>>. Acesso em 25 jul.2018.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. Emir Sader (org.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAMPAIO Jr., P. A. **Vivemos um processo de reversão neocolonial**. IHU Online, n. 392, 2012. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao392.pdf>>. Acesso em: 21 mar.2018

SEDUFMS. **Histórico das greves dos docentes.** Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>>. Acesso em 02.jan.2018.

SGUISSARDI, V. **O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR:** revisando teses e posições? Texto apresentado para a 23ª reunião anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.pdf>>. Acesso em 10 dez.2017.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Revista Educação e Sociedade.** vol.27, n.96. Campinas, 2006. p.1021-1056. Edição Especial: outubro.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **A contra-reforma da educação superior:** uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula Silva. Brasília/ DF, agosto de 2004. Disponível em: <https://adufri.org.br/wp-content/uploads/2017/03/caderno_andes_gtpe.pdf>. Acesso em 26 nov.2017.

_____. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior.** In: Caderno ANDES, n.25. Brasília/ DF, agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>>. Acesso em 06 fev.2018.

_____. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira.** In: Cadernos ANDES, N. 2. Brasília/ DF, janeiro de 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf>>. Acesso em 02 ago.2018.

_____. **Por que lutar contra a PEC da Previdência?** Informativo Especial. Brasília (DF), março de 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/repositorio/1826.pdf>>. Acesso em 02 mar.2018.

SITKOVSKY, M. Dez anos de governo do Partido dos Trabalhadores: pós-neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, transferência de renda e hegemonia. In: **Revista Praia Vermelha:** Estudos de Política e Teoria Social, v.23, n.1. jan./jun. Rio de Janeiro, 2013. p.117-139.

VASAPOLLO, L. **Trabalho atípico e a precariedade.** Trad. de Maria de Jesus Brito Leite. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

APÊNDICES

INSTRUMENTO DE PESQUISA A: ENSINO

VARIÁVEIS DE ANÁLISE		2008	2009	2010	2011	2012
Número de matrículas	TOTAL					
	Graduação Presencial					
	Graduação à distância					
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>					
	Pós-graduação <i>lato sensu</i>					
Servidores Docentes	TOTAL					
	Efetivos					
	Substitutos					
	Visitantes					
Grau de formação dos docentes Efetivos	Sem graduação					
	Graduação					
	Especialização					
	Mestrado					
	Doutorado					
RAMP						

Fonte: MEC/ SESu/ UFPB (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012).

História	História																			
Ciência da Computação	Informática																			
Letras/ Linguística	Linguística																			
	Letras																			
	Linguística e Ensino																			
Ciências Sociais Aplicadas I	Ciência da Informação																			
	Comunicação e culturas midiáticas																			
Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo																			
Interdisciplinar	Modelos de decisão e saúde																			
	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas																			
Ciências Biológicas	Biologia Celular e Molecular																			
Antropologia/ Arqueologia	Antropologia																			
Materiais	Ciência e Engenharia de Materiais																			
Engenharias IV	Engenharia Elétrica																			
Psicologia	Psicologia Social																			

Fonte: CAPES (2010; 2013).

INSTRUMENTO DE PESQUISA C: EXTENSÃO

VARIÁVEIS DE ANÁLISE	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Quantidade de programas e projetos						
Docentes envolvidos						
Discentes envolvidos						
RPAEQD*						

*RPAEQD: Relação Professores com atividades de extensão/ quadro docente permanente disponível nos relatórios de gestão da UFPB – indicador elaborado pela Pró-Reitoria de Ação Comunitária (PRAC) e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)/ UFPB.

Fonte: MEC/ SESu/ UFPB (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012).

ANEXO



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007