



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIENE DAS GRAÇAS MIRANDA MEDEIROS

**O REUNI – UMA NOVA REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFPA**

BELÉM
2012

LUCIENE DAS GRAÇAS MIRANDA MEDEIROS

**O REUNI – UMA NOVA REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFPA**

Tese apresentada na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués

BELÉM
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)- Biblioteca Profª Elcy Rodrigues
Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Medeiros, Luciene das Graças Miranda.

O REUNI - Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA; orientadora, Prof.ª Dra.ª Olgaíses Cabral Maués. — 2012.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Ensino Superior e Estado - Pará. 2. Universidade Federal do Pará. I. Título.

CDD – 22. ed.: 378.8115

LUCIENE DAS GRAÇAS MIRANDA MEDEIROS

**O REUNI – UMA NOVA REGULÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFPA**

Tese apresentada na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Adriana Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi
Universidade Federal de São Carlos/ Universidade
Metodista de Piracicaba

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage (Suplente)
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho aos que não se submetem às algemas do capitalismo e continuam lutando para que homens e mulheres possam viver numa sociedade onde as relações sejam pautadas pelo respeito, solidariedade e compartilhamento da riqueza produzida através do seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Raimundo Medeiros, trabalhador rural e Glafira Medeiros, professora leiga (in memoriam) que não se submeteram à escravidão que a exclusão educacional provoca e lutaram, como puderam, para que seus nove filhos estudassem. Todos estudaram em escola pública. Sete concluíram o ensino superior, seis na Universidade Federal do Pará. Papai e mamãe, vocês foram vitoriosos!

À Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués pela orientação segura e competente e, sobretudo, pela compreensão e paciência comigo na fase final de produção da tese em razão dos problemas familiares que enfrentei.

Aos meus irmãos Lúcio, Lucival, Edeval (in memoriam), José, Celeste, Juarez, Célio, Francisca, Iza (adotiva) e aos sobrinhos e sobrinhas que sempre me estimularam a seguir adiante nos estudos e continuam sendo presenças fortes em minha vida.

À minha sobrinha Lisbela e seu marido Francisco Henriques que me acolheram em sua casa, em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2010, para que eu pudesse cumprir missão acadêmica pelo PROCAD, na UFMG.

Aos meus sobrinhos-netos Mariana e Francisco Henriques que com sua alegria e irreverência infantil contribuíram para que os dias longe de casa fossem felizes.

Às minhas irmãs Celeste Medeiros e Francisca Vasconcelos, companheiras em todos os momentos de minha vida e interlocutoras críticas ao longo de minha jornada acadêmica. Em especial à Celeste, camarada militante, que me introduziu com serenidade e lucidez política no mundo da militância acadêmica, sindical e político-partidária, com quem continuo aprendendo.

Ao meu cunhado Geraldo Vasconcelos e cunhadas Maria José, Oneide, Vanja, Célia Regina, Oneide (in memoriam) e Madalena pelo apoio e estímulo nesta caminhada.

A todas as pessoas que, direta e indiretamente, me apoiaram ao longo de minha vida para que eu pudesse estudar e chegar até aqui.

Aos amigos Luiz Guedes, Nelci Ribeiro, Guilhermina Santos, Maria Coelli Rodrigues, Ana Rosa Brito presenças constantes em minha vida, compartilhando alegrias e tristezas.

Às amigas Rosangela Novaes (in memoriam) e Vera Jacob, companheiras de militância educacional e sindical, que sempre me estimularam a conquistar o doutorado.

À Silvana que há mais de 20 anos garante o suporte doméstico para que eu tenha mais tempo e tranquilidade para os estudos.

À Universidade Federal do Pará e ao Instituto de Ciências da Educação pela oportunidade de realizar o Doutorado em Educação.

Às professoras, companheiras de luta, Otilia Seiffert, Odinéia Figueiredo, Maria das Graças Godinho, Marlusi Barros de Campos e Helena Correa Vasconcelos que coordenaram o Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE) do Centro de Educação, hoje ICED, nos idos anos de 1970 e 1980, estruturando as bases para a criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação, hoje existente.

Aos professores do PPGED, Olgaíses Maués, Teresinha Monteiro, Ronaldo Lima Araujo e Ivani Pinto, pela inestimável contribuição teórica e metodológica na Linha de Políticas Educacionais, ao longo do curso de doutorado.

À Profª Drª Dalila Andrade Oliveira, que me acolheu no Curso de Doutorado Latino- Americano na UFMG, no primeiro semestre de 2010, com quem tive oportunidade de aprofundar estudos sobre políticas educacionais, participar de debates instigadores e compartilhar momentos de descontração e amizade.

Aos colegas da Turma do Doutorado de 2008, particularmente, aos que seguiram comigo até o Seminário de Tese IV que, com suas contribuições e críticas à minha produção teórica, me desafiaram a seguir em frente.

Aos parceiros do GESTRADO-UFGA, pelas discussões e críticas nas sessões de estudo que me ajudaram a superar as dificuldades teóricas e metodológicas no processo de construção da tese, especialmente à Diana Lemes, com quem compartilhei dificuldades, desafios e avanços no curso de doutorado.

Aos colegas do GESTRADO-UFGA, particularmente, à Geovanna, Erivane, Silvia Barco e Maria com quem compartilhei estudos e momentos de descontração, que muito me ajudaram na produção da tese. Particularmente à Silvia Barco que me possibilitou acesso a textos de O'Donnell, enviados de Buenos Aires.

Aos Coordenadores de *campi* Rainério Meireles da Silva (Altamira), Rosa Helena Sousa de Oliveira (Bragança), Horácio Schneider (Belém), atual vice-reitor da UFPA e Gilmar Pereira da Silva (Cametá) pela disponibilidade em fornecer informações e dados importantíssimos para a realização deste estudo.

À Walquíria Corrêa de Almeida da PROGEP que me repassou dados e informações importantes.

À Eulália Vieira da PROEG que compartilhou informações e dados sobre o REUNI na UFPA.

Ao meu amigo, professor Edson Berbary, pela revisão criteriosa que fez no texto;

À Carmem Oliveira que contribuiu com seus conhecimentos estatísticos na revisão dos dados e padronização de gráficos e tabelas.

À Profª Odete da Cruz Mendes pelas fotos das obras do REUNI do campus de Cametá.

Ao Nilton Cesar Mendes Pereira pela normalização do texto, conforme exige a ABNT.

RESUMO

Este estudo se insere no campo da educação superior e seu principal objetivo é analisar a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007, identificando as consequências no trabalho docente, na arquitetura acadêmica do ensino de graduação e na cultura acadêmico-institucional. Constitui-se num Estudo de Caso que parte da premissa de que as mudanças na educação superior são consequências do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro para se ajustar às exigências do atual estágio do capital, contexto em que o REUNI se caracteriza como uma nova regulação da política de expansão da educação superior no Brasil. Essas mudanças estão tentando consolidar um projeto de universidade pensado pelos organismos internacionais do capital e pelo governos locais, que dilui as fronteiras público-privado fundado no tripé gestão (empresarial), avaliação (de resultados) e financiamento que têm levado as universidades públicas a conviver com conceitos e práticas como flexibilidade da gestão e descentralização administrativa. É parte da “reforma fatiada” do governo Lula, que dá continuidade às políticas de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, cujas mudanças colocam o trabalho docente como centralidade, atribuindo aos professores mais responsabilidades, tanto no campo acadêmico quanto no administrativo. O *locus* privilegiado do estudo é a Universidade Federal do Pará - UFPA em quatro dos seus onze *campi*: Campus Universitário de Altamira, Campus Universitário de Belém, Campus Universitário de Bragança, Campus Universitário do Tocantins – Cametá, no período de 2008-2010. A investigação baseada na legislação da educação brasileira, da educação superior e do REUNI, em entrevistas semi-estruturadas realizadas com dezesseis docentes da UFPA e outras informações, permitiram agregar dados do REUNI quanto a orçamento, execução financeira, contratação de professores e de servidores técnico-administrativos, obras executadas e em andamento. Os resultados apontam para o não cumprimento das metas globais do REUNI pela UFPA; um descompasso entre as obras de infraestrutura e a expansão de matrículas e de cursos; preocupação dos docentes com a intensificação do seu trabalho; mudanças na cultura acadêmico – institucional pautada pela lógica mercantil que naturaliza o produtivismo acadêmico e apreensão em relação às medidas do governo federal, introduzidas com o governo da presidenta Dilma Rouseff, em 2011, que têm implicações nas metas do REUNI e no futuro das universidades federais, entre as quais, a UFPA.

Palavras-chave: Educação Superior; Expansão; Regulação; REUNI

ABSTRACT

This study belongs to the field of College Education and its main objective is to analyze College Education's restructuring and expansion policy done through the implementation of the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, created during Luiz Inácio Lula da Silva government by Decree N° 6.096 from April 24, 2007, identifying the consequences in the work of teachers, in academic architecture for college teaching and in academic and institutional culture. It constitutes a Study of Case that starts from the premise that the changes in College Education are consequences of the process of productive restructuring and of the Brazilian State reform to adjust to Capital's current stage, context within REUNI is characterized as a new regulation of the College Education expansion policy in Brazil. These changes are trying to consolidate a university project thought by international organizations that represent Capital and by local governments, that dilute the public-private borders founded in the tripod management (business), evaluation (of results) and financing that have taken public universities to live with concepts and practices such as management flexibility and administrative decentralization. This is part of the "sliced reform" of Lula government, which continues the policies of the predecessor Fernando Henrique Cardoso, whose changes put teachers work as centrality, giving teachers more responsibilities, both in academic field and in the administrative one. The Study privileged *locus* is Universidade Federal do Pará - UFPA, in four of its eleven *campi*: Campus Universitário de Altamira, Campus Universitário de Belém, Campus Universitário de Bragança, and Campus Universitário do Tocantins – Cametá, from 2008 to 2010. The investigation based on Brazilian Legislation for Education, College Education and REUNI, in semi-structured interviews done with sixteen teachers from UFPA and other information allowed the gathering of REUNI's data concerning budgeting, financial execution, hiring of teachers and technical-administrative employees, executed and ongoing works. Results point to the non-compliance of REUNI global goals by UFPA, a mismatch between infrastructure works and the enrollments and courses expansion; the worry of teachers about their work intensification; changes in academic and institutional culture driven by mercantile logic that naturalizes academic productivism and concerns about federal government's measures, introduced with president Dilma Rousseff's government in 2011, which has implications in REUNI's goals and in the future of federal universities, including UFPA.

Keywords: College Education; Expansion; Regulation; REUNI

RÉSUMÉ

Cette étude appartient au domaine de l'enseignement supérieur et son but principal est d'analyser la politique de restructuration et l'expansion de l'enseignement supérieur promu par la mise en œuvre du Programme d'Appui à la restructuration et l'expansion des Universités Fédérales - REUNI, créé sous le président Luiz Inacio Lula da Silva, par le Décret n ° 6096 du 24 avril 2007, avec le but de identifier les conséquences au travail enseignante, à l'architecture académique de l'enseignement à la graduation et à la culture académique-institutionnel. Constitue une étude de cas qui suppose que les changements dans l'enseignement supérieur sont des conséquences du processus de restructuration productif et de la réforme de l'Etat brésilien pour répondre aux exigences de l'actuel stade du capital, contexte dont le REUNI est caractérisé comme un nouveau règlement politique d'expansion de l'enseignement supérieur au Brésil. Ces changements tentent de construire un projet d'université conçue par les organisations internationales du capital et les gouvernements locaux, ce qui dilue les frontières public-privé basées sur le trépied de gestion (affaires), l'évaluation (des résultats) et de financement qui ont conduit les universités publiques à vivre avec des concepts et des pratiques telles que la gestion flexible et la décentralisation administrative. Il fait partie de la «réforme en tranches" du gouvernement Lula, qui donne continuité aux politiques de son prédécesseur Fernando Henrique Cardoso, dont les changements mettent de l'enseignement comme centralité, donnant aux enseignants plus de responsabilités, tant dans le domaine académique et dans l'administration. Le locus privilégié de l'étude est l'Université Fédérale du Pará - UFPA dans quatre de ses onze campi: Campus Universitaire de Altamira, Campus Universitaire de Belém, Campus Universitaire de Bragança, Campus Universitaire du Tocantins – Cameta, au période de 2008-2010. La recherche est basée dans la législation brésilienne de l'éducation, de l'enseignement supérieur et du REUNI, en entretiens semi-structurées avec seize enseignants de l'UFPA et d'autres informations qui ont permis d'agréger des informations données par le REUNI comme le budget, la performance financière, la contratation des professeurs et des fonctionnaires techniques et administratifs, les travaux réalisée et en cours. Les résultats indiquent la non-conformité avec les objectifs globaux du REUNI par l' UFPA; une inadéquation entre les travaux de infra - structure et l'expansion d'inscription et des cours; le concernement des enseignants avec l'intensification de leur travail, les changements dans la culture académique-institutionnel guidé par la logique mercantile qui naturalise le productivisme académique et la préoccupation au sujet des mesures du gouvernement fédéral, introduites par le gouvernement de la président Dilma Rouseff en 2011, qui ont des implications aux objectifs du REUNI et au avenir des universités fédérales, y compris l'UFPA.

Mots-clés: de l'Enseignement Supérieur, de l'Extension, de la Réglementation; REUNI

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Recursos das IFES, os recursos próprios (1994-2002).....	83
Tabela 2 –	Número de instituições e matrículas no Governo FHC (1994-2002).....	83
Tabela 3 –	Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa Brasil 2001-2010.....	108
Tabela 4 –	Distribuição e participação percentual em matrículas de cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil 2001 – 2010.....	108
Tabela 5 –	Estatísticas básicas da graduação (Presencial e a Distancia) por categoria administrativa – Brasil, 2010.....	109
Tabela 6 –	Previsão de acréscimo do orçamentário do REUNI – Decreto N° 6.096/2007.....	155
Tabela 7 –	Total das vagas REUNI projetadas e executadas.....	156
Tabela 8 –	Cursos de graduação projetados e executados no REUNI – 2008.....	157
Tabela 9 –	Número de vagas em concursos docentes em 2008.....	157
Tabela 10 –	Número de vagas em concursos para técnicos classes B, C e D (nível médio) e E (nível superior) em 2008.....	158
Tabela 11 –	Obras do REUNI em 2008.....	158
Tabela 12 –	Execução orçamentária das bolsas de assistência ao ensino em 2008.....	159
Tabela 13 –	Bolsas de assistencia ao ensino concedidas em 2008.....	160
Tabela 14 –	Execução Orçamentária Geral do Programa REUNI em 2008 (em milhões).....	160
Tabela 15 –	Recursos globais anuais do REUNI (Investimento e custeio (em bilhões).....	184
Tabela 16 –	Previsão de Recursos do REUNI para a UFPA, 2008-2012.....	185
Tabela 17 –	Recursos do REUNI para investimentos distribuídos por <i>campi</i> e área a ser construída.....	186
Tabela 18 –	Recursos de capital e custeio repactuados com os <i>campi</i> pela Portaria 2520/2009 (2007-2011).....	187
Tabela 19 –	Movimentação dos recursos do REUNI pelo Departamento Financeiro da UFPA outubro de 2011.....	188
Tabela 20 –	Evolução do orçamento da UFPA de 2007 a 2011(valores a preços de janeiro de 2012, corrigidos pelo IPCA.Todas as fontes em milhões de R\$).....	188

Tabela 21 –	Indicadores e dados globais do REUNI da Universidade Federal do Pará.....	190
Tabela 22 –	Evolução de vagas pactuadas e preenchidas na graduação – UFPA/ REUNI (2007 – 2011).....	191
Tabela 23 –	Consolidação da necessidade de docentes a serem contratados REUNI (2008-2011).....	192
Tabela 24 –	Obras / recursos – Campus de Altamira, REUNI (2007-2011).....	200
Tabela 25 –	Vagas Campus Altamira do REUNI (2008 -2010).....	201
Tabela 26	Vagas noturno Campus Altamira - REUNI (2008 -2011).....	201
Tabela 27 –	Número de IES por organização acadêmica e localização (capital e Interior) Pará, 2010.....	204
Tabela 28 –	Número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e localização (Capital e Interior) e organização administrativas das IES no Pará 2010.....	205
Tabela 29 –	Vagas Campus Belém do REUNI (2008-2010).....	206
Tabela 30 –	Vagas noturno Campus Belém do REUNI (2008 – 2010).....	206
Tabela 31 –	Número de cursos de graduação e necessidades de contratação de docentes para Belém - REUNI, 2009 2011.....	207
Tabela 32 –	Obras do REUNI no Campus Belém.....	208
Tabela 33	Obras/recursos do REUNI em Bragança.....	211
Tabela 34 –	Cursos e docentes previstos para Bragança via REUNI.....	211
Tabela 35 –	Vagas Campus Bragança do REUNI (2008-2011).....	212
Tabela 36 –	Vagas noturno Campus Bragança do REUNI (2008 2011).....	213
Tabela 37 –	Número de alunos matriculados no Curso de Engenharia de Pesca 2009.....	214
Tabela 38 –	Obras do REUNI finalizadas em Bragança 2009.....	214
Tabela 39 –	Cursos e docentes previstos para Cametá via REUNI.....	217
Tabela 40 –	Cursos e vagas ofertadas no Campus de Cametá (2009- 2010).....	218
Tabela 41 –	Vagas Campus Cametá do REUNI (2008-2011).....	218
Tabela 42 –	Vagas noturno Campus Cametá do REUNI (2008-2011).....	219
Tabela 43 –	Obras / recursos do REUNI em Cametá.....	219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPA	Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNRES	Comissão Nacional, para a Reformulação da Educação Superior
CONAD	Conselho Nacional de Associações Docentes
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CONSUN	Conselho Superior Universitário
COSUPI	Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central de Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GESTRADO	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente

GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Tecnologia
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGU	Orçamento Geral da União
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAR	Plano de Ação Articulada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Interinstitucional
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PDS	Partido Democrático Social
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parceria Público-Privado
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROEG	Pro-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Ensino Superior do MEC
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNI	Serviço Nacional de Informações
TCU	Tribunal de Contas da União
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFABC	Fundação Universidade Federal do Abc
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
USAID	<i>United States Agency International for Development</i> / Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPITULO 1: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO (1995) E SUAS REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
1.1 Antecedentes Históricos da Reforma do Estado Brasileiro (1995) e a origem das Universidades no Brasil	46
1.2 As Mudanças dos Anos de 1970 e 1980 e suas Implicações na Reforma do Estado Brasileiro	54
1.2.1 A Educação Superior na Nova República.....	62
1.3 A Reforma da Educação Superior e as Políticas Educacionais no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	69
1.4 A Reforma da Educação Superior no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)	87
CAPITULO 2: O REUNI E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPA: DA GÊNESE A IMPLEMENTAÇÃO	111
2.1 Antecedentes Históricos do REUNI	112
2.2 A Chegada do REUNI nas Universidades Federais: os primeiros impactos	124
2.3 O REUNI e suas relações com propostas veiculadas pelo Banco Mundial, Processo de Bolonha e a Universidade Nova	147
2.3.1 O Banco Mundial.....	147
2.3.2 O Processo de Bolonha.....	148
2.3.3 Universidade Nova.....	150
2.4 Primeiro Ano de REUNI: o que nos diz o Relatório?	154
CAPÍTULO 3: O REUNI NA UFPA: DA IMPLANTAÇÃO À MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA	164
3.1 O REUNI na UFPA: um pouco da história	164
3.2 Ações que dão visibilidade ao REUNI na UFPA	180

3.3 REUNI e o Orçamento Global para as Universidade Federais: os dados da UFPA.....	183
3.4 Altamira, Belém, Bragança, e Cametá: um recorte do REUNI na UFPA.....	195
3.4.1 O Campus de Altamira.....	196
3.4.2 O Campus de Belém.....	201
3.4.3 O Campus de Bragança.....	209
3.4.4 O Campus de Cametá.....	215
CAPÍTULO 4: OS IMPACTOS DO REUNI NA UFPA: O QUE OS DADOS REVELAM.....	221
4.1 A Reconfiguração do Trabalho no atual estágio do capitalismo.....	222
4.2 O Trabalho Docente: uma sub-categoria da categoria Trabalho.....	231
4.3 O Trabalho Docente sob o REUNI: valorização ou intensificação na UFPA?.....	244
4.4 A Vez e Voz dos Docentes da UFPA sobre o REUNI.....	247
4.4.1 Quem são os docentes entrevistados?.....	247
4.4.2 A Expansão da Educação Superior pelo REUNI na UFPA.....	249
4.4.3 O REUNI e a Autonomia na UFPA.....	260
4.4.4 O Trabalho Docente e o REUNI: condições de trabalho, intensificação e precarização.....	266
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
REFERÊNCIAS.....	297
APÊNDICE.....	310
ANEXOS.....	311

INTRODUÇÃO

Faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há, mas eis que chega a roda-viva e carrega a roseira pra lá... (CHICO BUARQUE, 1967)

A epígrafe emprestada de um dos mais consagrados autores da música popular brasileira, Chico Buarque de Holanda, traduz um pressuposto básico para que se inicie um processo de investigação, de apreensão da realidade, física ou social: tudo muda! A vida dos homens e mulheres em suas relações não é linear, não corre sempre numa mesma direção. Ao contrário, está sempre mudando porque essas relações acontecem numa realidade que é, social, histórica, complexa, contraditória, multidimensional e para conhecê-la não se conta com uma “varinha de condão”. É preciso olhá-la por todos os lados e ângulos o que requer organização de como vamos nos aproximar dessa realidade para conhecê-la.

Esse mesmo raciocínio se aplica à pesquisa para a produção de uma tese de doutorado, que exige uma cuidadosa organização para o estudo: a definição do objeto de estudo (o que se quer conhecer e por quê?); optar por uma teoria que nos forneça os instrumentos teóricos e metodológicos para iluminar as descobertas e um caminho metodológico que nos leve às fontes de onde retiraremos os dados, as informações ou vestígios que nos ajudem a ter a visão do todo, sem perder as dimensões das particularidades. Assim a pesquisa vai sendo construída no processo de apropriação das diferentes dimensões e características do objeto sobre o qual levantamos hipóteses que, em dados momentos, parecem ser “a mais linda roseira que há” e que às vezes sucumbem à “roda-viva que chega e carrega a roseira pra lá”, nos obrigando a refazer o caminho para novamente ser trilhado.

Com essa analogia, não tento escapar das críticas (rodas-vivas) que incidirão sobre este estudo e, sim, chamar a atenção para o desafio que é fazer qualquer pesquisa, sobretudo, uma pesquisa acadêmica que se constitui num trabalho quase solitário em que o aluno-pesquisador, mesmo contando com a parceria de seu orientador/a, precisa assumir as rédeas da sua produção com independência intelectual que nem sempre tem ou que ainda está buscando. E, com muita paciência, percorrer caminhos, às vezes tortuosos, para reunir dados, informações, necessários para ir dando sustentação, corpo, volume às suas ideias e ainda buscar encontrar o tom ou equilíbrio preciso na produção do conhecimento a ser socializado através de um texto que corresponda às exigências dos rigores acadêmicos. É, portanto, um trabalho árduo, difícil, às vezes penoso, que exige muito do pesquisador mas ao mesmo tempo enriquecedor, criativo e estimulante.

A decisão sobre o quê vamos pesquisar é muito particular e também muito geral porque remete às experiências vividas nos campos social, profissional e acadêmico onde vamos, como se estivéssemos no poço das vivências teórica e prática, retirando os objetos para dentre eles escolher o nosso objeto de investigação. Seguindo essa trajetória, apresento o campo temático da pesquisa, como se deu o processo de definição e delimitação do problema, da escolha do objeto de estudo, do referencial teórico que ilumina as reflexões e análises que faço em todas as suas etapas e o *locus* onde ela se realizou.

A preocupação em toda a pesquisa foi a de me apropriar do objeto, conhecê-lo o mais que pudesse, entender suas causas, objetivos, finalidades e suas relações com as reformas da educação superior havidas e, com maior intensidade, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), concentrando no período de 2007-2010, quando a educação superior passa a conviver com novas *regulações* entre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais (REUNI), programa que impôs tensões e desafios às universidades públicas federais e, em particular, à Universidade Federal do Pará (UFPA).

O conceito de regulação origina-se na Escola Francesa da Regulação, tendo sido destacado por Michel Aglietta em sua tese, em 1974, através da qual estudou a regularidade e acumulação capitalista, em longos períodos, tendo como campo de investigação os Estados Unidos. A Escola Francesa da Regulação ou como ficou mais conhecida, a Teoria da Regulação, constitui-se numa teoria que nasce, em parte de uma crítica às formulações econômicas vigentes nos anos de 1970, às vertentes do pensamento econômico neoclássico em que está presente o paradigma do mercado auto-regulador e equilibrado, onde a crise é sempre um transtorno externo. Os regulacionistas partem do princípio de que o capitalismo é intrinsecamente instável assim como o seu crescimento, mas que é possível criar uma certa estabilidade e um crescimento regular e permanente por meio de políticas orçamentárias e monetárias (regulações), com o que se aproximam dos keynesianos que criaram instrumentos de política econômica responsável pelo crescimento econômico dos “trinta anos gloriosos”. O conceito de *regulação* importado das ciências biológicas para as sociais vem sendo entendido como a maneira pela qual a relação social se reproduz, apesar da conflituosidade e contradição que encerra. Nas sociedades capitalistas, tais regulações tentam arbitrar os conflitos e as contradições que têm como base a contradição capital-trabalho, como se fosse possível superar essa contradição, estabelecer uma harmonia e assim garantir a perpetuação do sistema capitalista.

Feitas essas considerações preliminares, como pesquisadora, apresento as razões que me levaram a realizar este estudo, que representa um momento da construção do conhecimento a partir da experiência de uma universidade pública federal, a UFPA), e de um olhar particular, o meu olhar.

Como acontece com qualquer pesquisador, a busca pela definição de um problema a investigar nem sempre é uma tarefa fácil e comigo não poderia ser diferente. Motivações me estimularam, escolhas foram feitas, objetivos, compromissos sociais e políticos foram assumidos, caminhos foram traçados para alcançar o objetivo principal que era o de produzir minha tese de doutoramento em educação, no Programa de Pós - Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, como aluna da primeira turma de um primeiro curso de doutorado em educação da UFPA e também da Região Norte, iniciado no ano de 2008, que, por si só, já se constitui num tema propício à investigação: a assimetria da oferta da pós-graduação entre as regiões brasileiras, considerando-se que a UFPA é uma das maiores universidades públicas federais em termos de matrículas e a mais importante da Região, onde este curso chega com inegável atraso na agenda educacional, considerando-se que o mestrado em educação na UFPA teve seu início somente na década de 1990.

A UFPA, com mais de cinquenta anos de existência, localiza-se na Região Norte, constituída por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, possuindo 15.865.678 de habitantes, dos quais, 70% se concentram nos estados do Pará e Amazonas, sendo que o Pará detém 32,41% da população total.

Há, portanto, necessidade de cursos de mestrado e doutorado em Educação, nas universidades públicas dessa região, porque quase todos os aspirantes aos títulos de mestre ou doutor, até há bem pouco tempo, tinham que se deslocar para outras unidades da federação enfrentando todas as dificuldades que uma mudança, mesmo que seja temporária, acarreta. Muitos, porém, aqui permaneceram, sem avançar em seu processo de qualificação formal.

Iniciei a docência no ensino superior na década de 1970, numa instituição de educação superior privada, para depois ingressar, via concurso público, na UFPA, em 1986. Em 1989, obtive o título de mestre em educação, na Pontifícia Universidade de São Paulo. Ao me inserir em grupos de pesquisa, inicialmente, me envolvi com a temática da educação e trabalho e, depois, com a da educação superior. Militei no campo sindical do ensino superior e essas experiências acabaram me levando a optar por um objeto de estudo que fizesse parte ou se relacionasse com o campo temático da educação superior.

O presente estudo se inscreve assim, no campo da educação superior, categoria compreendida de acordo com o conceito de Morosini (2006), que a caracteriza como

[...] uma subárea do conhecimento da Educação que é, por sua vez, uma subdivisão das Ciências Humanas e estuda a produção de conhecimento advinda do ensino e da pesquisa. É um dos níveis da educação escolar brasileira, cujo espaço de desenvolvimento são as instituições de educação superior e entre suas finalidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art.43, estão: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnologia geradas na instituição. (MOROSINI, 2006, p. 59)

Ou seja, não uma educação superior qualquer, mas uma educação superior voltada para a realidade social na qual ela está inserida e com a qual deve ser comprometida, prestando serviços e não vendendo serviços; que gere ferramentas científicas, tecnológicas e sociais que possibilitem a solução dos problemas dessa realidade contribuindo, mais amplamente, a partir dos resultados de pesquisas e investigações científicas com o avanço da ciência e da tecnologia do país. Uma educação superior que seja entendida, sobretudo, como um direito humano universal, um bem público social que se caracterize como uma política pública, gratuita, laica e de qualidade social, cujo *locus* seja a Universidade, instituição pública mantida pelo Estado, ente responsável por sua oferta e garantia.

Esta é a concepção de educação superior que vem sendo forjada desde a implantação das primeiras universidades no Brasil, na década de 1930, sobretudo entre alguns educadores que ficaram conhecidos como os Pioneiros da Educação, e defendida até hoje por muitos educadores, com os quais me associo que a defendem como direito humano, universal desde que seja pública, ofertada e garantida pelo Estado.

Nessa perspectiva, a Universidade é entendida, como o espaço da pluralidade de ideias, onde se desenvolve a educação superior através da qual se descobre, cria, recria e socializa o conhecimento. Para tanto, a base e o princípio de sua missão institucional devem ser a indissociabilidade entre suas funções precípuas: o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão. Enquanto instituição social que desenvolve com qualidade social suas funções, deve garantir formas de acesso que permitam a entrada da maioria dos jovens de 18 a 24 anos na educação superior, oferecer condições adequadas de trabalho a seus docentes e servidores técnico-administrativos, bem como, de estudo e pesquisa a seus alunos,

fortalecendo e ampliando mecanismos para sua democratização e da sociedade onde está inserida, o que lhe exige permanente atualização. Segundo Oliveira J. (2000),

[...] A *atualização* da universidade acontece por meio da capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo-espaço mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser um campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção do conhecimento novo, comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática [...] Entende-se que quando a universidade abre mão da identidade histórica, ela corre o risco de servir mais diretamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social. Com isso ela nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses diretos do Estado e/ou do mercado. (OLIVEIRA, J., 2000, p. 22)

No Brasil, historicamente, a universidade pública, enquanto instituição do Estado, tem vivido o confronto desses dois princípios pelos quais é, permanentemente, pressionada: manter-se autônoma como o campo da crítica e da reflexão contribuindo com o conhecimento que produz para a construção e consolidação da democracia ou perder sua capacidade histórica, sua autonomia, para submeter-se às regras do mercado, que orientam e estão cada vez mais presentes nas políticas públicas.

Essa relação conflituosa não é de hoje. A conquista da educação superior sempre foi atravessada por disputas políticas e ideológicas em que o Estado, para consolidar o modelo de desenvolvimento econômico, sempre priorizou os interesses econômicos dos setores empresariais e políticos - a elite nacional dominante, para quem disponibilizou, predominantemente, a universidade como espaço de sua formação e o conhecimento ali produzido como instrumento de perpetuação do seu poder. Assim que aquelas políticas públicas foram criadas, tinham o papel primordial de formar a elite nacional (para que seus privilégios fossem mantidos), embora se autointitulassem como promotoras da redução da pobreza e, de serem instituições comprometidas com o desenvolvimento, o progresso social e o crescimento econômico do país o que, de alguma forma, não deixou de ser verdade.

É preciso mais do que nunca romper com esse jugo dos que, por origem de classe, já são privilegiados e avançar no processo de democratização da educação superior para que segmentos da população, historicamente excluídos dos bens materiais e culturais, possam ter acesso a esse direito. Expandir a educação superior pública, no Brasil, é uma necessidade urgente.

Nesta segunda década do terceiro milênio a expansão da educação superior ainda representa uma das mais importantes políticas de governo para mudar os indicadores

educacionais do país, bem como, contribuir com o seu desenvolvimento. Segundo dados do censo da educação superior, de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, p. 35), o Brasil apresentava uma taxa líquida de matrícula no ensino superior de 14,4% da população de 18 a 24 anos. A taxa bruta estava, no período, em torno de 26,7%. A taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. O indicador taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (BRASIL, 2004). O PL8035/2010, do novo Plano Nacional de Educação¹, para 2011-2020, estabelece a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, até 2020.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, o total de matrículas no ensino superior chegou a 6.379.299, que representa mais que o dobro das matrículas de 2001, sendo 1.643.298 (25,8%) nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com as federais sendo responsáveis por 938.656 (14,7%) e, por 4.736.001 (74,2%) nas IES privadas, considerando-se a taxa bruta, em torno de 26,7%. Do total de matrículas na graduação, 14,6% são do ensino a distância (BRASIL, 2010a)

Mantém-se a preponderância do setor privado na oferta de matrículas. Essa supremacia do setor privado concorre para a efetivação do que determina o Art. 209 da Constituição Federal promulgada em 1988: “o ensino é livre à iniciativa privada” e o Art.45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Respaldo legal, que coloca a educação superior no campo dos excelentes “negócios”, fomentando a expansão do ensino superior pela via do setor privado,

¹ Até o momento de conclusão desta tese, o Projeto de Lei 8.035/2010 – Plano Nacional da Educação 2011-2020 continuava tramitando no Congresso Nacional, tendo como relator o Deputado Federal Ângelo Vanhoni que propôs na Meta 20, “ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de oito por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do País, ao final do decênio”. Um conjunto de organizações, movimentos e entidades da sociedade civil criaram uma Campanha pelos 10% do PIB na Educação Pública Já! como mecanismo de pressão ao governo federal que defende 7% do PIB para a educação e ao relator para que reveja seu Parecer e proponha ao governo os 10% seguindo o que a Campanha defende que são “10% do PIB na Educação Pública JÁ!”

que recebeu, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)², no governo Lula, (Lei Nº 11.096/2005) fundamental estímulo para avançar em sua expansão, à medida em que, com recursos do fundo público, o governo financia bolsas parciais e integrais para que estudantes tenham acesso a vagas nas instituições de ensino superior privadas tendo já, o PROUNI, alcançado a marca de um milhão³ de bolsas, em janeiro de 2012 (Portal MEC, 2012).

A categoria das federais apresentaram crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 na ordem de 85,9%. Em 2007, essa categoria contemplava 12,1% das matrículas, percentual que chegou em 14,7% em 2010, (BRASIL, 2010a), resultado já creditado, pelo governo, às ações de expansão realizadas pelo REUNI. Apesar desse esforço, num país geograficamente extenso como o Brasil, a educação superior é ainda reduzida a poucos. Mantém, ainda, a característica de ser um espaço elitizado que, historicamente, prepara os destinados a ocupar lugares de destaque na sociedade no campo da economia e da política, sob o discurso do compromisso com o desenvolvimento do país que não tem respaldo na prática, uma vez que as políticas públicas só se materializam se tiverem financiamento. E, no caso brasileiro, os recursos destinados à educação não atingem os 5% do PIB do país e, para a educação superior, têm ficado em torno dos 0,8% (AMARAL, 2011) forçando as universidades públicas federais a buscarem novas formas de financiamento, entre as quais vendas de serviços, para garantirem, minimamente, o desenvolvimento de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Neste cenário de recursos insuficientes e tensões, a expansão da educação superior pública continua sendo um desafio que atravessa a história da educação superior no Brasil. E a luta pela garantia desse direito, com qualidade e gratuito, se expressa atualmente na luta pela aprovação de 10% do PIB brasileiro para a educação, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) sem o que seremos mantidos no atraso em relação a muitos dos nossos vizinhos da América do Sul, e mais distantes, ainda, dos indicadores educacionais de países do chamado primeiro mundo.

² Criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Além disso, às IES que aderirem ao Programa o governo oferece, ainda, a isenção de alguns tributos.

³ O milionésimo estudante a conquistar uma bolsa do PROUNI é Vítor Lima Lobo, de 20 anos, que ingressou no curso de medicina da Universidade Católica de Brasília. Notícia divulgada no sítio do MEC, em 23 de janeiro de 2012.

O Governo Lula, desconsiderando a existência de um PNE, com vigência para o período de 2001 a 2010 lançou no seu segundo mandato, iniciado em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com mais de quarenta programas, constituindo-se no Projeto Educacional do Governo para o período 2007-2010, veiculado na grande mídia como a parte educacional do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que expressa o projeto econômico do país.

Um dos programas do PDE voltado para a educação superior foi o REUNI, criado pelo Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de reestruturar e expandir as universidades públicas federais, sobretudo o ensino de graduação. Este programa está em curso nas universidades públicas federais brasileiras, com vigência até 2012. Assim que foi anunciado, sofreu uma série de questionamentos nas universidades federais, principalmente pelos setores organizados dos movimentos de docentes e de estudantes, enfaticamente, pela forma sob a qual foi decidida a adesão das universidades ao programa, com restrita participação da comunidade universitária à medida que a discussão ocorria no âmbito dos Colegiados da Administração Superior. Mais uma razão para ser estudado.

Assumindo os riscos dos quais não se pode escapar quando se investiga um programa em processo, optei em fazer um *Estudo de Caso* sobre esse Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e suas relações com as políticas da educação superior, particularmente com a política de expansão do ensino superior e suas consequências no trabalho docente e na “arquitetura acadêmica”⁴ dos cursos de graduação. E por ser da região e ter atuado como docente e militante sindical, o *locus* para a realização da pesquisa a UFPA, em quatro de seus onze *campi*, no período de 2008 a 2010. A opção por quatro *campi* ocorreu, fundamentalmente, pela ausência de financiamento que garantisse a pesquisa nos onze *campi* instalados em municípios distantes da capital Belém, cujo acesso em alguns deles só é possível através de transporte aéreo.

Várias foram as motivações que me levaram a escolher o REUNI como objeto de estudo na construção de minha tese de doutorado. As principais foram:

- A minha militância no campo educacional, há muitos anos, na área da educação, inicialmente da educação básica na rede privada logo depois, na rede pública federal como professora (1985-1997), e na administração da

⁴ “Arquitetura acadêmica” é aqui compreendida como a organização, o desenho curricular dos cursos de graduação que contempla concepções, valores, objetivos, conteúdos gerais e específicos, e, a metodologia priorizados na formação dos alunos em nível do ensino superior.

educação pública municipal (2002-2004); ser membro, desde 1993, do UNIVERSITAS, uma rede nacional que reúne docentes de universidades de todas as regiões brasileiras que desenvolvem estudos e pesquisas no campo da educação superior; mais recentemente, minha inserção no Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente – GESTRADO, na UFPA, que integra a Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente – RedEstrado.

- A necessidade de definir, no âmbito das políticas educacionais, um problema de relevância acadêmica e política para se constituir em objeto de estudo de tese de doutorado.
- A polêmica criada em torno do REUNI quando do debate sobre a adesão da UFPA ao programa, em 2007, e a implantação das primeiras ações em 2008, bem como suas repercussões nas universidades federais de todo o país, veiculadas na mídia nacional e, particularmente, pelas primeiras análises realizadas pelo movimento docente das instituições de ensino superior no âmbito do seu sindicato, o ANDES-SN;
- O fato de o REUNI ter sido voltado, de acordo com o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, prioritariamente, para os seus *campi* do interior onde esta universidade desenvolve a interiorização de suas atividades desde a década de 1980;
- Contribuir com a reflexão sobre as políticas públicas para a educação superior a partir dos resultados obtidos com este estudo.

O processo de implantação do REUNI nas universidades federais brasileiras foi cercado de muita polêmica, com a oposição do movimento docente à adesão das universidades federais ao programa, representado pelas Seções Sindicais do Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em algumas das universidades federais.

A crítica do movimento docente levantou algumas hipóteses sobre o REUNI: constitui-se num programa que desrespeita a autonomia da universidade, com consequências imprevisíveis para o trabalho docente em razão, dentre outras, das metas globais estabelecidas, quais sejam: “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” (Decreto N° 6.096, Art.1º§1º). Metas que foram assumidas nos planos de

reestruturação e expansão das universidades que aderiram ao programa. Outra hipótese é a de que há fortes possibilidades de gerar intensificação do trabalho docente já que o foco do programa é o ensino de graduação; a tendência a um aprofundamento do viés mercantilista na educação superior brasileira. Essas hipóteses careciam ser investigadas.

Contrapondo-se a esse movimento, os defensores do REUNI, sobretudo, as administrações superiores que defendiam a adesão ao programa, utilizaram como argumento a oportunidade de fortalecer políticas como a de expansão da oferta de vagas para o ensino de graduação; a contratação de docentes para ampliar seus quadros de efetivos; a melhoria da infraestrutura da universidade com a ampliação de verbas para custeio e capital, proporcionadas pelo REUNI.

Ao contemplar tantas ações, o REUNI passou a se constituir num instigante desafio que deveria ser enfrentado, desvelado em seus fins e objetivos, particularmente, nesse momento histórico em que a educação superior na América Latina sofre profundas modificações. Desafio corroborado por Fávero (2010) quando diz que após mais de dez anos da promulgação da LDB e de muitas medidas legais que a complementaram, a educação superior vem sofrendo alterações as quais precisam ser estudadas, apontando entre as mais recentes o REUNI que, segundo sua avaliação, representa mudanças na educação superior. (FÁVERO, 2010, p. 29).

Considerando esses dados da conjuntura, o movimento liderado por setores de estudantes e de professores que questionava a implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará, as leituras iniciais sobre o programa, as sessões de estudo sobre políticas educacionais no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente (GESTRADO) da UFPA e as discussões com minha orientadora, levaram à formulação da seguinte hipótese para a qual busquei respostas em todo o processo da investigação:

- O REUNI é uma nova forma de regulação da política de expansão da educação superior que reconfigura a arquitetura acadêmica do ensino de graduação; promove a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes que não reagem, coletivamente, ao produtivismo exigido pelas políticas para a educação superior brasileira nos limites deste programa; contribui com a formação de uma nova cultura nas universidades públicas federais do Brasil na perspectiva da mercantilização da educação superior.

Para nortear o processo de investigação no sentido de confirmar ou rejeitar a hipótese formulada, elegi os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral

- Analisar a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pelo Programa REUNI, identificando as consequências na arquitetura acadêmica do ensino de graduação, no trabalho docente e na cultura da Universidade Federal do Pará, em particular

b) Objetivos específicos

- Analisar a implementação do REUNI na UFPA identificando as principais tensões e consequências na expansão do ensino superior, na arquitetura acadêmica dos cursos de graduação, na cultura institucional e no trabalho docente, nos três primeiros anos de sua implantação, em quatro dos seus onze campi;
- Identificar as principais mudanças observadas na Universidade Federal do Pará a partir da implementação do REUNI e da relação com os objetivos e metas previstos no Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Pará, 2008-2012;
- Analisar, pelas falas dos coordenadores e professores dos quatro *Campi* em estudo, as avaliações e expectativas em relação ao REUNI, relacionando-as com as metas globais desse Programa e com o que prevê o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Pará-2008-2012, desde a sua implantação e para o pós-REUNI;
- Sistematizar os resultados da pesquisa com suas respectivas análises no sentido de contribuir com estudos e debates sobre as políticas para a educação superior em desenvolvimento no Brasil e na América Latina.

A Figura abaixo apresenta como esses *campi* estão distribuídos nas regiões do Pará, observando-se que ainda aparece o campus de Santarém que foi transformado em Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2009.⁵

⁵ “A UFOPA surgiu da incorporação do Campus de Santarém da UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na região Oeste”. Ou seja, esta nova universidade surgiu da UFPA e da UFRA – site da www.ufopa.br.

Figura 1 – Campi da UFPA e sua localização no estado do Pará.



Fonte: UFPA – Relatório Social de Gestão, 2001-2009, p. 17.

A UFPA está localizada na cidade de Belém que possui 1.351.318 habitantes, capital do Pará, um estado importante da Região Norte, cuja área geográfica é de 1.247.689.515 km², com 144⁶ municípios e uma população de 7.581.051 habitantes. (IBGE, 2010). Foi criada pela Lei 3.191, de 02 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira. Dezoito meses após sua posse, em janeiro de 1959, o Presidente, em uma de suas viagens à Amazônia, aproveitou para instalar, oficialmente, a Universidade num evento político que marcou, historicamente, o ensino superior no Estado e na Região. O primeiro Reitor da UFPA foi o Professor Dr. Mário Braga Henriques, da Faculdade de Medicina e membro de família tradicional da cidade.

O Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, modificado pelo Decreto nº 81.520, de 4 de abril de 1978, reestruturou a UFPA, cuja criação foi possível pela reunião das Faculdades isoladas que já funcionavam desde a década de 1930: Direito; Medicina e Cirurgia; Odontologia; Farmácia; Filosofia, Ciências e Letras; Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais; e a Escola de Engenharia, que haviam sido criadas em 1931, iniciando o ensino superior no Pará, embora se tenha registro de que a primeira Faculdade Livre de Direito foi criada em 31 de janeiro de 1902 (CHAVES; LIMA, 2006, p. 32-33).

Nessa época, a Universidade funcionava em prédios situados em diferentes bairros da cidade, o que foi modificado após o Golpe Militar de 1964, com a participação decisiva de consultores norte-americanos para orientar a reformulação da estrutura física e

⁶ Em 2010 foi criado o 144º município do Pará, Mojuí dos Campos, antes Distrito de Santarém.

acadêmica das universidades brasileiras, pelos Acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID).

Em junho de 1965, para organizar a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, foi contratado pela Diretoria do Ensino Superior, do MEC, o grego naturalizado norte-americano, Rudolph P. Atcon para propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras. Ainda nesse semestre, visitou a UFPA na qual defendeu a ideia de “transferir sua estrutura física para áreas situadas fora da cidade”. Dizia ele que não queria isolar, definitivamente, as universidades, já que haveria um crescimento urbano acelerado, num prazo de dez anos, tempo em que a “cidade universitária” se reintegraria novamente à cidade (CUNHA, 1988). Esse modelo, no entanto, fazia parte da estratégia política do governo militar para desarticular os estudantes e professores que, distantes dos espaços públicos de concentração da cidade, teriam maiores dificuldades de organizar sua mobilização para possíveis reações, facilitando o controle pelos agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI).

Seguindo a orientação de Atcon, em 1967 foi iniciada a construção do Núcleo Pioneiro da UFPA, no bairro do Guamá, às margens do rio do mesmo nome, cortado pelo igarapé do Tucunduba. Em 1970, as faculdades e seus cursos mudaram-se para o novo espaço da UFPA que passou a ser chamado Campus Universitário do Guamá, com exceção de Medicina que resistiu em deixar o prédio da Av. Generalíssimo Deodoro, ali permanecendo até hoje, abrigando seu sucessor, o Instituto de Ciências da Saúde. Em 28 de dezembro de 2007, no cinquentenário da Universidade, o campus passou a se chamar Cidade Universitária, em homenagem ao Professor José da Silveira Netto, Reitor confirmado pelo governo militar após 1964, que foi responsável pela construção do novo campus.

Sob a égide das Leis de Nº 5.539 de 27 de novembro, e a de Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a UFPA organizou-se, através de um Plano Institucional, em Centros e Departamentos, criando os órgãos deliberativos para coordenar e supervisionar o ensino, a pesquisa e a extensão, que foi aprovado pelo Decreto Nº 65.880 de 16 de dezembro de 1969. O Regimento Geral da UFPA foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 02 de setembro de 1970, através da Portaria Nº 1307/70, alinhado à Reforma Universitária de 1969. (CHAVES, 2005).

Em 1977, pelo Parecer Nº 1.854, o Conselho Federal de Educação aprovou um novo Regimento da UFPA, que criou o Conselho Superior de Administração, a Pró-Reitoria de Administração Geral e da Coordenação dos Órgãos Suplementares. Após revisões e

atualizações, um novo Estatuto da UFPA foi aprovado pelo MEC, pela Portaria N° 452, de 30 de maio de 1978. O Conselho Universitário aprovou a nova versão do Regimento Geral em 11 de dezembro de 1978. O Estatuto que vige na UFPA foi aprovado pela Resolução N° 614 de 28 de junho de 2006. Em 14 de dezembro desse mesmo ano, a Resolução N° 616, aprovou o novo Regimento Geral da Universidade, ainda em vigor.

O Estado do Pará conta, atualmente, com cinco Instituições públicas de ensino superior, sendo três universidades federais: UFPA, sede em Belém; UFRA, sede em Belém e UFOPA, sede no Município de Santarém, interior do Estado, criada em 2009; uma universidade estadual, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), sede em Belém; e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), com sede em Belém.

Do conjunto de IES do Estado, destaca-se a UFPA, com atuação em todas as microrregiões do Pará, sede e foro na capital Belém, que se caracteriza, como uma Universidade Multicampi, decorrente da política de expansão que foi iniciada pela UFPA ainda na década de 1970, quando reestruturou as ações extensionistas dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias (CRUTACs) que atuavam no interior do Estado no final da década de 1960 e que foram os embriões dos atuais *campi* universitários do interior do Estado, pelos quais a UFPA continua presente nas principais mesorregiões do Estado, ampliando sua atuação para municípios adjacentes.

A expansão de suas atividades para o interior do Pará começou em 1971, por meio da oferta de cursos de licenciatura, quase sempre nos períodos intervalares entre os letivos para contribuir com a formação de professores leigos que foi a centralidade dessa política na primeira fase. Quinze anos depois, com o I Projeto de Interiorização da UFPA, regulamentado pela Resolução N° 1.355, se inicia uma segunda fase, quando foram implantados oito *campi* no interior. Para a efetivação do ensino de graduação, as prefeituras locais aderiram ao projeto, cedendo ou doando prédios para a instalação da sede do campus, cedendo servidores para o apoio administrativo, vigilantes e motoristas. No mesmo período, em maio de 1986, representantes das universidades amazônicas elaboraram o I Projeto Norte de Interiorização, que incorporou objetivos, metas e estratégias já delineadas pela UFPA. Depois vieram o II e o III Projetos, os quais eram enviados ao MEC com a solicitação de recursos para garantir a manutenção e a expansão das atividades nesses *campi*. Jamais foram atendidas.

O Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010 apresenta sete eixos estruturantes, dos quais o primeiro é a Universidade Multicampi (PDI 2001-2010, 2003, p.13), como estratégia para superar o antigo Programa de Interiorização, buscando “promover

a melhoria e a modernização da gestão acadêmica e administrativa e da infraestrutura dos *campi*; instituir um novo arcabouço legal institucional que defina e regule a Universidade Multicampi” (*Ibidem*, 2003). Os demais eixos são: Integração com a Sociedade; Reestruturação do Modelo de Ensino; Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico; Valorização dos Recursos Humanos; Ambiente Adequado; Modernização da Gestão.

Atualmente a UFPA está organizada em 11 *campi* que se localizam nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Soure e Tucuruí⁷, fazendo-se presente na capital e em dez outros municípios do Estado. *Campi* que recebem a seguinte denominação: Campus Universitário de Abaetetuba; Campus Universitário de Altamira; Campus Universitário de Bragança; Campus Universitário do Marajó - Breves; Campus Universitário do Tocantins – Cametá; Campus Universitário de Capanema; Campus Universitário de Castanhal; Campus Universitário de Marabá; Campus Universitário do Marajó – Soure; Campus Universitário de Tucuruí.

Cabe destacar que Belém é o campus onde fica a sede da UFPA e constitui a Cidade Universitária que leva o nome do Professor José da Silveira Netto, Reitor que dirigiu a UFPA de dezembro de 1960 a julho de 1969. Como parte do movimento de redemocratização do país e, com o apoio do então Reitor, Daniel Coelho Queima de Souza, a partir de 1984 a escolha dos reitores na UFPA passou a ser feita, inicialmente, por consulta à comunidade universitária, cujo resultado é encaminhado ao Conselho Universitário que o homologa para em seguida ser encaminhado ao MEC para nomeação. O atual Reitor é o Prof. Carlos Edilson de Almeida Maneschy.

A UFPA é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Um de seus princípios fundamentais é a indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão (Art. 2º-V do Regimento Geral), em consonância com o Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. No entanto, no texto de sua Missão Institucional, aprovado no PDI 2001-2010 pelo Conselho Superior Universitário (CONSUN), a indissociabilidade foi substituída por “processos integrados de ensino, pesquisa e extensão” que não significam a mesma coisa, conforme se pode observar quando explicita os compromissos da UFPA como Instituição Federal de Ensino Superior:

⁷ Em 18 de maio de 2009, foi aprovada em reunião do CONSUN, da UFPA, a criação dos *campi* de Capanema e Tucuruí. Ainda nesse ano, o campus de Santarém foi integrado à UFOPA, criada em 2009 como parte da política de expansão da educação superior do governo Lula.

[...] Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante *processos integrados de ensino, pesquisa e extensão*, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa. (UFPA, 2008b, grifo nosso).

Segundo o dicionário Aurélio, indissociabilidade é qualidade de indissociável, estado daquilo que não é ou não pode ser dissolvido. Integrado, diz-se do que foi objeto de integração; que se integrou; cada uma das partes de um todo que se completam ou complementam: unidades integradas (*ibidem*). Tratar o ensino, a pesquisa e a extensão como *processos integrados* e não como *indissociáveis*, a meu ver, pode criar uma certa vulnerabilidade permitindo que no futuro o ensino possa ser priorizado em detrimento da pesquisa e da extensão.

Observando-se os compromissos que constituem a Missão da UFPA, chama atenção o que propugna a garantia do acesso quando afirma: “garantindo a **todos** o acesso ao conhecimento produzido e acumulado..” (Grifo nosso) o que pode aduzir a ideia de expansão para garantir a todos os egressos do ensino médio o acesso à universidade. Mais uma razão para que a UFPA tenha sido escolhida como o espaço onde se desenvolveu a pesquisa em quatro dos seus onze *Campi*, a saber: Altamira, Belém, Bragança e Cametá.

A abordagem teóricometodológica, como fundamento de um processo de investigação científica, revela a visão de mundo do pesquisador, o referencial teórico que ilumina suas descobertas e análises, além de explicitar categorias que funcionam como fios condutores da relação do objeto em estudo com os fenômenos sociais que o determinam. Ao me referir à “orientação teórica” ou à “perspectiva teórica”, falo de um certo “filtro” ou “lente”, através do qual é possível perceber os fenômenos sociais e suas relações com os contextos onde se evidenciam. Pois, deixando claro ou não, toda investigação se baseia num referencial teórico de interpretação da realidade, que expressa crenças, valores, convicções, porque não existe investigação neutra. O pesquisador se apropria e interpreta os dados do objeto estudado, sempre orientado pelas matrizes teóricas que fundamentam sua visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, de escola etc.

Há vários caminhos teóricometodológicos que podem nos levar a aproximações com o objeto, entre os quais os estudos descritivos e quantitativos de orientação positivista; aqueles que estudam o cotidiano como os estudos etnográficos, a pesquisa-ação, a pesquisa-participante, entre outros; e os que estudam o fenômeno social a partir da análise da sociedade

capitalista, pautada pelas relações que se estabelecem entre as classes sociais que a constituem.

Neste estudo específico, busquei realizar uma pesquisa que envolvesse as dimensões qualitativas e quantitativas da educação superior, focalizando o REUNI, enquanto um programa que se constitui como uma nova forma de regulação da política de expansão dessa etapa da educação, tendo como principal foco o ensino de graduação, para chegar à identificação de algumas de suas consequências na UFPA.

Para iluminar a investigação e as análises acerca do objeto, fiz a opção pelos pressupostos do materialismo históricodialético, encontrado na densa produção de Marx e Engels sem, contudo, deixar de assumir minhas limitações no manejo do método, prerrogativa de pesquisadores experientes no uso de tão profundo e complexo referencial. O que me mobiliza a seguir esse caminho é a análise crítica que os autores fazem da sociedade capitalista do seu tempo, mas que continua atual, porque o sistema do capital se muda em estratégias para garantir sua manutenção, continua firme e forte em suas estruturas sustentadas pela contradição capital x trabalho, duas faces da mesma moeda que é o sistema capitalista de produção, mantido vivo pela exploração da força do trabalho. Também me apoio em estudos de intelectuais brasileiros e estrangeiros que seguem as orientações marxianas em suas análises sobre a sociedade brasileira e as políticas educacionais.

Marx (1980), no Prefácio da primeira edição de *O Capital*, nos mostra:

[...] o desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural que exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas, (...) e o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos que, ao contrário, determinam-lhes a vontade, a consciência e as intenções. (MARX, 1980, p. 6-15).

São as ideias contidas nessas assertivas que assumo como orientadoras da metodologia desta pesquisa, entendendo-se o método como o caminho que nos leva aos fenômenos historicamente situados que se explicitam ou se ocultam, sendo sínteses de múltiplas determinações, que revelam as condições objetivas de suas existências nas relações sociais, contraditórias e em permanente transformação.

A dialética materialista explica o conhecimento como um processo em constante desenvolvimento em que tudo se relaciona com tudo, envolvendo saltos, rupturas, acomodações, mudanças, continuidades, ampliações, ante as contradições das condições objetivas onde se situa historicamente.

Assim, para Marx,

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 1980, p. 16).

Como ao pesquisador cabe apoderar-se do objeto, em seus pormenores, a metodologia a ser utilizada não pode ser pensada como portadora de procedimentos que permitam a mera descrição dos fenômenos. Há que se reconhecer e buscar as articulações existentes entre as particularidades e a totalidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido anoro-me, também em Kosik (1976), quando nos diz que não é fácil chegar à essência do fenômeno, uma vez que não se apresenta à primeira vista de forma revelada, porque nessa etapa da aproximação do objeto o que se pode ver é ainda “o mundo da pseudoconcreticidade, um claroescuro de verdade e engano onde o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde” (KOSIK, 1976, p. 11). É, portanto, um longo caminho para que se alcance “o concreto pensado” (*Idem*, p 11) que, para Marx (1980) “é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, é unidade na diversidade”.

Nesse longo processo de construção da pesquisa no campo, ainda, da problematização da temática, da definição e delimitação do problema REUNI como o eixo estruturante da pesquisa, vivi momentos desafiadores, tendo em vista a necessidade de elucidar suas conexões com a política de expansão da educação superior no Brasil e na UFPA, tendo como foco o trabalho docente e a “arquitetura acadêmica” dos cursos de graduação. Por se tratar de um programa recém-editado pelo governo federal, em processo de implementação nas universidades públicas federais, é um tema desafiador e, ao mesmo tempo, instigante ainda com poucos estudos e análises circulando nos meios acadêmicos, o que dificulta encontrar fontes de informação. Com esse programa, a UFPA vive um “clima de transitoriedade”.

O fato de ser um programa em processo, com poucos resultados objetivos, me foram impostos riscos, que me desafiaram, então, a apreender essa realidade, apropriar-me dela, pois a “**realidade** existe fora do sujeito; para existir para o sujeito é preciso que ele a olhe. E esse olhar será necessariamente **mediado** por sua forma **particular** de percebê-la” (EVANGELISTA, 2003, grifo da autora). E a minha forma de percebê-la foi a de ir juntando o meu olhar a outros olhares para que a lente fosse se ampliando e permitindo que alguns aspectos iniciais do REUNI fossem vislumbrados com toda a sua complexidade, o que exigiu, conseqüentemente, cuidado ainda maior na definição dos caminhos teorico-metodológicos a

serem seguidos para evitar surpresas desagradáveis, por uma opção inadequada, no processo da investigação.

A responsabilidade em fazer uma boa pesquisa toma maiores proporções quando, num trabalho acadêmico, como o de construção de uma tese, se quer fugir das abordagens positivistas que se limitam a orientar estudos quantitativos e descritivos e se tem a pretensão, como me proponho, de realizar um estudo que tome o objeto como fenômeno histórico e social. Tal opção exige a ida a seus mais profundos nexos, analisando suas relações, perguntando por que e para que se desenvolve desta e não daquela forma, transitando das suas particularidades à totalidade num ir e vir sob o exercício da reflexão crítica. Tudo isso com o objetivo de desfazer as impressões imediatas, sensitivas e intuitivas, com um olhar investigativo que o reconheça como um objeto de relações atravessadas por contradições⁸ e mediações⁹.

Este exercício, talvez seja mais fácil para os pesquisadores maduros, com longa estrada na pesquisa. Para o pesquisador iniciante é um esforço hercúleo e, ao mesmo tempo, instigador e portador de aprendizagens e aprofundamentos que o impelem a seguir adiante. Afinal, como nos adverte Thiollent,

[...] Planejar investigações “progressistas”, “engajadas” ou simplesmente “diferentes”, não consiste apenas na escolha do assunto ou tema. A radicalidade, a relevância sociopolítica de uma pesquisa não é determinada pelo simples fato de se relacionar a qualquer movimento social. As condições de obtenção dos dados e os procedimentos aos quais são submetidos – numa palavra, o dispositivo metodológico – constituem o elemento determinante do que se pode pretender alcançar. Assim, contra a ilusão de neutralidade, é preciso salientar que os métodos e técnicas de pesquisa são, ao lado dos conceitos e teorias, instrumentos de produção do conhecimento concreto radical e crítico. (THIOLLENT, 1982, p. 131)

Nesse sentido, a aproximação com o objeto exige muito mais do que o simples contato imediato que estaciona na superficialidade do fenômeno, na sua expressão fenomênica. Tratando-se do REUNI, um programa do MEC, em processo, ainda pouco estudado, e que tem como um de seus objetivos “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. (BRASIL, 2007b, p. 4), é preciso ultrapassar o imediato, a expansão que se apresenta numa dimensão quantitativa caracterizada, inicialmente, pelas ações de reestruturação física: construção de novos prédios e ampliação de alguns existentes, novas salas de aula, laboratórios, criação de novos cursos, ampliação de oferta de matrículas, concursos para

⁸ Contradição aqui entendida, como o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. É a dialética dos contrários, ou seja, um contrário só existe enquanto negação do outro mas que formam uma síntese totalizadora.

⁹ Mediação entendida como conexões entre ações diversas no contexto de uma totalidade social entre o sujeito e o objeto, que podem ser de natureza objetiva (representada por situações, pessoas ou coisas concretas, palpáveis) ou subjetiva (representada por diferentes significados, sentidos, sentimentos).

docentes e servidores Técnico - Administrativos. E isso é necessário para que nossos sentidos possam captar, para análise, as determinações históricas e políticas que originaram o programa, buscando identificar suas consequências materiais e imateriais.

A universidade pública, como patrimônio social e cultural, sofre, em sua existência histórica, as consequências da reestruturação da educação superior, pela reconfiguração do Estado, via “regulações transnacionais e nacionais” que, ao mesmo tempo, se reconfiguram via “microrregulação local,” não escapando de suas contradições. É nesse contexto complexo que a universidade busca dar conta da sua função social, como instituição produtora e socializadora de conhecimento científico, cultural e tecnológico.

Não menos importantes são as mediações teorico-metodológicas que nos auxiliam a buscar respostas sobre o objeto investigado, cujo processo deve pautar-se no diálogo travado com a teoria e com a empiria para que não se cometa o equívoco de produzir falsas generalizações.

Entre as variadas mediações metodológicas utilizadas nos estudos sobre políticas educacionais, optei pelo *Estudo de Caso* por considerar ser a mais adequada à natureza deste trabalho, na medida em que me permitirá um olhar mais acurado sobre um problema específico, o REUNI, num contexto mais delimitado, a UFPA. Além disso,

[...] a vantagem mais marcante repousa na *possibilidade de aprofundamento*, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado e ao longo da pesquisa, o pesquisador pode mostrar-se mais criativo, tem mais tempo para adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem, para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156, grifo dos autores).

Assim o Estudo de Caso restringe o universo da pesquisa e permite lidar com uma variedade de fontes, a partir das quais é possível cruzar informações e descobrir novos dados; e lidar com a utilização de diferentes técnicas para a coleta de dados. Enfim, “pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Vencida essa etapa, busquei delimitar o *locus* da pesquisa que, por não ser um espaço inerte, também tem sentido político, pois não se escolhe um espaço por escolher mas em função de interesses sociais e políticos, das condições que permitem o acesso a esse espaço, bem como pela disponibilidade de informações, documentos e sujeitos que se constituem em fontes de informação de dados. O *locus* se configura de modo especial como

um espaço de relações sociais e sua escolha guarda uma intencionalidade que, além de política, é também material, no sentido de que é preciso que sejam garantidas as condições objetivas para a realização da investigação, ou seja, condições de acesso, recursos financeiros para o deslocamento do pesquisador, acomodações, tempo para convencer os sujeitos responsáveis pelas informações sobre a relevância da pesquisa e para fazer suas observações, entrevistas etc., além de preparo psicológico para enfrentar outras situações imprevisíveis.

Inicialmente, meu desejo foi o de realizar a pesquisa nos onze *campi* da UFPA. No entanto, pelo fato de não receber qualquer ajuda em forma de bolsa (por ser aposentada) e não ter conseguido nenhum tipo de financiamento, reduzi a amostra a quatro *campi*: Altamira, Belém, Bragança e Cametá - a partir dos seguintes critérios: inserção no Plano de Expansão, pela adesão ao REUNI; localização em regiões estratégicas do Estado; implantação na primeira fase da Interiorização da UFPA; e relativa facilidade de acesso.

A pesquisa envolveu estudos teóricos e empíricos nestas etapas:

1 - Revisão bibliográfica: feita e aprofundada ao longo do curso de doutorado, permitindo uma cuidadosa revisão da literatura, por meio de autores que estudam a sociedade, o estado, a universidade, a educação superior e sua expansão e o trabalho docente, no intuito de estabelecer com eles um diálogo sobre categorias que dominam e que estão presentes na temática desta tese como: Regulação, Estado, Políticas Públicas da Educação Superior, Política de Expansão da Educação Superior, REUNI, Trabalho e Trabalho Docente¹⁰.

2 - Análise Documental: as fontes são de diferentes tipos e, na maioria das vezes, estão esparsas em livros, relatórios de pesquisa, dissertações, teses, artigos, revistas, documentos oficiais, leis, decretos, portarias etc. Uma das tarefas do pesquisador é fazer escolhas sobre as fontes onde buscará as informações relacionadas com sua temática e, depois, selecionar quais e que tipos de documentos constituirão o *corpus documental* a ser analisado.

Evangelista (2003) chama a atenção para a necessidade de o pesquisador organizar sua intervenção sobre a realidade e para a qual a seleção dos documentos é uma etapa indispensável. Ao tratar dessa questão, faz um alerta, nos levando a observar que “toda fonte é mentirosa, não porque conte uma mentira, e sim porque os interesses que a conformam não são evidentes imediatamente e seus silêncios podem ser mais reveladores do que suas

¹⁰ Esses autores são citados ao longo do texto e são mencionados nas referências bibliográficas, ao final deste estudo.

palavras”. (*Idem*, 2003) e diz ainda que é preciso ter “consciência de que nos documentos está inscrita uma diversidade de **projetos**. Captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz significa justamente captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem” (*Idem*, 2003, grifo da autora).

Os documentos, portanto, não são assépticos. Seus valores e intencionalidades traduzem o momento histórico em que foram produzidos. Tal premissa orienta o pesquisador no sentido de que é necessário não apenas “**aprender com** o documento e sim **aprender no documento** as pistas para compreender a racionalidade da política em tela” (SHIROMA, 2004, grifos da autora.) para que se compreenda a serviço de que ou de quem a política se presta.

Assim sendo, analisar documentos não se constitui tarefa fácil. Segundo Richardson (1989, p. 182), a análise documental “consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Por isso, alguns documentos foram utilizados como fontes de informações para a apreensão e análise das regulações das políticas de Educação Superior, no período estudado e que se relacionam com a política de expansão e com o trabalho docente. Entre esses documentos estão: o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995); a LDB nº 9.394/2006; o PNE 2001-2010; o Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de 20 de outubro de 2003; o PDE; o Decreto Nº 6.096/2007 que institui o REUNI; as Diretrizes Gerais do REUNI; o Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 da UFPA (2008b); o Termo de Pactuação de Metas entre UFPA e MEC (Acordo de Metas); a Ata do CONSUN que aprovou o REUNI na UFPA; o BRASIL-REUNI 2008 - Relatório Primeiro Ano (MEC); os Relatórios de Gestão de 2008, 2009 e 2010 da UFPA; o Relatório da Conferência Mundial da Educação Superior de 2009; o documento do Fórum de Educação Superior realizado em abril de 2009 que apresenta os subsídios para o Brasil participar da Conferência Mundial de Educação que foi realizada em julho de 2009, em Paris, e a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe – CRES (BANCO MUNDIAL, 1995) e o documento do Banco Mundial: La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1994).

3 - Visita aos Campi: esta etapa que envolveu a visita, como técnica de apropriação de informações e dados pertinentes ao objeto, contempla ainda três outras mediações metodológicas que lhe complementam: a observação que exige a atenção aos detalhes e aos fatos, visíveis ou não e aos relatos apresentados durante a visita; a entrevista

que não se reduz a uma simples conversa empírica mas implica num diálogo orientado para as finalidades às quais o estudo se destina, e os relatos onde as pessoas revelam os significados que dão ao tema sobre o qual são inquiridos.

A importância em utilizar essa mediação metodológica, segundo Michelat, (1985, p. 194), está no fato de que “cada indivíduo é portador da cultura e das subculturas às quais pertence e é representativo delas,” melhor dizendo, não há ninguém melhor do que aquele que vive a realidade específica e geral do campo onde atua e, neste caso específico, os *campi* da UFPA, para traduzir da melhor forma, pelos seus depoimentos, as tensões e contradições geradas ou não, pela implementação de um novo programa, o REUNI assumido, institucionalmente, em 2008.

Nessa perspectiva, a visita aos *campi* tornou-se uma mediação estratégica para me aproximar do objeto e me permitiu coletar dados sobre o processo de implementação do REUNI e de como as primeiras notícias sobre o programa ali chegaram; ver *in locus* as ações do REUNI que estão sendo implementadas; ouvir dos que fazem parte daquela comunidade universitária, suas impressões em relação aos primeiros resultados do REUNI e à dinâmica geral do campus; levantar informações e dados sobre a contratação de novos docentes, suas condições de trabalho antes do e sob o REUNI; registrar a ampliação de vagas e de cursos existentes e criação de novos, na graduação e pós-graduação.

Como técnica complementar de coleta de informações, utilizei a entrevista semiestruturada. Para tanto me apoiei nas orientações de Guy Michelat (1985) para quem a informação conseguida pela entrevista semiestruturada ou não-diretiva é considerada “como correspondendo a níveis mais profundos porque parece existir uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer” (MICHELAT, 1985, p. 193) e, também em Lüdke e André (1986) que, na mesma linha desse autor, defendem que as entrevistas têm a finalidade de aprofundar questões e esclarecer problemas observados, especialmente as entrevistas semiestruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, deixando-se o entrevistado livre para a produção de informações que, em outro tipo de entrevista, poderiam não afluir.

Inicialmente pensei em entrevistar dois docentes além do coordenador dos quatro *campi* selecionados. Na sequência do desenvolvimento da pesquisa e, após o exame de qualificação, sob orientação da banca examinadora, a amostra foi ampliada, inserindo os pró-reitores de ensino de graduação; o ex pró-reitor que participou do processo de implantação do REUNI na UFPA e a atual pró-reitora que está acompanhando o desenvolvimento do

programa. Também foi inserido o ex-reitor da UFPA, que era um dos membros do Grupo Interministerial que elaborou o Programa em nível do MEC somando, ao todo, 16 entrevistas distribuídas pelos *campi* estudados.

As entrevistas, foram realizadas a partir de um Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice), ao qual novas questões puderam ser acrescentadas durante o processo decorrentes das observações, do meu olhar como pesquisadora, das informações prestadas, dos silêncios do entrevistado e do conjunto e níveis de informações repassadas.

Buscando estabelecer uma relação de confiança com os entrevistados, fiz contatos com antecedência em respeito às suas agendas, momento em que me apresentei e fiz uma breve exposição sobre o projeto da pesquisa, enfatizando sua relevância como contribuição ao estudo da política de expansão da educação superior a fim de convencê-los a participarem da entrevista como sujeitos informantes.

Esses informantes foram escolhidos deixando-se de lado o sentido estatístico (a amostra que prioriza o quantitativo), priorizando-se o critério de representatividade que poderiam apresentar em relação ao tema estudado. Opção que permite que um pequeno grupo de pessoas seja interrogado embora alguns critérios possam ser definidos a priori para se apreender “as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida” (MICHELAT, 1985, p, 199).

Assim, os critérios para nortear a escolha dos sujeitos informantes, foram: ter vínculo empregatício com a UFPA, de, no mínimo, três anos; ser professor concursado; ter disponibilidade e aceitar ser entrevistado; ocupar cargo administrativo (os quatro coordenadores dos *campi*); ter participado do processo de implantação do REUNI na UFPA (dentre esses um militante do movimento docente/Diretoria da Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA).

Os resultados da investigação estão organizados em quatro capítulos que constituem esta tese.

O primeiro capítulo traz a discussão sobre a Reforma do Estado brasileiro levada a efeito pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995; suas repercussões na política educacional brasileira, particularmente, na educação superior através de medidas que caracterizaram as reformas do período de 1995 a 2002, assim como as que ocorreram no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010.

O segundo capítulo aborda o REUNI e a expansão da educação superior na UFPA, trazendo para o debate a gênese do programa, suas articulações nacionais e

internacionais; como foi instituído o movimento de implementação nas universidades federais; as tensões e expectativas geradas pelo Programa.

O terceiro capítulo trata do REUNI na UFPA e de como foi organizado e implantado; as pactuações da UFPA com o MEC através do Acordo de Metas N° 10, bem como, as internas com os *campi* que se traduziram na organização da infraestrutura, distribuição dos recursos, ampliação de vagas na graduação, criação de cursos, contratação de docentes e servidores Técnico - Administrativos para cumprir as metas do REUNI. Quais são e como estão estruturados os quatro *campi* que se constituíram no *locus* da pesquisa e as mudanças administrativas, pedagógicas e políticas que forjaram novos indicadores educacionais na UFPA.

O quarto e último capítulo se constitui na sistematização das análises dos dados sobre o REUNI, com ênfase naqueles revelados pelas entrevistas realizadas com professores da UFPA que já atuavam na instituição e os que nela ingressaram através das vagas disponibilizadas pelo Acordo de Metas N° 10 que formalizou a adesão da UFPA ao REUNI.

Nas considerações finais, procuro fazer a síntese do estudo feito, destacando as mudanças na política de expansão da educação superior, via REUNI; os ganhos obtidos e os desafios a serem enfrentados pela UFPA em seus *campi*.

CAPÍTULO 1: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO (1995) E SUAS REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1985, p.19).

O objetivo deste capítulo é discutir a Reforma do Estado brasileiro e suas repercussões nas políticas de educação superior e no trabalho docente, partindo-se da premissa de que as políticas, em sociedades capitalistas como a brasileira, resultam do jogo de correlações de forças que se estabelece entre as classes sociais que vivem em permanente disputa, onde a fração ou frações de classe que detêm o poder econômico e/ou político, intermediada pelo Estado objetivado, quase sempre, acabam vitoriosas na manutenção de seus privilégios. Isso porque, de acordo com Ianni (2004), “o Estado concentra a sua atuação sobre uma esfera especial da realidade, que é a acumulação do capital”: portanto, toda a sua ação nas diferentes esferas sociais tem sempre esse objetivo. Como consequência, a classe dominada, ou suas frações envolve-se em permanente disputa com os setores dominantes da sociedade, buscando criar circunstâncias econômicas, sociais e políticas que lhe permita “fazer história”, mudar a realidade, rompendo com as condições que lhe são impostas, conforme nos adverte a epígrafe de Marx (1985), que inicia este capítulo, sempre lembrando que essas relações não são neutras, porém eivadas de interesses, sobretudo políticos, que têm como objetivos a manutenção da ordem econômica capitalista.

Na sociedade brasileira, capitalista, as relações não são diferentes das que se organizam sob esse modelo de produção. Nesse sentido as circunstâncias sob as quais a educação brasileira e, em particular, a superior vem se desenvolvendo, têm sido marcadas por conflitos de classes em que os educadores e educadoras, enquanto trabalhadores, se confrontam com os interesses da elite nacional e, junto aos poderes instituídos, reivindicam seus direitos: garantia da educação como direito, ampliação e manutenção de conquistas trabalhistas, melhores condições de trabalho e de salários. O papel dos educadores brasileiros na luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, tem sido um traço marcante em diferentes momentos da história nacional nos quais, quando eles atuam coletivamente, têm conseguido barrar projetos e propostas que desconsideram a educação como parte do conjunto dos direitos humanos fundamentais. Como suas vitórias têm sido construídas, eles sofrem as consequências ao objetivá-las, por seu trabalho, e, quase sempre, são responsabilizados quando essas mesmas políticas fracassam. Políticas, via de regra,

resultantes de acordos estabelecidos entre frações da classe burguesa nacional com a internacional, mediados pelo Estado, objetivado em suas instituições. Esse é o momento em que o Estado aparece como instrumento particular dessa classe e em oposição aos interesses sociais, o que não significa dizer que, em outro momento, esse mesmo Estado não se coloque como mediador de interesses da classe trabalhadora ou de suas frações.

Estamos, portanto, falando de um tipo de Estado, o capitalista, numa sociedade também capitalista, onde as relações desiguais e contraditórias se estabelecem e se desenvolvem no processo e lugar do trabalho: célula fundamental deste tipo de sociedade na qual se evidenciam as relações sociais capitalistas, das quais, *“El Estado es, originaria y constitutivamente, una parte o, más propiamente, um aspecto de dicha relación social”* (O’DONNELL, 2009). Então é mister discutir como o Estado, no seu movimento pendular, se manifesta ou não no contexto dessas relações de classe que são intermediadas por interesses de diferentes ordens, sobretudo, de natureza política e econômica.

Para desvelar a complexidade dessas relações, tendo como foco as políticas da educação superior no Brasil e suas consequências no trabalho docente neste nível de ensino, tomo como referência a reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, e suas repercussões traduzidas em mudanças substantivas na educação superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), completando um ciclo de dezesseis anos no qual, sob o ideário do neoliberalismo¹¹ e com a mediação dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial, grassou na América Latina a ideia de que a única saída capaz de levar o ser humano à felicidade seria o neoliberalismo que, do ponto de vista ideológico e embalada pelo fim da Guerra Fria, avançou consideravelmente na construção de um consenso sobre o fim da história e na crença de que nada havia ou poderia haver fora do sistema de produção capitalista. A história do Brasil que se escreve hoje tem a ver e é também consequência direta ou indireta das “circunstâncias legadas e transmitidas pelo passado” (Marx 1985). Portanto esse movimento de reconfiguração do Estado teve implicações em suas instituições, entre as quais, a universidade brasileira.

¹¹ O Neoliberalismo é uma doutrina econômica que defende que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agirem livremente os mecanismos do mercado. (SILVA, 1994). Dito de outro modo, é uma corrente do liberalismo na qual o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, desobrigando-se de suas responsabilidades (intervenções) no plano das políticas sociais do qual a educação e saúde fazem parte.

1.1 Antecedentes Históricos da Reforma do Estado Brasileiro (1995) e a origem das Universidades no Brasil

A reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 não foi um fato isolado. Relacionou-se com as sucessivas reformas que o ente Estado vem sofrendo na história do desenvolvimento da humanidade, nas sociedades pré-capitalistas e, depois, nas capitalistas. Relaciona-se, particularmente, com as reformas processadas nos estados das sociedades de capitalismo avançado que redefiniram as relações entre Estado e Sociedade para enfrentar as crises do capital, de modo singular, no enfrentamento de mais uma crise na década de 1970, cujos desdobramentos atingiram as atividades do Estado brasileiro.

As diferentes teorias sobre o Estado, nos últimos cinco séculos, apresentam, como pontos de convergência, os pressupostos nos quais o conceito de Estado se fundamenta nos aspectos jurídicos (existência de um território e de um sistema legal) e na coletividade de pessoas (cidadãos) dotados de direitos e deveres, que se relacionam para acirrar ou arbitrar disputas nas relações sociais.

A concepção de Estado que sustentará as análises e reflexões neste trabalho tem como base os pressupostos de Marx e de outros marxistas. Para Marx e Engels (1998), em sua crítica à economia política de seu tempo, o Estado moderno não é mais do que “a forma de organização que os burgueses constituem para garantirem, mutuamente, a sua propriedade e os seus interesses, tanto no exterior como no interior de sua classe e o Poder Executivo do Estado não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX, 1998, p. 13). De acordo com Bobbio (1990), o Estado é uma das dimensões da organização social, uma construção histórica. Por essa razão, se reestrutura para dar conta das exigências conjunturais face às crises econômicas enfrentadas pelas sociedades, desde as pré-industriais. Nas sociedades pré-industriais, segundo Castel (2009, p. 31), “o Estado sempre desempenhou o papel de fiador da manutenção da organização do trabalho e de regulador da mobilidade dos trabalhadores.” Nas sociedades industriais nos séculos XIX e XX, com as mudanças nas relações de produção, a inexistência de trabalho para todos vai gerar um problema social grave, ou seja, a formação de um número cada vez maior de trabalhadores que ficam à margem do sistema produtivo, dependendo de políticas públicas advindas, sobretudo, do Estado que, nas sociedades industriais, se reestrutura para garantir condições mínimas de sobrevivência àqueles situados, pela exclusão do trabalho, nos limites da indigência. Assim o Estado evolui do foco na preservação dos interesses da burguesia para o social e traz para a cena uma nova forma de direito e uma nova concepção de propriedade que

agora é, também, social (CASTEL, 2009, p. 373). Essa nova relação é mediada pelo contrato social que aparece como facilitador das convivências sociais e redefine a relação capital-trabalho, sob outras bases. O Estado moderno, então se reestrutura reafirmando seus papéis político, econômico e belicoso no cumprimento de sua primordial função que é a da preservação da reprodução do capital. É esse Estado que vai marcar as sociedades modernas até nossos dias, configurando-se de acordo com a concepção de Mészáros (2002),

[...] como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si (a produção e seu controle; a produção e o consumo; a produção e circulação), afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente. (MÉSZÁROS, 2002, p. 105-109).

No percurso do século XX, o Estado, enquanto um ente abstrato que se materializa em suas instituições desenvolvendo seus papéis político, econômico e belicoso, para manter a “ordem social” sofre metamorfoses¹² sem, contudo, se afastar estruturalmente de sua função primordial, que é a de garantir a manutenção e ampliação do capital.

Nessa linha de entendimento de que o Estado tem como função primordial garantir a sobrevivência das sociedades capitalistas, O'Donnell (1986), cientista político argentino, traz para o debate o seu conceito de “um Estado capitalista burocrático autoritário” em que o principal problema a ser decifrado é a relação ambígua entre Estado e Sociedade onde diferentes sujeitos sociais estabelecem e vivem relações jurídicas, econômicas e ideológicas. Segundo esse autor, numa sociedade territorialmente delimitada o Estado “é o componente especificamente político da dominação”, cuja dominação “é a capacidade atual e potencial, de impor regularmente a vontade sobre os outros” e o político, “em sentido específico constitui uma parte analítica do fenômeno da dominação, ou seja, aspectos analíticos que podem ser abstraídos intelectualmente”. Segundo tal concepção, a dominação é relacional, expressando-se como “uma modalidade de vinculação entre sujeitos sociais e, por isso, assimétrica, à medida que é uma relação de desigualdade” sendo o Estado o fiador dessas relações,

[...] nesta perspectiva, o Estado é, primeira e fundamentalmente, uma relação de domínio que articula *desigualmente* a sociedade civil, resguardando e organizando a dominação nela exercida. Quem efetivamente exerce esse resguardo são certas objetivações do Estado – as suas instituições e o direito. (O'DONNELL, 1986, grifo nosso).

O autor nomeia como sujeitos sociais, nas sociedades capitalistas, os detentores dos meios de produção (a classe dominante e suas frações), os trabalhadores que vendem sua

¹² Alterações que fazem tremer as certezas e recompõe toda a paisagem social, mesmo não representando inovações absolutas. (CASTEL, 2009).

força de trabalho (fração da classe dominada), e as instituições estatais. Sujeitos sociais que se relacionam no contexto do Estado sob uma dominação que se opera através do controle dos meios de coerção física, dos recursos econômicos e, por fim, do controle ideológico, que implica num consentimento do dominado, inserindo a observação de que a mídia, como veiculadora principalmente pelas propagandas institucionais, tem desempenhado papel incomparável nesse processo de controle ideológico, conseguindo, rapidamente, o consentimento dos indivíduos à ideologia dominante, a do capital, sobretudo quanto ao consumismo desenfreado, involucrada pelas propagandas do “dia das mães”, “dia dos pais”, “dia das crianças” etc.

Nesse contexto relacional, cabe às instituições estatais mediar a fiança do Estado nas relações capitalistas de produção. Se o Estado:

[...] é a garantia das relações de produção, então o é de ambos os sujeitos sociais que se constituem como tais mediante estas relações. O Estado é a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe, e não apenas da burguesia. Isto implica – lógica e praticamente – que em certas circunstâncias o Estado seja protetor do primeiro frente ao segundo. Mas não como árbitro neutro e sim para repô-lo como classe subordinada que deve vender força de trabalho, e, portanto reproduzir a relação social que o Estado garante. (O'DONNELL, 1981, p. 8).

Nessa perspectiva, o papel fundamental do Estado com a mediação de suas instituições, numa sociedade capitalista, não é outro senão o de garantir o vigor da relação capital x trabalho apoiando, criando e recriando condições para a reposição de capitalistas e trabalhadores assalariados enquanto classes, o que o configura, para além da função coercitiva, em uma mediação consensualmente articuladora dos sujeitos sociais, capitalistas e trabalhadores, por meio de suas instituições estatais quando abre concessões e/ou cria estratégias para que esta ou aquela ponta da relação contraditória receba alguma recompensa que arrefeça o conflito instalado.

Há, na prática, muitos exemplos para ilustrar o comportamento do Estado nessas relações, entre as quais as negociações coletivas que envolvem patrões e empregados ou sindicatos e governo, por exemplo. Dependendo dos níveis dos impasses criados entre as partes o Estado poderá ser convocado a mediar por meio de suas instituições como o Ministério Público ou as Delegacias do Trabalho, dentre outras, para manter o acordo entre as partes, pois só assim mantém-se a relação capital x trabalho que, sustentada por determinados níveis de ganhos pelas partes, possibilita a continuidade da produção de mercadorias ou serviços que circularão no mercado, gerando lucro aos proprietários e salários aos empregados. Quem ganha com isso é o capital em seu processo de acumulação e os proprietários que têm seus lucros quase sempre multiplicados. Quem continua perdendo são

os trabalhadores que, mesmo quando ganham alguma coisa no processo de negociação, têm um ganho provisório. Na maioria das negociações salariais eles não conseguem sequer repor o percentual total de suas perdas, além de não poderem escapar de continuar vendendo sua força de trabalho, e, ao receberem seus salários, são imediatamente atacados “pelas outras porções da burguesia, o senhorio, o lojista, o penhorista” (MARX; ENGELS, 1998). Cada vez mais estimulados pelas estratégias de *marketing* e pelas ofertas de crediário e de empréstimos “fáceis”¹³, os trabalhadores consomem para além do que podem.

Nesse contexto, “enquanto fiador da sociedade capitalista, o Estado é o articulador e organizador da sociedade, independente de sua condição de suporte, co-autor da vigência de certas relações de dominação” (O’DONNELL, 1981, p. 11). Sem se afastar da condição de “ser o comitê da burguesia” como afirma Marx (1988, p 13), o Estado se reprograma para atender demandas destes ou daqueles sujeitos sociais das relações sociais contraditórias desde que seus resultados garantam a manutenção da ordem à qual, essencialmente, serve a ordem capitalista.

Para tentar compreender a reforma do Estado brasileiro, faz -se necessária uma análise da conjuntura mundial, particularmente no período que vai de 1970 a 2000, que não pode e nem deve ser descolada das transformações que a maioria dos países do mundo viveu em suas bases econômicas, as quais se diferenciaram em graus e intensidade de acordo com suas características particulares e oscilações conjunturais das suas economias interna e externa. Para melhor compreensão dos acontecimentos desse período, é importante retornar-se rapidamente às ocorrências da terceira década do século XX, que foram determinantes para a evolução econômica, social e política da sociedade brasileira.

Nos anos de 1930, a grande crise do capital que se expressou no mau funcionamento do mercado levou à crise o Estado Liberal dando origem, pela própria reestruturação do sociometabolismo do capital, ao Estado Social Burocrático: “social porque redefine seu papel no sentido de garantir direitos sociais e o pleno emprego e burocrático porque, para desempenhar suas novas atribuições, passa a fazer a contratação direta de burocratas” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 10), funcionários que vão compor a hierarquia do Estado e vão pôr em prática o papel complementar do Estado no plano econômico e social. Esse papel complementar vai contribuir para a reconfiguração do Estado, culminando em duas

¹³ A partir do governo de Lula, em 2003, proliferaram-se em todo o país, com aval do governo, instituições financeiras para emprestar dinheiro para trabalhadores, particularmente para aposentados do serviço público, com o que o Estado “acalmou”, da forma mais perversa, a mobilização dos aposentados na luta por uma política salarial isonômica aos servidores da ativa.

acepções: o Estado de Bem-Estar Social nos países desenvolvidos e o Estado Desenvolvimentista e Protecionista nos países em desenvolvimento. O embrião desenvolvimentista emerge no Brasil, a partir de 1930, reconfigurando o Estado cujas manifestações podem ser caracterizadas pelo ideário que se materializa nas funções assumidas nessa configuração, tal como afirma Fonseca (2004, p. 2): a) a defesa da industrialização; b) o intervencionismo pró-crescimento e c) o nacionalismo. Funções que se caracterizam como um guia de ação do Estado, orientando os governantes na defesa explícita do que passa a ser sua principal tarefa: a busca do desenvolvimento econômico. Neste processo, de acordo com a dinâmica conjuntural econômico-política, uma dessas funções se evidencia com maior ou menor ênfase e o desenvolvimentismo

[...] constrói sua imagem de modernidade e contemporaneidade devendo resultar de decisão organizada no âmbito de governos fortes para amparar a produção, estimular a indústria, promover a circulação da riqueza, disseminar a instrução, cuidar do saneamento público rural e urbano, facilitar a exploração de terras, desenvolver a agricultura, a pecuária, no sentido de sua finalidade civilizadora. (FONSECA, 2004).

Historicamente, o desenvolvimentismo no Brasil atravessou as décadas de 30 e 40, alcançando seu apogeu na década de 50, permanecendo na década de 60, inclusive nos governos militares. Expressou-se na aceleração e diversificação do modelo de substituição de importações inscrevendo-se no período que vai de 1945 ao início dos anos 60. Caracteriza-se pela entrada maciça do capital estrangeiro para a consolidação do capitalismo industrial, por empréstimos ao governo, que protege seus aliados – frações da classe burguesa urbano-industrial - para ampliar o processo de industrialização. Foi um período em que se ampliou, também, o acesso da população mais pobre, assalariada, aos bens de consumo e aos mecanismos de decisão política, passando a fortalecer uma aliança tácita com o governo e a burguesia emergente, contra as antigas oligarquias do período agroexportador. O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) (1956 - 1961) é um marco da ideologia do desenvolvimentismo no país que tinha como meta o fortalecimento da economia e a criação de infraestrutura para dar suporte à industrialização nacional.

Nesse contexto a universidade passa a ser considerada como um dos principais vetores de desenvolvimento do país. Tornava-se necessário formar profissionais qualificados para atender as demandas do processo de industrialização que fora alavancado no governo JK. Em 1954 já havia 16 universidades, das quais 5 mantidas por instituições confessionais sendo quatro católicas e uma protestante e 11 mantidas pelo Estado. De 1955 a 1964 foram criadas

23 universidades incluindo as católicas de Salvador, Petrópolis, Campinas, Paraná e Goiás. (CUNHA, 1989, p. 96).

Nesse período foram criadas onze universidades mantidas pelo Estado para expandir a educação superior (CUNHA, 1989, p. 96-97): Universidade Federal do Ceará (1954), Universidade Federal da Paraíba (1955), Universidade Federal do Pará (1957), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1958), Universidade Federal Fluminense (1960), Universidade Federal de Santa Catarina (1960), Universidade Federal de Goiás (1960), Universidade Federal de Santa Maria (1961), Universidade Federal de Alagoas (1961) e Universidade Federal do Espírito Santo (1961) e Universidade de Brasília (1962)¹⁴. Essa política de expansão das universidades públicas fazendo frente à criação das católicas, permitiu que as matrículas oferecidas pelo setor público chegassem a 81%, no período. (*Id*, p. 97). A UnB, criada no governo de João Goulart e aprovada pelo Decreto Nº 500, de 15 de janeiro de 1962, foi considerada a mais moderna universidade brasileira que deveria ser o espelho para as demais, no país. Sua primeira finalidade era a de “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (*Id*, p.171). Como se sabe, esse sonho de democracia foi ceifado pelo golpe militar de 1964.

A experiência do Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA demandou a modernização para a educação superior (formação técnica) para atender aos imperativos da segurança e do desenvolvimento, tendo a formação de técnicos e de engenheiros recebido maior atenção (CUNHA, 1989), forjando

[...] O movimento de modernização da educação superior iniciado com o ITA, passando pela COSUPI¹⁵, para culminar com a criação da universidade de Brasília, teve suas repercussões em outras universidades, velhas e novas, como na universidade do Brasil (a ex do Rio de Janeiro) criada em 1920 e na Universidade do Ceará, criada em 1955. (*Id*, 1989, p 178;179).

Apesar desse esforço, o ensino universitário combinava o arcaísmo técnico e o conformismo político. Nas universidades oficiais, foram as faculdades de filosofia que desenvolveram o ensino voltado para desvendar a alienação da sociedade brasileira e da universidade e os estudantes buscaram uma formação política alternativa inserindo-se nos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Tornaram-se, então, espaços onde era denunciada a exploração capitalista a serviço da qual a universidade se encontrava e

¹⁴ As datas de criação dessas universidades foram confirmadas através dos sítios de cada uma delas, acessados via internet, em 2 de março de 2011.

¹⁵ Comissão Supervisora do Plano dos Institutos constituída no MEC, em fevereiro de 1958, presidida por Oliveira Júnior, com objetivo de estabelecer convênios com as universidades para a instalação de Institutos.

preparava os jovens universitários para a defesa da construção de uma sociedade socialista (*id.*, p. 259; 260).

Com a perda da hegemonia da agricultura e o acelerado desenvolvimento industrial, Juscelino abre as portas ao capital estrangeiro que passa a financiar seus projetos como a construção de Brasília que se constituiu no megalômano ícone do seu governo. Para tanto “se apóia, antes de tudo, na imagem de um futuro promissor que o país deverá encontrar por destino, quando realizará sua vocação de grandeza e terá condições de exercer a sua própria hegemonia” (CARDOSO, 1978). Esse futuro ficou comprometido pela ausência de uma política educacional que preparasse, nos diferentes níveis de ensino, cidadãos e profissionais que levassem avante tais objetivos. Tal situação decorria, ainda, das luzes dos anos de 1940 e 1950, no Brasil, em que a experiência de governos sempre estiveram associadas ao positivismo¹⁶ e ao nacionalismo¹⁷, doutrinas presentes no desenvolvimentismo, particularmente, quando prega o crescimento da indústria nacional. A pretensão era tornar a educação cada vez mais técnica, especializada, para atender às demandas do desenvolvimento industrial em processo o que mobiliza setores da sociedade representados por frações das classe burguesa e de trabalhadores em torno da democratização da educação elementar e ampliação das universidades. Nesse sentido,

[...] o Estado, como estrutura de poder, que representa em instância jurídica e ideológica os interesses da classe dominante como sendo os interesses de toda a nação, é um Estado de compromisso entre as várias frações de classe. Mediador de seus interesses representa o compromisso e procurará o “equilíbrio” entre as propostas em conflito. (CURY, 1984).

Mais uma vez se observa o papel do Estado enquanto árbitro dos interesses de classes quando atua como mediador nessas relações sociais que pressionavam pela criação de universidades no Brasil, permitindo-me afirmar que a origem da universidade no Brasil sofreu interferências das relações entre o Estado e a sociedade e sua expansão sempre esteve ligada aos interesses econômicos e à conjuntura política. Como se pode observar, nesse período, a expansão da universidade e da educação superior esteve atrelada ao projeto de

¹⁶ Doutrina defendida por Comte, assenta-se em três vertentes: a religiosa, a científica e a política. A vertente científica critica a metafísica e defende as vantagens do método indutivo (do particular ao geral) e a supremacia do saber científico sobre o religioso e filosófico, com a criação de uma ciência social positiva - a Física Social. A vertente política orienta as regras para uma boa administração das finanças e da própria política, tendo muita influência no Brasil e na América Latina, na gênese do desenvolvimentismo. (FONSECA, 2004)

¹⁷ Movimento de natureza política que remonta ao Brasil colonial, marcado por manifestações ou “revoltas nativistas”, registradas na história como atos de rebeldia contra a dominação política e econômica de Portugal. A partir do século XVIII se associou à defesa da independência. No século XIX, resguardadas as divergências entre os nacionalistas, particularmente com respeito à escravidão, o nacionalismo significava, não só romper laços com Portugal, mas expressar o repúdio às leis, regulamentações, concessões monopolistas do ponto de vista econômico com vistas, no campo político, à afirmação da soberania nacional.

desenvolvimento que defendia a modernização do Brasil, via industrialização, que se inicia no governo de Vargas. Credita-se o surgimento das universidades ao contexto da chamada Revolução de 30, quando essas instituições ganharam estatuto legal, de âmbito nacional, e, em 1945, o Brasil já possuía quatro universidades¹⁸

De acordo com Fávero (2006), a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF)¹⁹, na cidade do Rio de Janeiro, marcou a história da universidade no Brasil e, conseqüentemente, vai interferir em todo o processo de expansão do ensino superior, quando se inicia o debate sobre o papel que a universidade deveria desempenhar na sociedade. A UDF é criada como um projeto para dar vida às concepções e bandeiras de luta defendidas pela intelectualidade brasileira, que pensava a universidade enquanto o espaço da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada calcada nos princípios defendidos por Alexander von Humboldt,²⁰ visão corroborada por Meneghel (2001) para quem a concepção de universidade como campo da pesquisa e da produção científica e seu caráter *moderno*, tem origem na experiência alemã, em contraposição à universidade medieval que, controlada pela Igreja, limitava os temas a serem debatidos de acordo com seus interesses.

Na Era Vargas (1930 a 1945) organiza-se o Sistema de Proteção Social no Brasil, considerado como uma das políticas mais avançadas do Estado Desenvolvimentista em prol do trabalhador. A Justiça do Trabalho (1939), o salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e direitos trabalhistas; as empresas estatais como a Companhia Siderúrgica Nacional (1940), a Vale do Rio Doce (1942) e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945), o IBGE (1938) que concentra os indicadores econômicos e sociais do país, são desse período quando começa um processo intenso de articulações internacionais²¹

¹⁸ A Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituída pela Lei Nº 452, de 5 de julho de 1937, como modelo padrão para as demais instituições universitárias existentes no país. Em 1927 foi fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG) que se transformou em Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1965, um ano após o golpe militar. (FÁVERO, 2006, p. 860). A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 25 de janeiro de 1934, reunindo importantes instituições de ensino da época, como a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação (antigo Instituto Caetano de Campos) e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba (SP) e a Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, atualmente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

¹⁹ A UDF foi instituída no Rio de Janeiro, pelo Decreto Nº 5.513, de 4 de abril de 1935 e seus cursos inaugurados em julho, do mesmo ano.

²⁰ Ministro da educação da Alemanha no século XIX, 1809 a 1810, para quem a universidade deveria ser “o espaço da atividade científica (pesquisa) livre e da produção cultural desinteressada.

²¹ Importante destacar que em 1948 foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), sob a cobertura da Organização das Nações Unidas (ONU), que se constituiu numa Agência de difusão da Teoria do Desenvolvimento orientando as nações emergentes no processo de ajuste de seus Estados às políticas internacionais.

Em 1951, para dar suporte ao modelo emergente, estruturou-se uma política científica e tecnológica, através da qual, foram institucionalizados, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), (FREITAG, 1984) que foram fundamentais no processo de expansão da educação superior, nos períodos subsequentes. Na década seguinte, a de 60, o Estado brasileiro reconfigurou-se para responder às exigências da conjuntura político-administrativa, daí a importância da universidade para a formação dos quadros que irão compor a burocracia do Estado.

Na década de 1960, durante o período do governo militar, começa, no Brasil uma transformação na arquitetura institucional e financeira do sistema de política social, quando foram, efetivamente, organizados os sistemas nacionais públicos ou regulados pelo Estado na área de bens e serviços sociais básicos, como educação, saúde, assistência social, previdência e habitação, com tendências universalizantes, mas, principalmente, para a implementação de políticas de massa, com relativa cobertura. No entanto foi, a partir da década de 1970, que importantes transformações aconteceram, sob mais uma das crises do capital, e que vão se expressar em novos arranjos e estratégias que o Estado produzirá, alinhado à orientações internacionais.

1.2 As Mudanças dos Anos de 1970 e 1980 e suas Implicações na Reforma do Estado Brasileiro

Os anos 70 trouxeram transformações que tiveram em sua base o esgotamento do Fordismo²² e a crise do Estado de Bem Estar Social, nos países desenvolvidos, de base keynesiana, cujo caráter reformista tornou possível a compatibilidade entre capitalismo e democracia que combinava “crescimento econômico com consumo de massa de uma força de trabalho plenamente empregada e cada vez mais bem paga e protegida” (HOBSBAWM,1999, p. 276). Um Estado que se caracterizava por intervir na economia, na regulamentação das relações sociais, permitindo uma convivência até certo ponto harmoniosa entre capital e trabalho, ocultando o conflito de classes como se já tivesse sido superado.

²² Modelo de produção em massa de Henry Ford, que traz para a produção a linha de montagem que é uma inovação seguindo a organização científica taylorista do trabalho, detalhando, minimamente os processos de trabalho, retirando a autonomia do trabalhador, “se espalhou dos Estados Unidos para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto ampliava-se, internamente, para novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food* (McDonald’s)”. (HOBSBAWN, 1999, grifo do autor).

Sob o Estado do Bem Estar Social, houve reconhecimento e garantia de direitos econômicos e sociais, como educação, saúde, emprego e a implantação de sistemas públicos de seguridade social, incluindo seguro desemprego. O sucesso desse modelo de Estado acopla-se à proposta política e econômica keynesiana que teve o papel de reestruturar o capitalismo do pós II Guerra, obtendo sucesso nas experiências socialdemocratas em países, sobretudo, do mundo ocidental.

No Estado de Bem Estar Social, de um lado, os proprietários dos meios de produção “permitiram” aos não proprietários que se organizassem e criassem instrumentos políticos para exigir seus direitos na repartição dos recursos e na distribuição da renda da propriedade privada. Os não proprietários “concordaram” com a manutenção da propriedade privada do capital social e com as regras de lucratividade. (LEAL, 1990).

Essa engenharia política se traduziu num *boom* de desenvolvimento econômico e social em que a política econômica keynesiana e o Estado de Bem Estar Social foram os artífices de uma experiência longa de prosperidade que ficou conhecida como a “Era do Ouro” ou dos “Anos Gloriosos,” continuada por 30 anos no pós II Guerra Mundial constituindo-se num fenômeno mundial, marcando um período de espetacular crescimento econômico observado, principalmente, nos países industriais com apogeu na década de 1960, em que “a revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor e a novidade passou a ser o recurso de venda para tudo: dos detergentes sintéticos aos laptops” (HOBSBAWM, 1995, p. 261). No entanto, a riqueza geral produzida pela exploração da força de trabalho que marca a relação capital-trabalho jamais chegou à maioria da população do mundo porque

[...] essa “Era do Ouro” pertenceu, essencialmente, aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de três quartos da produção mundial e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. (HOBSBAWM, 1995, p. 255).

Esse modelo de Estado desempenhou um papel fundamental no processo de acumulação capitalista até meados dos anos 70, quando o modelo keynesiano-fordista entrou em crise ou, dito de outra forma, quando esse modelo não era mais interessante para o capital porque suas “políticas de proteção excessiva e segurança econômica e social” (LEAL, 1990) poderiam minar por dentro o capitalismo e sobrecarregar o Estado, fortalecendo as organizações sociais, os sindicatos que, organizados, poderiam ir à luta para manter e ampliar suas conquistas no campo dos direitos sociais, motivados que estavam pela falsa ideia de que o acesso a bens, até então privilégio da classe favorecida economicamente, tinha enfim chegado à classe trabalhadora, quando, na verdade, foram estratégias para manter o ritmo de

crescimento econômico que redundaria, como sempre, no aumento da concentração da riqueza, na expansão e perpetuação do capital.

É sabido que o capital se alimenta de mais capital e o capitalismo é um modo de produção que sobrevive da exploração do trabalho. O trabalho materializado em meios de subsistência é resultado de um dispêndio de força vital humana que se objetiva na exploração da força de trabalho pelo capital (MARX, 2003). A avaliação das economias capitalistas, nesse estágio do capital, apontava que as mudanças nas estruturas produtivas de suas economias, “com expansão dos gastos sociais do Estado, em condições de desequilíbrio orçamentário e provocando déficits públicos, penalizam a atividade produtiva, acarretando a inflação e o desemprego” (LEAL, 1990, p. 13), o que exigia urgentes reconfigurações no Estado para se adequar aos novos papéis e funções do novo momento do capital.

No Brasil, um país marcado por enormes heterogeneidades sociais e regionais, os reflexos dessas transformações mais globais atingiram a sociedade. No entanto, por sua condição histórica, as reconfigurações do Estado para se adequar às demandas do capital foram tardias. Enquanto nos países desenvolvidos vivia-se a crise do Estado de Bem Estar Social, no Brasil, caminhava-se para a tentativa de consolidar o desenvolvimentismo, já reportado nesta tese, através do qual alguns direitos sociais haviam sido conquistados pela luta dos trabalhadores e algumas políticas públicas protecionistas estavam em curso e as ameaças de perdê-los se mostravam iminentes.

No período da ditadura militar (1964-1985), vivido no Brasil, o poder estatal criminalizou os movimentos sociais organizados apartando a população de qualquer tipo de participação política. Nas universidades públicas federais, os movimentos de estudantes e professores foram aniquilados e suas lideranças presas, exiladas, torturadas e, algumas, assassinadas. Paradoxalmente, em relação às políticas para a educação superior, o período de 1964 a 1985 é emblemático. A política de expansão desse nível de ensino foi considerada estratégica pelos governos militares que dedicaram maior atenção ao seu financiamento, porque interessava ao país ampliar o quadro de mão de obra qualificada para atender às demandas da nova sociedade brasileira, com um projeto de industrialização, de caráter modernizador. Para tanto, 14 (catorze) universidades²³ públicas foram criadas nos 21 anos de Ditadura.

A educação superior passou por uma profunda reforma no seu arcabouço jurídico e pedagógico, com repercussões na sua forma de organização administrativa e pedagógica,

²³ De acordo com Sinopse de Ações do MEC, 2011.

nos valores, objetivos e fins que orientavam suas funções de ensino, pesquisa e extensão e no trabalho dos professores. Em decorrência, as universidades latino-americanas passaram a ter uma orientação norteamericanocêntrica comum a partir de

[...] los diagnósticos que abordan las deficiencias de nuestras universidades em América Latina, elaborados por las agencias de crédito internacional. Se reconoce la superioridad del modelo universitario norteamericano; se acepta la idea de la ‘exportación de la educación superior norteamericana’ al mundo globalizado, caracterizada por la diversificación institucional, la orientación al mercado, La segmentación social reflejada em dos circuitos (uno academico para los que estudian y outro com salida inmediata para los que necesitan trabajar). (MOLLIS, 2003, p. 207; 208).

A necessidade de espaço para a veiculação da ideologia da segurança nacional e a preocupação em preparar profissionais qualificados, tendo como referência a Teoria do Capital Humano²⁴, com a priorização do conhecimento instrumental a serviço do desenvolvimento econômico, foram requisitos para, contraditoriamente, expandir o sistema de ensino superior, criando novas instituições e universidades, implementando e ampliando a pós-graduação, intensificando a pesquisa, o que permitiu a ampliação do acesso ao ensino superior pois era mais do que necessário qualificar intelectuais para servir ao sistema que prescindia de quem defendesse e disseminasse a ideologia da segurança nacional, para evitar a entrada de “ideologias estranhas”, ou seja, do comunismo que naquela ocasião tinha a América Latina como espaço propício à sua propagação. A Revolução Cubana de 1959 deixara os países do bloco capitalista em estado de alerta, particularmente os Estados Unidos, que já exerciam forte domínio sobre os países da América do Sul, entre os quais o Brasil.

Foi nesse contexto de militarização da vida cotidiana e sob a égide de um Estado autoritário que, em 1968, o governo militar elaborou e implementou a Reforma Universitária, expressando as contradições de um projeto educacional, que se dizia modernizador, com vistas a reestruturar a Universidade, tendo como princípios a eficiência e a racionalização. Um projeto, cuja centralidade foi a inclusão e subordinação da organização do sistema de ensino superior à perspectiva econômica vigente, motivada pela necessidade de inserir o Brasil no mercado internacional, na “perspectiva utópica” do Estado aliado à burguesia nacional e setores conservadores da classe média, de igualar o Brasil aos países desenvolvidos. No campo das políticas da educação superior, foram criados mecanismos para a expansão das

²⁴ Teoria defendida por Theodor Schutz, cujas idéias foram desenvolvidas nos anos de 1950 e no Brasil foi alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do “milagre econômico” e que retornam no atual contexto histórico-político, rejuvenescidas, enquanto “ idéia de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção, ou seja, o capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 1995).

matrículas à universidade, através dos vestibulares unificados e classificatórios com a dinamização e expansão da pós - graduação.

O ano de 1968, apesar do controle autoritário, foi palco da reação por parte dos estudantes, mobilizados por sua entidade maior, a União Nacional dos Estudantes (UNE), contra as políticas impetradas pelo Regime, articulados ao que acontecia no mundo, sobretudo na França, cujo movimento a partir de uma greve de operários, logo apoiada pelos estudantes secundaristas e universitários, tomou as ruas de Paris constituindo-se num fenômeno social dos mais expressivos do século XX.

No Brasil, estudantes secundaristas e universitários, em passeatas nas principais cidades brasileiras, exigiam melhorias na educação reagindo contra o autoritarismo do governo militar que implantara um controle sem limites nas universidades brasileiras. A crise explodiu com o assassinato do estudante secundarista, Edson Luiz de Lima, durante uma manifestação de estudantes, no Rio de Janeiro, em frente ao Restaurante Calabouço, no dia 28 de março de 1968. Seu enterro se constituiu num ato político, tendo sido acompanhado por mais de 50 mil pessoas. As reações se propagaram em todo o país. Estudantes ocuparam as universidades em diversas capitais e foram às ruas em passeatas memoráveis. Em 28 de novembro desse ano foi aprovada a Lei Nº 5.540/68 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Seus 59 artigos contemplam os fins, as funções, a organização e as modalidades do ensino superior. Traz orientações sobre o corpo docente e discente; disposições gerais e transitórias. Entre as inovações introduzidas encontra-se: a organização das universidades com base na “universalidade de campo” para promover a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, superando a experiência de justaposição de escolas (VIEIRA, 2009). No mesmo ano, em 13 de dezembro, foi decretado o Ato Institucional nº 5, símbolo da ditadura que implantou o terror nas universidades.

Essa reforma, sob o marco da Lei 5.540 de novembro de 1968, estruturou uma concepção de universidade que defendia “uma educação utilitária para o progresso da nação e da sociedade” (MENEGHEL, 2001, p. 24), de orientação norte-americana, mediada pelos Acordos MEC-USAID (*United States Agency International for Development*) que significaram uma intervenção programática do governo norte-americano nas universidades públicas federais brasileiras, como estratégia de fomentar a “modernização” do ensino superior quando, na verdade, se constituía em uma ação deliberada iniciada na segunda metade dos anos 40 sendo intensificada pós-golpe de 1964, para evitar o avanço do

comunismo na América Latina e no Brasil. As finalidades desses acordos eram as de “prover “assistência técnica” para a reformulação completa do sistema educacional brasileiro, adequando-o à nova ordem” RODRIGUES (2007, p. 33).

As universidades eram controladas pelos governos militares e os Acordos MEC/USAID produziram um relatório que revelou um ensino superior inadequado quantitativa e qualitativamente, e, que as instituições de ensino superior não estavam em sintonia com as demandas da sociedade brasileira porque seus padrões divergiam muito dos vigentes nos Estados Unidos, à exceção do Instituto Tecnológico da Aeronáutica e da Universidade de Brasília (UnB). Apontou, ainda, bibliotecas precárias, laboratórios desatualizados e mal-conservados, presença mínima dos professores que ficavam poucas horas na universidade, currículos rígidos, sistema de seleção para ingresso muito rígido deixando muitas vagas ociosas e apenas 100 mil estudantes existentes. O Relatório apontava a necessidade de, no mínimo, 540 mil estudantes a terem acesso às universidades.

O resultado foi que a USAID deveria apoiar o planejamento da reforma do ensino superior no Brasil, oferecendo assistência ao MEC, ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais de educação porque, além das universidades estaduais havia escolas isoladas, autorizadas e reconhecidas por esses órgãos. (CUNHA, 1988). Segundo este autor, a Reforma Universitária no Brasil,

[...] não foi *imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada* desde os fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização da educação superior no país. (CUNHA, 1988).

Essa visão não retira o papel determinante da USAID na reforma universitária que teve como marco legal a Lei 5.540, de novembro de 1968, com todos os seus desdobramentos. Mostra-nos que uma sociedade, sendo heterogênea, abriga múltiplas concepções e interesses que acabam servindo de suporte às intervenções externas, constituindo um campo fértil para regulações que, em muito, contrariam os interesses da maioria da população de um país, como foi o caso brasileiro em que tais alianças serviram para fortalecer a ditadura que aqui se estabeleceu.

De 1964 ao início da década de 1970, foi um período no qual as universidades perderam autonomia, com decisões centralizadas no Congresso Nacional. Foi, também, quando se fez, pela primeira vez, a vinculação da avaliação com o financiamento, com a implementação do Sistema Capes de Avaliação, em 1976. (AMARAL, 2009). Contraditoriamente, as matrículas no ensino superior cresceram 883% sendo 552% no setor

público e 1.413% no setor privado. (*Idem*, p. 123). Em relação à expansão física, foi o período de construção de campi universitários das Instituições Federais de Ensino, em áreas distantes das cidades – sede, seguindo as orientações do Relatório Atcon²⁵. A pós-graduação foi implantada e expandida e foi criado o regime de dedicação exclusiva para os professores. Em relação ao financiamento, os recursos, em 1964, eram inferiores a R\$ 2 bilhões e, em 1984 ficaram um pouco acima dos R\$ 7 bilhões. (*Idem*, p. 124).

A expansão da pós-graduação, embora tenha sido marcada pelo amordaçamento da universidade, sobretudo político, foi estratégica para pavimentar as bases para a formação de uma elite de intelectuais nas universidades públicas que se notabilizou, por um lado, pela formação de ideólogos do regime autoritário, e, por outro, por ter forjado intelectuais críticos que muito contribuíram, alguns com suas vidas, para a redemocratização da sociedade brasileira e pelo retorno do estado de direito no país. É inegável que, com a expansão da pós-graduação, consolidou-se uma cultura nova na universidade pública brasileira, voltada aos processos de inovação tecnológica, de produção e de difusão da ciência e da cultura, que veio acompanhada de investimento na formação de pesquisadores, com bolsas para estudos no exterior, através de convênios com universidades europeias e norte-estadunidenses para criar a base do “Brasil Potência”.

De acordo com Ianni (2004, p. 252; 253) a implantação das bases do “Brasil potência” aconteceu de 1967 a 1973, período mais violento da ditadura militar quando a produção de armas se desenvolveu, cresceram as encomendas militares à indústria, modernizaram-se as forças militares e policiais com equipamentos novos, iniciou-se a exportação de armamentos. O poder estatal se fortaleceu em termos econômicos e políticos, mas cresceu o hiato entre o Estado e amplos segmentos da sociedade:

[...] Na história da formação do capitalismo no Brasil, o Estado se transforma no lugar privilegiado do capital. O discurso do poder é principalmente o da economia, das razões do capital; e não o da política no sentido de dirigência, hegemonia (IANNI, 2004, p. 263).

No entanto, na prática, vai se consolidando uma hegemonia das “elites” nacionais, compreendendo-se hegemonia no sentido gramsciano como bem explicita Cury (1985):

[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com as demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesses gerais (CURY, 1985, p. 48).

²⁵ Produzido por Rudolph Atcon, consultor norte-americano, e publicado pelo MEC em 1965 levava o nome do seu autor, que se posicionava dissociando a política da reforma estrutural da universidade, alegando serem os assuntos dessa dimensão meramente técnicos; também defendia a construção de prédios universitários em pavilhões pré-fabricados, fora da cidade e o fim do regime seriado nos currículos.

É nesse sentido, de responder às razões do capital e fortalecendo sua acumulação, que a reforma do Estado brasileiro, nos anos de 1990, vai cumprir o papel de reestruturar esse Estado para se articular com a sociedade, redefinindo as políticas sociais entre as quais a da educação superior, estabelecendo metas e controlando os seus resultados.

O governo brasileiro, sem qualquer consideração com a comunidade universitária, criou uma Comissão Interministerial para elaborar três anteprojetos de lei que definiam: autarquias em regime especial; escolha e nomeação de dirigentes universitários; e reestruturação da carreira do magistério superior²⁶. Ante a reação dos docentes e de alguns setores da sociedade, os dois primeiros projetos foram engavetados no MEC. O terceiro, que dispunha sobre a carreira docente foi aprovado pela criação do Decreto - Lei Nº 85.487, de 11 de dezembro de 1980. (*Idem*, 2009, p. 76), alterado pelo Decreto Lei 94.664 de 1987 que Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Importante conquista dos docentes e servidores técnico-administrativos que viram regulamentadas, naquele momento, a isonomia salarial, a carreira (forma de ingresso e progressão), suas atividades, regime de trabalho, dentre outras.

Os estudos de Fávero (2009) evidenciam que, nos anos 80, a questão da universidade brasileira constituiu-se em um tema de prioridade nacional, motivada pela insatisfação quanto às políticas para a educação superior e, particularmente, para as universidades públicas. Árdua tem sido a luta dos movimentos de docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes nas universidades públicas para mantê-las como patrimônio da sociedade no contexto das crises econômicas, à medida que a concepção de educação superior vai perdendo o status de direito e começa, fomentada pela lógica e por práticas mercantis, a ser considerada um serviço a ser negociado no mercado educacional. Nessa perspectiva, a política de expansão da educação superior no país tem se mostrado cada vez mais regulada pelas exigências do modelo produtivo. Longe de apenas contribuir com a produção de conhecimento crítico e de análises do que acontece no mercado, as

²⁶ Mesmo sem espaço para a participação das universidades na elaboração das políticas para a educação superior os docentes, segundo Fávero (2009), através da ANDES, fundada em 1981, que passou a Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, em 1989, após a promulgação da Constituição Federal, elaboraram propostas para a universidade, cujos eixos foram: autonomia universitária, democratização da universidade, do ensino público e gratuito, a qualidade do ensino e da pesquisa. Lançaram uma campanha nacional pela reintegração de todos os professores e pesquisadores afastados por atos de exceção do regime militar; pela extinção imediata das assessorias de segurança e informação; pela revogação das leis de exceção, especialmente das incorporadas aos Regimentos das Instituições de Ensino Superior e pelo fim das cassações brancas.

universidades, suas políticas e sua comunidade estão sofrendo, cada vez mais, a interferência da expansão e contração desse mercado e, assim,

[...] *...la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación em um contexto de tensión constante de producción y difusión del saber entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones.* (MOLLIS, 2003, p. 205).

Durante os anos da década de 80 intensifica-se no Brasil um movimento de desmoralização dos serviços públicos, em geral, e das universidades públicas, em particular. A educação superior pública passou a ser caracterizada como ineficaz e muito onerosa aos cofres públicos para justificar as propostas de retirar as universidades federais da responsabilidade do Estado para que os recursos financeiros investidos na educação superior fossem aplicados na educação básica, educação primária, segundo o Banco Mundial “para quem a educação é encarada como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores” (HADDAD, 2008, p. 27).

1.2.1 A Educação Superior na Nova República

Os primeiros anos da década de 1980 trouxeram para os países capitalistas da América Latina muitas preocupações. O declínio do Estado de Bem-Estar Social de base keynesiana, que se iniciara nos anos da década anterior, ameaçava o corte ou desaceleração de muitas das políticas em benefício dos trabalhadores. Políticas que já tinham se iniciado na América Latina, precisamente no Chile, e estavam em desenvolvimento na Inglaterra, com Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, cujos governos anunciaram, em 1982, que haveria mudança de rota em suas políticas sociais em razão dos altos investimentos exigidos, os quais suas economias não poderiam suportar e que levariam seus Estados à crise.

O que estava por trás dessa argumentação não era uma crise do Estado de Bem-Estar Social e, sim, uma crise do capital para o qual as políticas que atendiam aos interesses dos trabalhadores não mais interessavam. E o seu sociometabolismo já engendrara novas estratégias para garantir sua autoampliação, resgatando suas bases liberais no embasamento e definição de políticas que foram cunhadas de neoliberais e que foram efetivadas nos anos subsequentes.

Nesse período, no Brasil, vivia-se o enfraquecimento do regime militar, o que era nitidamente percebido, e uma conjuntura política se mostrava cada vez mais favorável ao

retorno dos direitos civis. Em 1982, no contexto da mobilização nacional que convergia para o Movimento pelas Diretas Já!, houve a primeira eleição direta para governadores das unidades federadas. Vitória fundamental para revigorar a transição do regime autoritário ao democrático que exigia eleição direta para Presidente da República. Ainda, por um “Colégio Eleitoral”, foi eleito o primeiro Presidente civil, depois do golpe de 1964, a quem caberia coordenar a transição democrática de um Estado Autoritário para um Estado de Direito. O Presidente eleito, Tancredo Neves, não assumiu o cargo. Faleceu no dia 21 de abril de 1985. Quem assumiu foi José Sarney²⁷, seu vice-presidente.

O governo do presidente Sarney começa uma nova etapa na política econômica e consequentemente na organização do Estado brasileiro. A Nova República representaria a transição da ditadura à democracia, quando a República deveria retomar seu significado, enquanto espaço de todos os cidadãos que têm seus direitos sociais garantidos. O governo Sarney, porém não se afastou das práticas autoritárias da ditadura. Utilizava os mesmos expedientes repressivos para desmobilizar e reprimir os movimentos dos trabalhadores que, em defesa de direitos conquistados, conseguiram organizar e deflagrar greves na década de 1980, inclusive, nas universidades públicas federais. Uma de suas primeiras medidas foi a instituição do Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, criando a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior, que apresentou o resultado do seu trabalho no Relatório “Uma Nova Política para a Educação Brasileira,” em novembro do mesmo ano. Também foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), a quem coube a vinculação, definitiva, da autonomia, avaliação e financiamento nas universidades. (AMARAL, 2009, p.126). A avaliação proposta pelo GERES se contrapunha à autonomia das instituições de ensino superior, enfatizando as dimensões individuais tanto dos alunos quanto dos cursos e das instituições. Seus resultados seriam utilizados como forma de controle e teriam implicação direta na distribuição dos recursos públicos que deveriam ser direcionados para as universidades onde havia pesquisa.

As políticas do GERES contemplavam as redes de ensino superior públicas e privadas, as universidades e as instituições isoladas. Tinham como objetivo criar alternativas e investir para sedimentar uma universidade de excelência, da autonomia e da democracia e do controle social. Uma das críticas ao GERES foi quanto à concepção dual de universidade: a

²⁷ Conhecido político do Maranhão, com uma relação mais orgânica com a ditadura, já que os dois partidos dos quais fora presidente, o Partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Partido Democrático Social (PDS), davam sustentação aos governos militares.

universidade do conhecimento (com foco na pesquisa) e a universidade do ensino, com peso quase exclusivo nos cursos de graduação. Nesta, a “pesquisa científica não é uma atividade-fim, um objetivo em si mesmo, mas aquela em que o uso do método científico se incorpora à prática didática do cotidiano”, proposta rejeitada pelo ANDES e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), por representar grave ameaça à pesquisa, além de focalizar a universidade na função ensino, rompendo com o princípio da indissociabilidade tão caro à comunidade acadêmica (FÁVERO, 2009, p. 82).

As propostas contidas no Relatório do GERES foram rechaçadas pelo movimento docente, voltando à cena no debate da Constituinte quando a questão da relação público-privado foi destaque. As mobilizações em torno dessa questão trouxeram para o cenário da Constituinte um sujeito coletivo que teve papel fundamental, o Fórum da Educação para a Constituinte que, em 1989, transformou-se em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, que se capilarizou nos estados com os fóruns estaduais que tinham o objetivo, de defender a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, além de elaborar propostas para a LDB, apresentá-las ao executivo e acompanhar sua tramitação no Congresso Nacional.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, a educação superior não logrou sucesso em todas as suas propostas, no entanto uma conquista importante foi o reconhecimento da autonomia plena como princípio constitucional. Encontra-se no Art. 207 com a seguinte formulação: “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). O princípio da autonomia para as universidades fez parte da plataforma definida pelo ANDES no sentido de orientar sua intervenção junto ao Congresso Constituinte, no I CONAD Extraordinário (Brasília, 20-24/03/1987) e referendado no I Congresso Extraordinário no Rio de Janeiro, 24-31/05/1987. (ADUFPA, 1996). Entretanto as políticas oriundas do MEC, não fortaleciam a autonomia de gestão financeira às universidades como determina o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, entendido pelo movimento docente como autoaplicável. A efetivação constitucional da autonomia garantiria às universidades a prerrogativa de estabelecer seus próprios mecanismos de gestão dos recursos financeiros colocados à sua disposição pelo Estado que tem o dever, também constitucional, de garanti-los. Ao invés disso, instalou-se uma disputa entre universidade e poder executivo quanto ao entendimento sobre autonomia universitária.

Para o movimento docente, a autonomia universitária é indissociável da democracia interna das instituições de ensino superior, constitui-se num dos princípios norteadores para a implementação do Padrão Único de Qualidade para a Universidade Brasileira e para a definição do financiamento, da carreira docente, da política de pessoal, do regime jurídico, do processo de escolha de dirigentes, da avaliação (*Ibidem*, p. 23). Para o poder executivo, a autonomia universitária precisa ser regulamentada; fundamenta-se na lógica de mercado, na qualidade e eficiência do sistema, na avaliação quantitativa enquanto condição para a concessão de dotação orçamentária com controle finalístico fortalecendo a visão empresarial do ensino superior público. Sem condições políticas de criar uma lei específica para a autonomia universitária, o poder executivo criou um conjunto de medidas como: o Exame Final de Cursos para alunos da graduação – o Provão (Lei 9.131/95) e a Lei 9.192/95 que regulamenta a escolha de dirigentes das instituições federais de ensino superior. Além disso, exarou Emendas Constitucionais (PEC nº 173/95 – Reforma Administrativa; PEC nº 233/95 que propunha o fim da autonomia universitária enquanto preceito constitucional autoaplicável)²⁸ levando os docentes das universidades, através do ANDES, a uma ofensiva permanente para barrar as investidas do Executivo, acompanhando de perto as medidas como Decretos, Emendas Constitucionais, Portarias que foram alterando dispositivos constitucionais em relação às universidades públicas. Ao mesmo tempo, elaborava e discutia no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB²⁹, propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tramitava no Congresso Nacional. O ANDES³⁰ chegou a apresentar, na década de 1980, uma proposta de LDB no processo de negociação com o Executivo.

No curto governo de Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito pelo escrutínio universal, após o período de ditadura militar, começa no Brasil a primeira fase das reformas neoliberais quando se inicia um processo de adaptação do país ao consenso de Washington³¹ que continuou com Itamar Franco (1993-1994), de acordo com Lima (2007, p. 88).

²⁸ Essa proposta contida na PEC 233/95 foi detectada e explicitada no Parecer que instruiu o voto em separado, à época, do Deputado Federal Hélio Bicudo, na Comissão de Constituição e Justiça e de Redação da Câmara dos Deputados. No Parecer, Bicudo afirma: “flagra-se a sanha do Poder Executivo em querer restringir direitos.”

²⁹ Este Fórum, criado em 1989, organizou-se a partir do Fórum da Educação para a Constituinte/1988. Formado por entidades de caráter sindical, estudantil, científico, institucional, comunitário, artístico (em torno de 33), constituiu-se num dos mais importantes atores coletivos, na defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e em todos os níveis no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996.

³⁰ À época constituía-se na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

³¹ Consenso de Washington foi como ficou conhecido o conjunto de medidas formulado em 1968, em Washington DC, por economistas de instituições financeiras. É composto de 10 regras básicas que deveriam promover o “ajuste macroeconômico” dos países em desenvolvimento, que passavam por dificuldades, sobretudo, os da América Latina, entre os quais, o Brasil.

Em relação às políticas para a educação superior, o governo Collor de Mello lançou um documento intitulado *Uma Nova Política para o Ensino Superior*, que se caracterizou como um conjunto de medidas que tinha o objetivo de desobrigar o Estado de cumprir seu dever consagrado na Constituição Federal de 1988, que é “oferecer ensino público e gratuito em todos os níveis” (Art. 206) sem, contudo, abrir mão do seu papel intervencionista.

As políticas contidas nesse documento apontavam, claramente, para a privatização do ensino superior, justificada, entre outras razões, pela requeitada informação, sem fundamento, de que quem estudava nas universidades públicas poderia pagar porque eram oriundos da classe social privilegiada economicamente. Ao mesmo tempo, foi deflagrado um processo de desmoralização dos serviços e dos servidores públicos, estes últimos caracterizados como “marajás”. A tentativa era conseguir apoio da sociedade para poder implantar as reformas de base neoliberal, que preconizavam uma reforma do Estado, para que fosse mínimo para as políticas públicas e forte para o controle dos resultados das mesmas políticas. Os eixos da política para a educação superior nesse período foram: autonomia e financiamento condicionado à avaliação; exame de qualificação e serviço civil obrigatório, criação de centros de excelência, pautados nos princípios da eficiência e da produtividade das instituições de educação superior. A ideia era a de investir na criação de universidades de excelência (onde haveria pesquisa), uma em cada região, e universidades de ensino, resgatando-se ideias presentes na proposta do GERES que defendia universidades do conhecimento com pesquisa e universidades de ensino. De acordo com a proposta do governo Collor, não haveria nenhuma universidade na Região Norte. Felizmente tal ideia não foi concretizada.

Com o impeachment de Collor³², o mineiro Itamar Franco, vice-presidente, assume a Presidência da República e expede algumas medidas, recomendadas pela Comissão Nacional, para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), criada em 1986, tais como: extinção do Conselho Federal de Educação (CEF) e criação do Conselho Nacional de Educação com a representação de segmentos da sociedade; extinção do princípio da

³² Fernando Afonso Collor de Mello foi o trigésimo segundo Presidente da República Federativa do Brasil e o primeiro civil eleito diretamente pós-ditadura militar. Ocupou o cargo de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992 de onde saiu acusado de corrupção. A União Nacional dos Estudantes (UNE), “Os Caras Pintadas”; organizações sindicais e da sociedade civil, setores da classe política e da grande imprensa nacional se organizaram e promoveram uma Campanha Nacional – “Fora Collor!” que mobilizou a sociedade em torno do impeachment de Collor que perdeu o cargo de presidente do Brasil e teve seus direitos políticos cassados por oito anos. Atualmente é Senador por Alagoas e seu Partido, o PTB, compõe a base de apoio político ao Governo Dilma Rousseff, repetindo o que fez no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

universalidade de campo para as instituições universitárias e criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Criado em 1993, o PAIUB foi uma política de avaliação que tinha como objetivo fomentar e dar legitimidade à cultura da avaliação, além de promover mudanças na dinâmica institucional. O princípio da adesão orientava a participação das universidades que deveriam aderir, voluntariamente, ao programa que assim se constituía: na primeira etapa a auto-avaliação aconteceria internamente, assumida pelas reitorias e comunidades universitárias, com ampla mobilização e envolvimento institucional, e, na segunda etapa, dar-se-ia a avaliação externa, com apoio do Ministério da Educação. Essa metodologia não foi adiante porque o MEC retirou o apoio técnico e financeiro reduzindo-se o PAIUB à avaliação interna, sem grandes impactos na dinâmica das universidades.

As políticas para a educação superior no governo Itamar podem ser avaliadas como estratégias para dar sequência aos trabalhos para a reformulação da educação superior iniciadas pelo GERES que, ao apresentar seu relatório e as propostas para o ensino superior, sofreu tantas críticas e rejeições, particularmente dos docentes comandados pelo ANDES/SN, que a proposta foi retirada do Congresso Nacional.

As profundas alterações na economia mundial, fruto da crise dos anos de 1970, abriram espaço para o retorno à economia liberal (neoclássica) sob o rótulo neoliberal, ideologia que está no cerne da chamada globalização (econômica) como uma tentativa de reestabelecer o equilíbrio do sistema do capital. Essa ideologia vai atingir em cheio a educação superior. A partir do final dos anos de 1980, a educação superior brasileira começou a ser submetida, com maior intensidade, às determinações do processo de liberalização econômica, característico do neoliberalismo, nova face do capital em crise. A partir de 1990, as regulações embutidas na estratégia de reforma do Estado, particularmente, pelo Banco Mundial, tinham como meta a redefinição do papel desse Estado frente às políticas sociais, desobrigando-o de suas funções específicas como prestador de serviços, transferindo-as para o mercado, numa opção clara pelo Estado mínimo que desconcentra suas responsabilidades com as políticas sociais, mantendo-se firme no controle e avaliação dessas mesmas políticas. As reformas processadas na educação superior fazem parte de uma estratégia global de ajuste do sistema do capital, cujos impactos são observados, com maior nitidez, nas duas últimas décadas do século XX, graças ao espetacular desenvolvimento tecnológico, particularmente, nos sistemas de comunicação, através dos quais tudo parece mais perto. As distâncias “encolhem” e a ideologia da globalização começa a ser disseminada. Profundas e históricas

mudanças no processo de acumulação capitalista são sinalizadas e a população passa a conviver com termos como “globalização”, “internacionalização” e “mundialização” como se tivessem o mesmo significado. Segundo Santos (2003),

[...] o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar a sonhada globalização com a mais completa humanização da vida no planeta. Finalmente quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. (SANTOS, 2003, p. 64-65).

A expressão “globalização” surgiu no início dos anos de 1980 e se origina em reconhecidas escolas de economia e administração dos países hegemônicos. Destinava-se, particularmente, aos grandes grupos empresariais, como portadora da mensagem anunciadora de que deviam se organizar e reformular suas estratégias internacionais de acordo com os novos padrões, ocupando todos os lugares onde fosse possível gerar lucro, pois os obstáculos à expansão de suas atividades haviam sido retirados devido à liberalização e à desregulamentação. A telemática e os satélites de comunicação lhes dariam formidáveis instrumentos de comunicação e controle.

O termo “globalização” é atravessado por uma carga ideológica que apresenta os efeitos da economia capitalista como resultantes de um processo harmonioso e unitário, benéfico e necessário como se, com ele, desaparecessem as assimetrias e os conflitos entre regiões, países, classes sociais. Porém essa globalização é do capital e não da humanidade porque, matando a noção e o sentido da solidariedade, devolve o homem à sua condição primitiva, do cada um por si. (SANTOS, 2003, p. 65)

A “internacionalização” consistiria no processo de expansão do capitalismo pela extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial. E “mundialização”, termo de origem francesa, encontrou dificuldades para se impor nos meios econômicos porque é mais claro que o termo “globalização” e passa com “muito mais força a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir, depressa, instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento” (CHENAIS, 1996, p. 24). A mundialização, então,

[...] é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de dismantelamento das conquistas sociais e democráticas que foram aplicadas na década de 1980 sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan. (CHENAIS, 1996, p. 34).

Esse processo teve o impulso das experiências de Thatcher e Reagan mas também o apoio de governos dos Estados-nacionais que optaram em não resistir a ele e, ocultando esse processo, das mais variadas formas, se organizaram para responder às exigências do capital

mundializado projetando nas suas reformas, que incluíram a da educação superior, caminhos para cumprir seu destino capitalista neoliberal.

1.3 A Reforma da Educação Superior e as Políticas Educacionais no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

O mundo capitalista, para justificar a crise dos anos de 1980, apontou o Estado como a causa básica da crise e, se isso era a verdade, a solução não seria o definhamento do Estado e sim a sua reestruturação nos moldes capitalistas para que continuasse a desempenhar o papel fundamental de defensor dos interesses da classe dominante, sob outra forma de organização, com novas funções e papéis adequados às demandas do capital em crise.

Ajustes estruturais, fiscais e reformas para o mercado tiveram nos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bird/Banco Mundial, seus principais mentores, cujo fio condutor das políticas traçadas tiveram como base a concepção de desenvolvimento firmada no Consenso de Washington cujas diretrizes foram:

[...] equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos no setor de serviços; abertura comercial pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação e liberação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 15-16).

A intenção, com esse conjunto de medidas, foi a de responder à crise com mecanismos que impedissem a derrocada total do modelo capitalista, por meio da estratégia de “liberalização econômica, além do incremento à integração com a economia mundial, enfatizando-se o papel do mercado na alocação de recursos e diminuição do Estado” (*Idem*, p. 26). Embora tenha havido um esforço no sentido de seguir essas orientações, as políticas delas decorrentes traduziram-se em diferentes níveis, de acordo com a conjuntura interna e relações externas de cada país, em particular, gerando mudanças também em níveis diferenciados, e o conjunto das ações de enfrentamento ficou conhecido como neoliberalismo, uma vertente do liberalismo que “envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p. 13-14).

No Brasil, de acordo com essa visão e para seguir as deliberações do Consenso de Washington, começam, em 1990, as primeiras tratativas na Secretaria da Administração Federal para a reforma do Aparelho do Estado no Brasil. Uma reforma administrativa que não

foi avante pelos acontecimentos políticos que culminaram com o *impeachment* do Presidente Collor e pela pouca ou nenhuma atenção dada a essa questão pelo seu sucessor, o Presidente Itamar Franco.

Em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso, que fora Ministro da Fazenda no governo Itamar Franco, assume a Presidência, retomam-se as discussões sobre a Reforma do Estado³³ que foi a principal meta do seu governo, constituindo-se na base física e política para dar guarida às regulações que adviriam para todos os setores da sociedade e para as políticas sociais, incluindo a da Educação que, entre as linhas de ação do Ministério da Educação, tendo à frente o Ministro Paulo Renato de Souza, aparece sob o objetivo de “expandir o sistema de ensino superior público por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.” (BRASIL, Planejamento Político – Estratégico 1995/1998; MEC, 1995, p. 26). Numa demonstração de alinhamento às orientações do Banco Mundial, buscando responder à segunda das quatro orientações-chave contidas no documento *La Enseñaza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (Banco Mundial, 1995, p. 14) que são:

a) *Fomentar la mayor diferenciación de las intituciones incluido el desarrollo de instituciones públicas y privadas*³⁴;

b) *El suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados*³⁵;

c) *Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior*³⁶;

d) *Adoptar políticas qui estén destinadas a otorgar prioridade a los objetivos de la calidad y equidad*³⁷

As orientações do Banco Mundial tiveram, entre outros, o objetivo de incentivar as instituições públicas a buscarem diversificar suas fontes de financiamento e legitimar junto

³³ No governo de Fernando Henrique Cardoso uma das principais reformas a que se dedicou foi a Reforma da Administração Pública. Para tanto criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado indicando como prioridade reformar ou reconstruir o Estado a partir de reformas constitucionais que tinham como prioridades: reforma fiscal, reforma da previdência social, eliminação dos monopólios estatais; flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos. O Ministro dessa Pasta e que encaminhou a Reforma foi Luiz Carlos Bresser Pereira

³⁴ Estímulo à diversificação de instituições públicas e privadas. (Tradução nossa)

³⁵ Garantir incentivos para que as instituições de ensino diversifiquem suas fontes de financiamento como por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos (pagando a universidade) e a estreita vinculação entre financiamento e resultados. (Tradução nossa)

³⁶ Redefinir o papel do governo em relação à educação superior. (Tradução nossa)

³⁷ Adotar políticas que tenham como prioridade alcançar os objetivos de qualidade e equidade na educação superior. (Tradução nossa)

à população a ideia de que o ensino superior deveria ser pago, num resgate da velha ideia de que, nas universidades públicas federais, a maioria dos estudantes pertenciam à classe dos abastados, economicamente.

O documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*,³⁸ em sua apresentação afirma que “*el estudio forma parte de una investigación más general de las modalidades para mejorar la eficacia de la asistencia que presta el Banco a la educación*”³⁹ (1995 p. 8) e que também se propõe a que “*se examinan las principales dimensiones de la crisis que experimenta la enseñanza superior en los países en desarrollo, y se evalúan las perspectivas de éxito de las reformas*”⁴⁰ (*Ibidem*, p. 8).

A partir daí, com apoio da mídia e da propaganda do governo, se inicia a segunda fase da reforma neoliberal no país (LIMA, 2007, p. 92) e ganha força a ideia da flexibilização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que mais adiante vai ser cunhado na LDB, de 1996.

A lógica neoliberal, orientadora de todo esse processo de reforma, no Brasil, vai se expressar na educação superior brasileira, “na modificação da natureza das instituições de educação superior, que sob nova organização tenderiam a responder, prioritariamente, às demandas do mercado.” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 1999, p. 80).

A flexibilização via a diversificação das IES, aprovada na Lei Nº 9.394/96 - LDB, um ano depois de iniciada a Reforma do Estado, foi um dos caminhos para a privatização porque reconceptualiza a educação brasileira como um serviço não exclusivo do Estado e dispõe sobre as políticas para a Educação Superior. A elaboração da LDB transcorreu em oito longos anos de tramitação no Congresso Nacional, resgatando-se para a discussão os temas da autonomia, avaliação, financiamento, reformulação do Conselho Federal de Educação, papel da CAPES, entre outros, que foram exaustivamente debatidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Esse Fórum foi constituído por mais de quarenta entidades (sindicais, científicas, estudantis, institucionais, comunitárias, artísticas) da sociedade brasileira e se constituiu num espaço de articulação política e de formulação de propostas para a LDB, reconhecido nacionalmente.

³⁸ Documento elaborado por Técnicos do Banco Mundial em 1993, publicado em inglês em 1994 e em espanhol em 1995.

³⁹ Este estudo faz parte de uma investigação mais geral de modalidades para melhorar a eficácia da assistência que o Banco presta à educação. (Tradução nossa)

⁴⁰ Propõe-se a examinar as principais dimensões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento e a avaliação das perspectivas de sucesso das reformas. (Tradução nossa)

Em 20 de dezembro de 1996, sob o N° 9.394, a LDB foi promulgada após um tumultuado processo, com intensa disputa entre os setores público e privado da educação. No jogo de correlações de forças, o atendimento dos interesses do setor privado foi vitorioso. O capítulo IV da LDB foi dedicado à Educação Superior, com os objetivos, finalidades, atribuições, abrangência, organização do ensino, concepção de universidade e de ensino, tipos de instituições, financiamento, princípios da autonomia e da gestão democrática, distribuídos em 15 artigos. Em relação à autonomia, o Art 53 da referida lei oferece as bases jurídicas para que a universidade possa estabelecer convênios, contratos, acordos, receber doações, subvenções, heranças, firmar cooperações financeiras com instituições públicas e privadas com o que se legitima as parcerias público-privadas, asseguradas pela estrutura do Estado reformado. Nessas parcerias, as instituições públicas cooperam com sua infraestrutura material e humana e as instituições privadas entram com o financiamento para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Como consequência, houve mudanças de fundo na educação superior como se pode observar no Capítulo IV- Art. 45 da LDB onde se define que “a educação superior será ministrada em *instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização*” (Grifo nosso). Ao flexibilizar que a educação superior seria ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, conserva-se a dualidade dos sistemas público e privado da educação superior, cimenta-se o caminho para a ampliação da privatização desse nível de ensino. Assim,

[...] o movimento de reconfiguração da educação superior brasileira tem como meta a reorganização desse espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e privado. E faz parte de um movimento mais amplo de expansão do capital para espaços onde, em estágios anteriores, não existia uma organização predominantemente capitalista. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 78).

Esse movimento vem em resposta às teses defendidas pelo Banco Mundial que alteravam o status da educação superior de bem público (de todos) para serviço público (individual). A orientação era para que se levasse a efeito a reforma da educação superior nos países em desenvolvimento, reconfigurando a universidade na perspectiva do mercado, baseada nos princípios da equidade ao invés de igualdade e na eficiência em substituição à eficácia. A qualidade da educação não era referida, subtendendo-se que seria a qualidade total. (MAUÉS, 2008).

De acordo com Jorge Gorostiaga (2010)⁴¹, os conceitos de qualidade, equidade e eficiência faziam parte da nova retórica sobre a reforma educacional na América Latina, nesse período em que a ausência de qualidade se justificava pela falta ou fragilidade na formação docente, abrindo espaço para que a qualidade fosse medida através dos resultados da aprendizagem, via Sistemas Nacionais e Internacionais de Avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Cumprindo a agenda imposta pelas regulações internacionais, a Reforma do Estado brasileiro foi iniciada em 1995, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que substituíra a Secretaria da Administração Federal, tendo à frente o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Face a mais uma crise capitalista mundial (esgotamento do modelo fordista/keynesiano), o que estava no horizonte da reforma proposta pelo governo de FHC era a consolidação do ajuste fiscal do Estado e um serviço público modernizado, voltado para o público, para o cidadão. Desta feita, a Reforma se justificava, entre outras razões, por

[...] envolver aspectos políticos – os que se relacionam com a promoção da governabilidade; econômicos e administrativos – aqueles que visam aumentar a governança. Dentre as reformas que têm por objetivo aumentar a capacidade de governar - a capacidade efetiva de que o governo dispõe para transformar suas políticas em realidade, as que primeiro foram iniciadas, ainda nos anos de 80, foram aquelas que devolvem saúde e autonomia financeira ao Estado: particularmente o ajuste fiscal, a privatização. Igualmente importante é tornar o serviço público mais coerente com o capitalismo contemporâneo, que permita aos governos corrigir falhas de mercado sem incorrer em falhas maiores. (BRESEER PEREIRA; SPINK, 2001, p. 23)

A explicação para priorizar a reforma nas políticas que devolvessem “saúde financeira” ao Estado, particularmente o ajuste fiscal (para gerar superávit) e a privatização dos serviços públicos, vinha acompanhada de uma crítica acerbadada às práticas burocratizadas que paralisam as ações do Estado, além da crítica às velhas práticas patrimonialistas e clientelistas presentes nas estruturas do Estado brasileiro. Por isso a necessidade de substituir a administração pública burocrática (lenta, cara e ineficiente) pela administração pública gerencial que daria mais eficiência e eficácia às ações do Estado, aliada a um novo conceito de prática administrativa, *a governança*, que seria a extensão das responsabilidades do Estado para a sociedade com o envolvimento desta por meio de suas organizações e instituições, no compartilhamento para a execução de políticas que, até então, eram prerrogativas do poder

⁴¹ Anotações de Aula proferida pelo Prof. Dr. Jorge Gorostiaga, na Disciplina Políticas Educativas e Profissão Docente, no Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, na Faculdade de Educação da UFMG, em 19 de maio de 2010.

público, do Estado. Mas as políticas continuaram a ser definidas no âmbito do MEC, objetivação do Estado regulador e controlador, mesmo que o discurso oficial difundisse que o que se estava fazendo era a gestão democrática. Com isso se fortalecia, socialmente, a ideia de que era fundamental

[...] construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos; um Estado democrático, no qual seja possível aos políticos fiscalizar o desempenho dos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas, e onde os eleitores possam fiscalizar o desempenho dos políticos e estes também sejam obrigados por lei a lhes prestar conta. Para tanto são essenciais uma reforma política que dê maior legitimidade aos governos, o ajuste fiscal, a privatização, a desregulamentação – que reduz o tamanho do Estado – e uma reforma administrativa que crie os meios de se obter uma boa governança. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2001, p. 36).

Nessa perspectiva, o Plano Diretor da Reforma do Estado apresenta uma proposta em que o Estado, de acordo com Bresser Pereira e Spink (2001), seria organizado em quatro setores: Núcleo Estratégico - que corresponde ao governo, em sentido lato; Atividades Exclusivas - são as que envolvem o poder do Estado em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar; Serviços Não Exclusivos - corresponde ao setor que abarca todas as atividades que o Estado provê mas que podem ser oferecidas tanto pelo setor público quanto pelo setor privado, compreendendo os serviços de educação, de cultura e de pesquisa científica, a saúde, os hospitais universitários; Produção de Bens e Serviços para o Mercado - setor em que a produção deverá ser em princípio realizada pelo setor privado, correspondendo à área de atuação das empresas de economia mista. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2001, p. 33, 34, 258, 259).

Neste contexto da reforma do Estado, no sentido mais amplo da reconfiguração de suas relações com a sociedade civil⁴² e tomando como exemplo o fato de as universidades passarem a ser um serviço não exclusivo e a perspectiva de serem transformadas em organizações sociais, particularmente as Instituições Federais de Ensino Superior, observa-se que

[...] o Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, para exercer a função de regulador desse desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização e para o setor público não-estatal, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria serviços não-exclusivos do Estado. (LIMA, 2007).

⁴² Que seria, nessa perspectiva, o espaço que comporta diferentes tipos de organizações sociais que, em parceria com o Estado, podem fortalecer o processo de reorientação e implementação das políticas sociais, de um modo geral, e, da educacional, em particular, contando inclusive com financiamento público.

Nessa dinâmica, para o Ministro Bresser Pereira, no conjunto dos serviços nãoexclusivos do Estado estariam inseridos as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. E a proposta seria transformá-los em um tipo especial de entidades não estatal - as *organizações sociais* públicas não estatais, ou seja, entidades que celebrariam um *contrato de gestão* com o Poder Executivo, mas que precisariam contar com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2001, p. 259, 260), que abria a possibilidade de buscarem financiamento em outras fontes. Os *contratos de gestão* têm uma relação direta com a criação, por Medida Provisória, das *organizações sociais* pelo governo federal (FHC) em 1997. As *organizações sociais* ou fundações públicas de direito privado, seriam indicadas pelo governo para administrar o serviço público em áreas como as da educação, cultura, saúde e meio-ambiente. Trata-se, portanto, de introduzir a racionalidade gerencial capitalista no trato da coisa pública, das políticas públicas, reduzindo a esfera pública e ampliando o capital (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 77). A centralidade dessa proposta seria a redução dos gastos do Estado com as políticas sociais, pela desconcentração da gestão, porém, com a manutenção do controle de um *contrato de gestão* a ser celebrado entre o poder executivo e as organizações sociais que poderiam ter acesso a um financiamento público, desde que cumprissem as metas pré-estabelecidas no *contrato de gestão*.

Como estratégia de consolidar seu papel regulador, o Estado passaria a desenvolver uma administração pública gerencial como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. Tal lógica cumpriria o modelo sugerido pelo Banco Mundial no sentido de adequar as políticas sociais ao quadro que se passou a chamar de “globalização da economia”, em que a educação superior passaria a ser parte do problema econômico de cada país e as universidades passariam a ser reconfiguradas, do ponto de vista da sua gestão, como empresas que deveriam se tornar efetivamente competitivas no mercado. Assim as contratações se fariam nos moldes da empresa privada. No contexto dessa mudança, os servidores das universidades, docentes e tecnico-administrativos teriam suas carreiras reconfiguradas sob a lógica de uma avaliação de parâmetros quantitativos que privilegiaria o desempenho visto como produtividade, porque corresponderia ao quanto foi produzido e em quanto tempo.

Para o “Estado neoliberal a universidade somente cumpriria sua função, hoje, se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2004, p. 48,). O Estado neoliberal tem seu papel alterado:

não é mais obrigado a garantir direitos sociais como a educação, assim como tem acentuado seu caráter regulador e avaliador. Torna-se mínimo face à responsabilidade pela garantia das políticas públicas (direitos sociais) e forte ao controlar o resultado dessas mesmas políticas, configurando-se como um “Estado mínimo”.

A partir daí, uma série de alterações na esfera educacional foram evidenciadas, como a reforma curricular que ocorreu em todos os níveis e modalidades; a reforma na política de financiamento educacional articulada com a política de avaliação, entre outras medidas. Para tanto,

[...] O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade; contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada. (BRASIL, 1995, p. 17).

Observa-se que o termo cidadão, como sujeito de direitos, é substituído por cliente, que teria de competir no mercado pela conquista de direitos sociais, antes, da responsabilidade do Estado. Intensifica-se a competição, o individualismo e a meritocracia, princípios neoliberais que, sob a lógica gerencial, passariam a orientar as políticas públicas na sequência das reformas no Brasil.

A lógica gerencial passa a orientar todo o processo de Reforma do Estado que, para se consolidar, carecia de algumas mudanças, imprescindíveis, na Constituição Federal, como

[...] o fim da obrigatoriedade de adoção de um regime jurídico único para os servidores; mudança das regras que regem a estabilidade; maior transparência na política de remuneração e maior flexibilidade de gestão na administração. (BRASIL, 1997, p. 15-16).

Para o então Ministro Bresser Pereira, a grande meta da reforma do Estado seria a sua flexibilização e, no plano social, a sua radical descentralização que levaria o Estado a

[...] reduzir seu papel de executor ou prestador direto de serviços mantendo o papel de regulador, provedor e promotor desses serviços, entre os quais os de educação e saúde, essenciais para o desenvolvimento, na medida que envolvem investimento em capital humano. (BRASIL, 1995, p. 13).

A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao ser aprovada, constituiu-se no respaldo jurídico para que inúmeras medidas legais complementares fossem aprovadas com o que vai se ampliando o leque de regulações para este nível de ensino. Entre as alterações sofridas pela educação superior brasileira a partir dessa Lei, merecem destaque a flexibilização/fragmentação por meio da diversificação

institucional e a expansão pela via do setor privado, acentuando o processo de privatização desse nível de ensino.

O capítulo IV da LDB, que trata da Educação Superior, define novas formas de oferta e responsabilidades com esse nível de educação, diversificando o modelo de cursos a serem ofertados, quando define no Art. 44:

[...] a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I- *cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência*, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Isso pode ser compreendido como um relaxamento quanto à preservação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A LDB, no Art. 45, dispõe que a “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, o que além de manter a dualidade de sistemas, abre espaço para outras possibilidades, como a de uma universidade poder se organizar exclusivamente para o ensino, característica do setor privado, dando-se as condições legais para expandir a privatização do ensino superior.

Na educação superior, as alterações foram feitas por decretos, leis, portarias e outras instruções normativas entre as quais se destacam as alterações instituídas no Decreto 2.207, de 5 de abril de 1997, que foi alterado pelo Decreto 2.306 de 19 de agosto de 2007, que regulamentou o Sistema Federal de educação, pelo governo normatizou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino, admitindo as instituições com fins lucrativos e diversificando as instituições de ensino superior em cinco tipos: I- Universidades; II- Centros Universitários; III- Faculdades Integradas; IV – Faculdades; V - Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Esse decreto muito contribuiu para a expansão do empresariamento do ensino superior no Brasil. Em 9 de julho de 2001, o governo editou o Decreto 3.860 que veio alterar as regras de organização do ensino superior, da avaliação de cursos e de instituições, apresentando nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior que passaram a ser de três tipos: I – Universidades; II – Centros Universitários; III – Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores. A mudança, na verdade, foi apenas quanto a reagrupamento.

A diversificação das instituições de ensino superior se constitui em uma das orientações do documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (2005) do Banco Mundial que recomenda: “a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas contribuirão com o atendimento das demandas pelo ensino

superior e adequarão os sistemas de ensino às necessidades do mercado” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31)

Essas medidas contribuíram para o avanço da mercantilização da educação superior com o apoio do governo brasileiro que já

[...] reconhecia a educação como um bem comercializável, ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior. (SGUISSARDI, 2008).

Ora, se a educação é reconhecida juridicamente como um bem comercializável, significa dizer que a lógica mercantil começaria a se objetivar na expansão ainda mais significativa da educação privada, estimulada pelo Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que ficou conhecido como Decreto – Ponte, que revogou o Decreto 3.860/2001 e apresenta a organização das instituições de educação superior no seu Art. 12 em : I- Faculdades, II - Centros Universitários e III - Universidades, excluindo do Decreto anterior (Nº 3.860/2001) os institutos ou escolas superiores,

[...] tratou-se, portanto, de uma redefinição do Estado em termos classistas, com redução de suas funções de cunho social universalista e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados. A educação não escapou dessa reordenação mais geral, de modo que os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização em nome dos benefícios supostamente advindos do livre mercado. (MANCEBO, 2006, p. 15)

A essa visão mercantil da educação superior se contrapôs uma vigorosa reação dos docentes das universidades públicas, coordenada pelo Sindicato dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) que liderou um movimento, mobilizando suas seções sindicais para denunciar e exigir do governo uma posição sobre a destruição dos direitos sociais e trabalhistas com ênfase no desmantelamento das universidades, patrimônio público da sociedade brasileira. Nesse período de resistência às políticas de desmonte da universidade pública, a participação de outros sujeitos políticos coletivos, particularmente sindicatos de base classista, foi importante para que o projeto de reforma da educação brasileira não fosse sumariamente aprovado pelo Congresso Nacional. Mais uma vez as greves, como instrumento de luta e defesa de direitos e conquistas trabalhistas, foram utilizadas pelos servidores públicos para denunciar à sociedade o processo de reconfiguração do Estado e do desmonte da Universidade, contudo não foi possível evitar que algumas políticas fossem implementadas.

À cada ação e reação do movimento sindical classista em defesa dos direitos sociais e trabalhistas, o governo reagia com forte repressão, em geral, sendo o melhor

exemplo a forma truculenta como foi tratada a greve dos petroleiros em 1995⁴³. O incentivo ao sindicalismo colaboracionista, parceiro, que contou com a colaboração da Força Sindical, uma central sindical de quem tudo se poderia esperar porque sua prática se pautava pela negociação com os governos, por fora do conjunto dos trabalhadores brasileiros, para conseguir quaisquer ganhos possíveis aos seus filiados e da Central Única dos Trabalhadores- (CUT)⁴⁴, demarcaram o papel centralizador e regulador do Estado, traduzido nas políticas do governo de FHC. Apesar disso, não conseguiu imprimir, imediatamente, as mudanças pretendidas na sua reforma da educação superior, apesar de contar com o respaldo jurídico, pois

[...] A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada sob a Lei 9394/96 e as diversas legislações que dela derivaram garantiram a materialização da política educacional defendida pelos organismos internacionais. A lei preconiza a universalização da educação básica, estimula o ensino superior privado, garante a “autonomia universitária” e salienta a diversificação dos cursos de graduação com a liberalização da educação a distancia. (MONTE, 2010).

Os oito anos do governo de FHC foram pródigos em medidas jurídico-administrativas que regularam a educação brasileira⁴⁵, constituindo-se em base, ao mesmo tempo em que materializava algumas propostas da Reforma do Estado, por dentro da qual se processava a reforma da educação superior. Para isso contou com a prestimosa colaboração e coordenação firme do seu Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, economista, ex-gerente de operações e vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com experiências no Executivo do setor público da educação, tendo sido Secretário de Educação

⁴³ Os petroleiros iniciaram sua greve em janeiro de 1995, unificando a luta com outras categorias do setor público; a greve unificada perde força e os petroleiros resistiram por 32 dias quando foram duramente reprimidos pelo governo: O Supremo Tribunal do Trabalho julga a greve abusiva no seu sétimo dia; começam as demissões em 11 de maio; no dia 24, o Exército ocupa as refinarias de Paraná (REPAR), Paulínia (REPLAN), Mauá (RECAP) e São José dos Campos (REVAP). No dia seguinte, os petroleiros recebem seus contracheques zerados. Mesmo com o fim da greve, os sindicatos e a FUP tiveram suas contas bloqueadas, o repasse das mensalidades dos associados, retido, e os bens penhorados. Cada um dos 20 sindicatos que participaram do movimento recebeu multas de R\$ 2,1 milhões. Ao todo, 73 trabalhadores foram demitidos, entre eles vários dirigentes sindicais. Mais de mil petroleiros foram punidos, a maioria com suspensões de até 29 dias. Para manter-se em funcionamento, alguns sindicatos são obrigados a atuar quase que em clandestinidade. Tanta repressão sofrida pelos trabalhadores e pela organização sindical só havia ocorrido no Brasil durante a ditadura militar. Disponível em www.fup.org.br acessado em 02.11.2009 (FEDERAÇÃO ÚNICA DOS PETROLEIROS, 2009)

⁴⁴ A CUT que representara um espaço de convergência de sindicatos de base classista; que teve um papel fundamental na mobilização pelas Diretas Já! No Fora Collor! e em todo o processo de luta pela democracia, enfrentado no período de transição da Ditadura para a Estado de Direito, no país, assume por decisão de sua corrente majoritária, articulação sindical, uma “orientação propositiva” na relação com o governo levando-a a negociar a reforma da previdência, o que foi muito festejado, à época, na mídia e que não produziu os resultados esperados, com graves prejuízos, à classe trabalhadora, sobretudo aos trabalhadores informais, que constituíam a maioria dos trabalhadores brasileiros. (LEHER, 2001). O marco histórico da mudança de posição da CUT foi a sua Plenária Nacional, realizada em setembro de 1990, em Belo Horizonte, quando decidiu substituir o sindicalismo de confronto pelo sindicalismo propositivo. Jair Mengueli, então presidente da CUT fez uma autocrítica da sua intervenção no processo constituinte. Deu como exemplo a luta pela fixação da jornada máxima de trabalho na Constituição como equivocada e deveria ser substituída pela ação sindical na contratação coletiva de acordo com as possibilidades de cada setor. (BOITO, 2003, p. 19)

⁴⁵ Nos governos FHC assistimos a promulgação da LDB, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação; Regulamentação dos Cursos Sequenciais; Regulamentação dos Processos de Avaliação; Regulamentação do FUNDEF, entre outras.

de São Paulo, Reitor de uma universidade pública paulista, a Unicamp, além de presidente da Associação de Docentes da Unicamp, (ADUNICAMP).

Foi o Ministro Paulo Renato Souza quem coordenou o processo das mudanças preconizadas pelo Banco Mundial e que estão expressas no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, cujos princípios e diretrizes foram materializada no Planejamento Político- Plano Estratégico do MEC (1995-1998), que orientou a reforma da educação brasileira no interior das universidades públicas, sobretudo nas federais, operacionalizando a lógica que identificaria a educação superior como um setor público não-estatal, reafirmando seu alinhamento às diretrizes mais gerais da reforma do Estado com foco na privatização desse nível da educação brasileira.

Mesmo reconhecendo que os países, particularmente os em desenvolvimento, guardam profundas diferenças entre si por suas condições econômicas e sociais e que inexistente um plano único para todos os países, o Banco Mundial (1995) considera que as quatro orientações-chave contidas no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) se constituem em marcos gerais para nortear as reformas na educação superior que cada Estado de países em desenvolvimento deveria realizar.

O que está no cerne dessas orientações é o avanço da lógica mercantil como orientadora das políticas para a educação superior nos países em desenvolvimento. Ao invés da educação superior ser fortalecida como direito humano universal, passa a ser concebida e tratada como um serviço que poderia ser negociado no mercado educacional. O discurso mercantil é incorporado por alguns setores da sociedade veiculando algumas concepções que começaram a ser introjetadas no senso comum, inclusive, das próprias universidades públicas, tais como:

[...] *El modelo tradicional de universidad europea de investigación con su estructura de programas em um solo nível há demostrado ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo; Las características predominantes de la enseñanza pública en nivel terciario en el mundo em desarrollo benefician principalmente las unidades familiares mas prósperas, que son también las que detentan mayor poder político; Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de la enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente em el mundo em desarrollo. Pueden reaccionar em forma eficiente y flexible al cambio de la demanda y amplían las oportunidades educacionales com poco o ningún costo educacional adicional para el Estado.* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15, 16).

Seguindo esses pressupostos, todo o processo de reforma da educação superior, que se fez por dentro da Reforma do Estado brasileiro, teve como balizadores essas orientações que foram veiculadas, na América latina, pelo do Banco Mundial. O governo

produziu um robusto arcabouço jurídico para dar suporte às mudanças na universidade pública, impondo-lhes características mercantis. Uma das propostas mais polêmicas foi aquela que caracterizaria a universidade como mais uma empresa no mercado ao transformar as instituições de ensino superior (autarquias ou fundações estatais) em organizações sociais/fundações públicas de direito privado, reguladas por contratos de gestão.

Dentre as medidas legais baixadas para a educação superior aprovadas nos dois governos de FHC, destaco as contidas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Medidas Jurídico - Administrativas para a Educação Superior Brasileira no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Medidas Jurídico-Administrativas	Objetivos e Finalidades – Síntese
Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995	Estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais
Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995	Criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação, que ficou conhecido como Provão
Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.	Alterou o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, nos artigos da LDB em especial os que se referem a diversificação das instituições de ensino superior que passaram a ser classificadas como: universidades, centros universitários, faculdades integradas; faculdades; institutos superiores; ou escolas superiores. IES particulares com fins lucrativos.
Lei Nº 9.678/98, regulamentada pelo Decreto Nº 2.668/98	Criou a Gratificação de Estimulação a Docência – GED
Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001	Revogou os dois Decretos anteriores o de Nº 2.207 e o de Nº 2.306, alterando as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições.

FONTE: MEC. Legislação. Disponível em: www.mec.gov.br

A política de avaliação instituída no governo FHC foi talvez a que tenha causado maior impacto nas universidades públicas federais por ferir ainda mais a autonomia das universidades do que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB estruturado no governo de Itamar Franco que “visava conciliar as exigências oficiais de supervisão, regulação e controle e a autoavaliação institucional pelas comunidades universitárias”. Desconsiderando o PAIUB, a avaliação de FHC priorizava a dimensão quantitativa a partir de dois aspectos: as condições de oferta (infraestrutura, currículo

acadêmico, qualificação docente) e o Exame Nacional de Cursos (Provão). (SGUISSARDI, 2009, p. 205). Os resultados destinavam-se a estabelecer um *ranking* de instituições e cursos com a correção das distorções até o fechamento de cursos e de instituições; demonstrar o controle do Estado; vincular o financiamento à avaliação. Ao final dos oito anos de seu governo, não foram veiculadas notícias de que algum curso ou instituição tenha sido suspenso ou impedido de funcionar em razão dos resultados de sua avaliação.

Sem definir uma política salarial que repusesse as perdas à categoria docente, a Lei Nº 9.678/98, regulamentada pelo Decreto Nº 2.668/98, criou a Gratificação de Estimulação a Docência (GED), que passou a vigorar em todas as instituições federais de ensino superior como complemento salarial, para compensar o congelamento salarial imputado pelo governo FHC às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e que teve grande impacto no trabalho docente. A GED induziu os docentes à competitividade entre si e à intensificação do trabalho, uma vez que eram pontuados conforme seu regime de trabalho e, sobretudo, pela quantidade de horas-aula semanais ministradas que correspondia a 120 dos 140 pontos que poderiam atingir. Para garantir a complementação salarial os professores, voltaram-se para o ensino que foi supervalorizado em detrimento da pesquisa e da extensão, gerando o “aulismo”⁴⁶ e a corrida para outras atividades que pudessem pontuar para a avaliação que privilegiava o quantitativo que seria “recompensado” pela complementação salarial.

A supervalorização da função ensino gerou uma expansão do número de vagas nas IFES, contribuindo para a sobrecarga do trabalho docente e conseqüente perda da qualidade da educação superior, à medida que as condições de trabalho são precarizadas pela ampliação da jornada concentrando na função ensino para conseguir os pontos máximos que garantiriam a GED. Desse modo as relações cada vez mais individualizadas, no espaço acadêmico, em vez de qualificarem-se pela pesquisa, caíram no ativismo do “salve-se quem puder” provocado pela ausência de uma política salarial que valorizasse o trabalho docente e a função social das IFES. Essas medidas representaram mudanças pontuais, mas que foram fundamentais para a implementação de uma reforma fatiada⁴⁷ da educação superior, com pouca resistência da comunidade universitária que, preocupada em manter seu padrão

⁴⁶ Expressão que significa a concentração da carga horária do docente no ensino, com pouca ou nenhuma carga horária para a pesquisa e extensão.

⁴⁷ Uso a expressão reforma fatiada como metáfora para comparar a reforma da educação superior a um grande bolo que é servido em fatias impedindo a percepção do todo. Assim o Executivo em vez de apresentar a sua proposta de reforma da educação superior no seu todo, vai apresentando as fatias dessa reforma representadas pelas inúmeras medidas jurídico-institucionais que, aos poucos, vão fazendo e implementando a dita reforma.

econômico em patamares aceitáveis, negligenciou a organização coletiva para frear as mudanças e seus impactos nefastos à educação superior. Os resultados das avaliações, por exemplo, impactaram tanto as instituições privadas quanto as públicas. Nas primeiras, os impactos foram observados pela redução da demanda do vestibular, mudança no perfil socioeconômico dos alunos, aumento da inadimplência. Nas instituições públicas, houve redução dos recursos do Fundo Público Federal aplicados nas instituições federais de ensino superior no governo de FHC que, em valores absolutos, caiu de R\$15,2 bilhões em 1994 para R\$13,1 bilhões em 2002, que significou uma redução de 13,5% do volume total de recursos oriundo do Fundo Público. Em relação às matrículas, mesmo com a GED, houve um incremento representado pelo crescimento de 45% de 1995 (367.531) para 2002 (531.634) mostrando que, mesmo sob condições adversas, houve expansão. Em relação ao PIB, houve queda. No período, os percentuais caíram de 0,82% em 1994 para 0,55% em 2002, ou R\$ 6,75 bilhões em valores absolutos. (AMARAL, 2009, p. 135), conforme visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Recursos das IFES, excluindo os recursos próprios (1994-2002)

Ano	R\$ (milhões)(a preços de janeiro de 2008, corrigido pelo IGP-DI da FGV)	PIB(%)
1994	15.214	0,82
1995	16.896	0,75
1996	15.426	0,64
1997	15.160	0,61
1998	14.695	0,59
1999	14.941	0,61
2000	14.162	0,59
2001	12.892	0,54
2002	13.156	0,55

Fonte: Elaborada por Amaral, 2009.

Quando se incluem outros recursos, há um leve acréscimo de 0,09 % do PIB, com a alteração de 0,55 para 0,64 do PIB para as IFES (AMARAL, 2003). Tais medidas contribuíram para acelerar a expansão da educação superior no setor privado quando foram recorrentes a liberalização e a desregulamentação facilitadoras desse tipo de expansão pela ação do Estado, como se pode observar na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Número de instituições e de matrículas no Governo FHC (1994-2002)

Ano	Nº de Instituições			Nº de Matrículas		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1994	851	218	633	1.661.034	990.450	970.584
2002	1.637	195	442	3.479.913	1.051.655	2.428.258
(1994-2002)	92%	-11%	28%	106%	52%	150%

Fonte: Elaborada por Amaral (2009, p. 136)

De 1994 a 2002, houve redução de instituições públicas em 11%, atribuído à fusão de diversas faculdades que se organizaram em universidades enquanto o crescimento das instituições privadas foi de 128%. Em expansão de matrículas, enquanto as públicas chegaram a 52%, as privadas alcançaram 150%. Revela-se, aí, um novo cenário da educação superior que vai ganhando contornos mercantis no Brasil, o que não é nenhuma exclusividade. No mundo todo, o processo de privatização da educação superior vem avançando a partir das profundas alterações na economia mundial em decorrência da crise do capital na década de 70, das orientações do Consenso de Washington (novembro de 1989) e, no caso brasileiro, particularmente a partir da Reforma do Estado (1995), ao catalisar toda a mudança social necessária à entrada do país no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal, (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 78).

As teorias gerenciais passam a nortear as políticas públicas costuradas pelas orientações dos organismos multilaterais em todo o planeta. A esfera pública passa a ser questionada e a construção de um novo espaço começa a ser produzido tendo como centralidade a racionalidade da produção capitalista (*Id.*1999, p. 78) e nesse contexto, o grande dilema colocado para as universidades estatais é a polarização entre o público e o mercantil. O que a caracteriza, afinal? É um *bem público* ou um bem privado/mercantil? Pois “o fato de ser estatal do ponto de vista de seu estatuto jurídico e de ter sua manutenção exclusiva ou não por parte do tesouro do Estado não garante de que ela possa ser definida como *bem público*, como universidade pública” (SGUISSARDI, 2005, p. 210-211).

As universidades públicas vem adotando medidas que as aproximam de uma privatização que vem se dando por diferentes formas, via de regra, intermediadas por fundações de direito privado que existem no interior das próprias universidades. Privatização que se efetiva seja por uma administração sob a lógica empresarial/mercantil, seja pela venda de serviços. São relações que vão engendrando elementos que põem em xeque e polarizam os conceitos de autonomia/heteronomia, avaliação/*accountability* no interior das universidades públicas.

A ideia de autonomia que de acordo com o significado da palavra grega corresponde a ser “autor de *nomos*, da norma, da regra e da lei” (CHAUÍ, 2001, p. 183), ao ser considerada como um dos princípios fundamentais da universidade pública, significa que a universidade seria regida por regras, normas e leis, democraticamente instituídas, internamente, por seus órgãos administrativos e representativos, com absoluta independência

do Ministério da Educação, objetivação do Estado, que também definiriam a melhor forma de estabelecer relações com a sociedade e com o Estado.

No Brasil até se chegou a conquistar, constitucionalmente, a autonomia como princípio autoaplicável para as universidades públicas (Art. 207 da CF/1988) que, na verdade, jamais foi exercida porque os governos interpretam que a autonomia precisa ser regulamentada e, sob a lógica neoliberal, o movimento tem sido no sentido de que essa autonomia produza uma universidade autossustentada, que retire do Estado a obrigatoriedade com o seu financiamento. Mesmo sem a tal regulamentação, as medidas governamentais e suas políticas para a educação superior têm retirado a pouca autonomia das universidades públicas que passam a vivenciar a heteronomia, ou seja, sofrem injunções de políticas, normas, regras e leis definidas através de alianças firmadas entre o Estado institucionalizado no Ministério da Educação, setores da burguesia nacional e dirigentes das instituições federais de ensino superior, estes últimos representados pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)

Assim, as políticas para a educação superior contam com pouca ou nenhuma participação da comunidade universitária e mesmo dos órgãos representativos dela. Em síntese, à universidade cabe o papel de executora de políticas definidas fora dela, sendo instada pelo Estado, através de contratos de gestão, a cumprir metas previamente estabelecidas, de acordo com indicadores de resultados, também heterônomos. Assim, a universidade vai se aproximando e adquirindo feições empresariais, passando a ser gestora de receitas e despesas de um plano orçamentário submetido à apresentação de resultados. Processo que tem como base um outro componente não menos importante, que é a avaliação de resultados, e não uma avaliação que corrija distorções, melhore sua qualidade interna, qualifique política e tecnicamente a formação de profissionais e a fortaleza, institucionalmente como patrimônio social da população que a mantém pelos impostos que paga.

Na avaliação de resultados o que está em jogo é o que a universidade tem de apresentar em função das demandas do mercado; se esses resultados poderão ser computados de acordo com o *accountability*, termo do campo da economia que significa medir a produtividade (quantidade, tempo e custo) da universidade através da quantidade do que a universidade pode apresentar para contribuir com as demandas do mercado para a “modernização” da economia e do desenvolvimento social.

O *accountability* é orientado por três critérios em se tratando da produtividade universitária: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. (CHAUÍ, 2001), critérios que vão modelando a universidade produtivista que é marcada pela heteronomia observada em exigências externas que demandam, particularmente aos docentes: aumento das horas-aula que traz a intensificação do trabalho docente; avaliação de resultados que se expressam na quantidade de publicações pelos docentes, na participação em congressos, seminários, colóquios etc, com apresentação de trabalhos; produção de relatórios, diminuição do tempo para os cursos de mestrado e doutorado, participação em comissões, bancas de dissertações e teses, orientações, dentre outras. Essa é a universidade pública federal engendrada nos anos de 1990, no contexto da reforma do Estado, no governo de FHC,

[...] uma universidade gerida por contratos de gestão, avaliada por critérios de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Uma concepção de universidade que a desloca da sua função formadora para se aproximar da função operacional em que o trabalho intelectual vai perdendo espaço para o trabalho que produz resultados imediatos às demandas do mercado. Assim algumas propostas para a educação superior foram levadas a efeito no período como educação a distância para a formação de professores; cursos sequenciais, diferentes formulações sobre ciclos básicos. Algumas marcas do governo FHC precisam ser enfatizadas como a privatização que se conecta com outras estratégias da reforma do Estado, como a terceirização (processo de transferir para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio, pagos com recursos públicos) e publicização (transferência para o setor público não estatal da execução de serviços sociais e científicos que cabiam ao Estado realizar e que continuaram a ser subsidiados pelo Estado, como foi o caso de serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica) incluídos no setor dos serviços não exclusivos do Estado, na reforma de 1995.

As políticas para a educação superior, fruto da reforma do Estado de FHC podem ser caracterizadas pela progressiva desobrigação do Estado com a sua manutenção, combinados com a criação de mecanismos que transformam a educação em uma atividade rentável ao capital privado, o que pode ser observado por uma política orientada pela lógica mercantil que estimulou a expansão do ensino privado e a redução progressiva dos recursos do Tesouro Nacional para a manutenção da educação, levando o Brasil a se alinhar àqueles

países que menos investiam em educação, no mundo. Em 1995, primeiro ano do Governo FHC, foram investidos 0,75% do PIB na educação superior e, em 2002, último ano de seu oitavo mandato, esse percentual caiu para 0,55%, ou seja, um decréscimo de 0,20%, levando às universidades federais a um sucateamento generalizado (AMARAL, 2009).

As mudanças produzidas na universidade pública, sobretudo nas federais, nesse período, expressam a síntese entre interesses nacionais e internacionais, em que a educação superior transita da condição de um bem público (direito coletivo) para se constituir, sob a lógica mercantil, em um serviço público (direito individual) que como qualquer outra mercadoria, poderá ser adquirida de quem lhe oferecer menor preço, portanto, por quem puder comprá-la.

Os resultados dessas políticas se expressaram em situações observadas no serviço público em geral e, nas universidades públicas federais em particular, pela diminuição de recursos nos orçamentos das universidades, congelamento salarial, políticas de gratificação em função de desempenho, quebra de isonomia salarial, destruição das estruturas físicas degradando as condições de trabalho, corrida às aposentadorias, não reposição das vagas de aposentados pela inexistência de concursos públicos, dentre outras.

Nessa perspectiva e ao fazer parte do conjunto de bens privados para o consumo, a educação superior foi modelada para cumprir um único objetivo histórico: manter vivo e dinâmico o modo de produção capitalista.

1.4 A Reforma da Educação Superior no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)

O processo de reforma do Estado, no período de governo FHC, de 1995 a 2002, alicerçado na lógica neoliberal, teve continuidade no governo que o sucedeu.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, liderança forjada no movimento sindical dos metalúrgicos de São Paulo, assumiu a Presidência da República. Sobre seu governo repousavam expectativas de um desvio da rota traçada pelas políticas implementadas por seu antecessor, com a abertura de um espaço para mudanças estruturais, por meio de um amplo debate com a sociedade. Ao contrário, as primeiras investidas oficiais do governo de Lula demonstraram que os compromissos básicos, anteriormente assumidos com o capital internacional através do FMI, estavam mantidos: viabilizar as metas econômicas; continuar o processo de reformas dando continuidade às orientações das agências multilaterais, com objetivo de se ajustar às exigências do capital e continuar reestruturando o Estado brasileiro.

Em 22 de junho de 2002, foi divulgada pela coordenação da campanha de Lula a *Carta ao Povo Brasileiro* e nela foram sinalizadas necessidades de mudanças em relação às políticas do governo anterior, mas sob pressão do capital financeiro internacional e de seus legítimos representantes, os organismos internacionais, Lula afirma a disposição de seu governo, se eleito, de “respeitar os contratos e obrigações do país e a gerar superávit primário o quanto fosse necessário para “impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar seus compromissos” (LIMA, 2007, p.111). Ao final de 2002, Lula, assessorado pela comissão de transição de Fernando Henrique, assina um acordo com o FMI para empréstimo de U\$30 bilhões de dólares, por um período de quatro anos com o compromisso de o governo brasileiro cumprir as metas do superávit fixadas pelo Fundo Monetário Internacional. Isso causou euforia nas bolsas de valores de todo o mundo e nos especuladores, porque foi sinalizado que a política econômica não sofreria alterações, mas logo se soube que “dos U\$30 bilhões de dólares, viriam apenas U\$ 6 bilhões: metade em setembro e o restante em dezembro. A vinda dos U\$ 24 bilhões restantes dependeriam de novo acordo em 2003.” (COGIOLLA, 2004, p. 25). O governo brasileiro, então, entre as amortizações da dívida e a taxa de juros sobre ela, teria de pagar, até o final do ano, 13 bilhões de dólares (*Idem*, p. 31). Retomar acontecimentos que antecederam e outros que ocorreram logo no início do governo nos orienta a entender os rumos tomados pelo governo Lula que, segundo Lima (2007), inicia a terceira fase da reforma neoliberal no Estado brasileiro.

Importante, então, é compreender em que campo se situou o governo Lula, uma vez que há indícios de que tenha fincado suas bandeiras no campo dos interesses capitalistas, especialmente quanto à política econômica sem, contudo, deixar de formular e implantar políticas sociais focalizadas, para os mais pobres como uma opção política do seu governo. Para isso reservou para o programa Fome Zero⁴⁸, R\$ 1, 7 bilhão no orçamento da União (COGGIOLA, 2004, p. 61), com vistas a cumprir uma das metas símbolo de seu governo: “que cada brasileiro tivesse, no mínimo, três refeições por dia.” Ainda, em 2002, foi divulgado o documento “Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil: a ruptura necessária.” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002). Nele, o Partido dos Trabalhadores explicitava a necessidade de radicalizar a democracia e fazer justiça social,

⁴⁸ Programa do governo federal, criado em 2003 pelo presidente Lula que, ao tomar posse afirmou que os brasileiros pobres fariam três refeições por dia. Reunindo mais de 30 programas, o Fome Zero tinha como finalidade combater a fome. Sua meta ousada foi a de erradicar a fome em quatro anos e reduzir a desnutrição até 2015, no Brasil. Depois, foi substituído pelo Programa Bolsa Família, em vigor até este ano de 2012.

objetivos que deveriam nortear um novo modelo de desenvolvimento que seria possível a partir de um esforço articulado do Estado e da Sociedade onde um ‘novo contrato social’ deveria ser o mediador.

No plano de reformas, o programa destacava: a reforma tributária com crítica à carga de impostos; a reforma da previdência com a proposta de um complemento ao sistema público universalizado, tanto para os servidores públicos quanto para os privados; sistema de planos complementares de aposentadoria, com ou sem fins lucrativos, de caráter facultativo, sustentado por empregados e empregadores; reforma agrária como instrumento de inclusão social, com desapropriação de terras e financiamento das unidades produtivas a serem criadas; reforma política para democratizar as disputas eleitorais; e a reforma trabalhista articulada à reforma sindical porque os sindicatos de trabalhadores mais o patronato e o governo seriam parte constitutiva do debate sobre essas reformas. (LIMA, 2007). No entanto parece que, por opção política, o governo Lula deu continuidade às reformas que, segundo Lima (2007, p. 104), caracterizaram a terceira fase da reforma neoliberal do Estado brasileiro, em que se pôde observar que as fronteiras entre público e privado seriam cada vez mais enfraquecidas e, se possível, derrubadas; os contratos de gestão mediados pelo Estado seriam a estratégia fundamental para garantir as políticas sociais e o trabalho dos servidores públicos federais sofreria mudanças para se adequar à nova etapa da reforma.

Assim foram incorporadas pelo governo Lula as teses do ajuste fiscal e da estabilidade econômica com justiça social, seguindo as diretrizes do Banco Mundial. O discurso da necessidade da coesão social, a ser viabilizada por um novo contrato social entre Estado, mercado, setores privados e sociedade civil, foi se fortalecendo e gerando um relativo consenso em torno da ideia de que seria inadiável

[...] a construção de um Estado forte que não seria mais o Estado mínimo mas um Estado regulador, descentralizado, transparente e democrático que deveria criar um reordenamento político e jurídico para estimular a participação da sociedade civil e do setor privado. A sociedade civil constituiria um elemento político fundamental, um espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania e da democracia restritas. (LIMA, 2007).

A sociedade civil como “elemento político fundamental” passou a ser tratada, no diálogo com os movimentos sociais e suas organizações, como a parceira ideal para levar adiante políticas, programas e projetos de interesse do governo através da *governança*, categoria que expressa uma estratégia de gestão ampliada envolvendo a articulação e cooperação entre diferentes atores sociais e políticos, arranjos institucionais, na execução de políticas públicas, antes de responsabilidade do Estado por suas instituições. Uma tendência

observada e que precisa ser melhor avaliada foi o apoio às ações do governo pelas Organizações Não Governamentais (ONGS) e outros grupos sociais específicos como dos negros e das mulheres que se associaram participando, exercitando o voluntariado e implementando programas, para o que muitos deles receberam financiamento público por contratos de gestão ou pela participação em editais.

Um dos exemplos em que se observou esse tipo de estratégia foi o Programa Primeiro Emprego, do governo federal, destinado aos jovens que recebiam formação em determinados tipos de atividades, em cursos ou oficinas, com vistas à inserção no mercado de trabalho. Programas dessa natureza também foram implementados por governos estaduais e municipais⁴⁹.

No entanto é preciso entender que, numa sociedade capitalista como a brasileira, em que o modelo econômico tem como centralidade a propriedade privada dos meios de produção, com a apropriação privada de tudo que é produzido coletivamente, é à classe detentora do controle desses meios de produção que fica subordinada a produção social da riqueza. Para manter esse círculo virtuoso, a sociedade constitui um ente regulador – o Estado, que tem como objetivo principal impulsionar uma política econômica capaz de resguardar os interesses da classe dominante e o desenvolvimento e consolidação da ordem capitalista. Mas o Estado é territorializado, geográfica, social e politicamente, portanto se movimenta num espaço onde outros segmentos sociais vivem, se articulam, competem, resistem e pressionam pelo atendimento às necessidades básicas para a sua sobrevivência. Nesse sentido, no âmbito do Estado, são produzidas políticas com vistas a garantir, minimamente, condições humanas de vida nos campos da saúde, previdência, assistência social, cultura, comunicação, educação. Concernente a essas premissas, interessa-me tratar sobre as políticas para a educação, produzidas no governo Lula, no âmbito do Estado regulador, nos seus dois mandatos: 2003-2006 e 2007-2010, respectivamente.

No início de 2003, logo após a posse, o governo Lula chamou os prefeitos do Partido dos Trabalhadores para uma reunião em Brasília⁵⁰. Nessa ocasião, foram apresentadas as propostas para os primeiros cem dias de governo e à medida que as exposições iam se sucedendo ficava claro que as sonhadas mudanças estruturais não aconteceriam e que o

⁴⁹ No Estado do Pará, o governo estadual lançou, em 2007, o Programa Bolsa Trabalho, regulamentado pela Lei Nº 7.036 de 14 de setembro de 2007 (estadual), destinado a jovens de 18 a 29 anos com, no mínimo 5 anos de escolarização, que durante um ano recebiam uma bolsa, mensal, de R\$ 70,00 (setenta reais). O Programa, que continua no atual governo do PSDB, tem o objetivo de oportunizar o acesso de jovens de baixa renda ao mundo do trabalho e a Meta de atingir 120 mil jovens, até 2010. (SETER/PA, 2007).

⁵⁰ Na condição de Secretária Municipal de Educação de Belém (2002-2004), acompanhei o Prefeito do Município de Belém, Edmilson Rodrigues (Partido dos Trabalhadores), a essa Reunião.

“amplo debate” com a sociedade para a definição das políticas públicas seria postergado. Newton Lima Neto, ex-presidente do ANDES-SN, coordenava as propostas para a educação e, quando questionado por mim sobre a revogação do Conselho Nacional de Educação (CNE), respondeu: “você acha mesmo que isso é importante”? Também nada disse sobre a revogação dos vetos de FHC aos artigos do PNE (2001-2010) que tratavam do financiamento da educação. Ali ficou bastante claro que o espectro das orientações neoliberais tão combatidas pelo PT e que deu suporte à reforma da educação superior iniciada no governo de Collor (1990-1992) e que foi intensificado no governo de FHC (1995-2002) continuava rondando o governo Lula como possível orientador dos seus próximos passos.

Assim que a euforia da vitória foi passando, que os cargos-chave da burocracia estatal foram se definindo, não tardaram as primeiras medidas para a Educação. O então Ministro da Educação, Professor Cristovam Buarque⁵¹, em outubro de 2003, criou um Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar propostas para a universidade brasileira, que foram sistematizadas no documento intitulado “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”. Isso representou o pontapé oficial do governo Lula para iniciar a reforma fatiada da educação superior, que foi se desenvolvendo nos dois mandatos de seu governo, por um conjunto de medidas: Medidas Provisórias, Emendas constitucionais, Leis, Decretos, Resoluções, além de outras instruções normativas.

Com a saída do Ministro Cristovam Buarque da pasta da Educação, Tarso Genro assumiu o cargo como segundo Ministro da Educação do governo Lula. Membro da Equipe Dirigente, na Coordenação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, trazia como lastro experiências bem sucedidas na Prefeitura de Porto Alegre sem, contudo, ter larga experiência na área educacional. Em sua gestão, no entanto, a educação superior, desconsiderada por Cristovam Buarque, é retomada, chegando Tarso Genro a defender uma Lei Orgânica para a Educação Superior. A proposta não foi avante e a reforma fatiada da educação superior seguiu seu curso. Em 2004, foi aprovada a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tirando o “provão” do cenário do ensino superior; foi lançado o PROUNI, com grande repercussão na sociedade, gerando contundentes debates nos meios acadêmicos sobre as parcerias público-privadas, as políticas afirmativas (focalizadas) e outras preocupações em relação ao Programa.

⁵¹ O Ministro Cristovam Buarque permaneceu no Ministério um ano e vinte dias, sendo destituído do cargo, por telefone, em 23 de janeiro de 2004, quando se encontrava, a serviço da Pasta, no exterior.

Tarso Genro deu impulso à reforma da educação superior. Criou um Grupo Executivo, no âmbito do Ministério, para consolidar as propostas de reforma da educação superior, cuja primeira versão, foi divulgada em dezembro de 2004. A proposta foi veementemente criticada pelos sindicatos de docentes e de servidores técnico-administrativos das universidades e, em maio de 2005, uma segunda versão foi divulgada; depois de dois meses, em julho de 2005, mais uma versão, a terceira, foi divulgada. Em junho de 2006, o Presidente Lula encaminhou ao Congresso Nacional, o PL N° 402692/2006 propondo a reforma da educação superior (quarta versão), sem o pedido de urgência na votação.

As quatro versões da proposta de reforma da educação superior, divulgadas no governo Lula, explicitaram as tensões historicamente existentes quando se trata de reformar essa etapa da educação, com destaque para a divergência entre o público e o privado e a questão do financiamento.

No mês de julho de 2006, Tarso Genro se despediu do Ministério e foi assumir outras tarefas políticas. Para substituí-lo, foi convidado o professor da Universidade de São Paulo (USP), Fernando Haddad, que assumiu em 29 de julho de 2006. Professor do departamento de Ciência Política da USP, fora Assessor Especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e depois Secretário Executivo do MEC na gestão do Ministro Tarso Genro, o que significava que as políticas seguiriam no mesmo rumo traçado por seu antecessor. Seu discurso de posse teve por tônica “a abertura do leque das políticas do Ministério”. Assim, capitaneado por esses três ministros da pasta da educação, na primeira década dos anos de 2000,

[...] o governo Lula da Silva está realizando a terceira geração de reformas neoliberais elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais do capital, cada reforma aprovada, cada programa encaminhado consubstancia uma importante referência do reordenamento do Estado brasileiro. (LIMA, 2007).

Esse reordenamento do Estado tem repercutido em suas políticas sociais e, particularmente, na educacional, desde os anos de 1990, sob o ideário do neoliberalismo conformando-se numa reforma que potencializa o papel controlador do Estado, através de estratégias e mecanismos que orientam e se materializam em políticas públicas que vão cumprindo a tarefa imperceptível, para muitos, de contribuir com a reconfiguração do Estado para se ajustar às ondulações do capitalismo. Nesse processo, as políticas de governo não tendem à universalização de direitos como educação, saúde, assistência, dentre outras. Mais uma vez o Estado, para garantir os privilégios de frações da classe urbano-industrial, investe em políticas focalizadas destinadas à classe trabalhadora ou a frações desta classe entre as

quais o programa Bolsa-Família, o Salário Mínimo e o crédito estendido são exemplos por meio dos quais vai neutralizando pressões e evitando mobilizações desses segmentos sociais organizados que possam ameaçar a “paz social”. Ao ser protetor do trabalhador, o Estado não age como árbitro neutro e sim com o objetivo de repor a classe trabalhadora como classe subordinada que vende sua força de trabalho, reproduzindo a relação social capitalista da qual é fiador (O’DONELL, 1981, p. 8).

Em lugar do ideal de universalização dos direitos sociais, entre os quais a educação, o paradigma orientador é o da equidade (para alguns), o que muda a concepção de educação nas sociedades democráticas do mundo ocidental, onde sempre foi vista como um instrumento para alcançar a justiça social, pois, através da educação, os cidadãos teriam oportunidades de mudar de posição na pirâmide social. “Contudo a ênfase nesse papel se altera a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, que põem em evidência a falência (ou falácia?) do ideal de igualdade de oportunidades” (OLIVEIRA, D., 2009). Na perspectiva liberal a igualdade de oportunidades que seria o patamar para o alcance da justiça social como sinônimo de igualdade (universalização dos direitos), de acordo com Derouet (2009), é um conceito que vem se desestabilizando e sendo substituído pelo conceito de equidade (particularização dos direitos), forjando um consenso, no senso comum, de que há desigualdades justas.

Na atual conjuntura do capitalismo, na América Latina, os Estados-nacionais, articulados e seguindo as orientações traçadas em nível internacional, mediadas pelos organismos multilaterais, constroem estratégias e procedimentos que orientam suas políticas internas e externas. No Brasil, do governo Lula, a estratégia foi aparelhar o Estado para desenvolver suas tarefas administrativas e políticas via descentralização das políticas públicas, com regulação, pelos contratos de gestão, sendo o Estado o controlador dos processos com vistas ao alcance das metas anteriormente previstas. A preocupação é centrada nos resultados (quantitativos) das políticas sob o controle de um Estado-Regulador.

Para dar sustentação à política educacional, um conjunto de regulações⁵² (medidas jurídico-administrativas) vem sendo construído desde 2003, quando tem início o primeiro mandato do Presidente Lula. Essas regulações mostram a dimensão da reforma da educação superior e da política adotada pelo governo para sua implementação, bem como o tratamento

⁵² De acordo com Barroso (2005), o termo “regulação” está associado, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Assim, a “regulação” é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. Difere da “regulamentação” que é centrada na definição e controle, a priori, dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

que seria dado à educação superior. No Quadro 2 a seguir, estão reunidas as medidas exaradas no primeiro e no segundo mandato do governo Lula, porque guardam entre si profundas relações além de se constituírem em importantes elementos para a análise das políticas da educação superior no período de 2003- 2010.

Quadro 2 – Medidas jurídico - administrativas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva para a educação superior brasileira

(continua)

Medidas Jurídico-Administrativas	Objetivos e Finalidades – Síntese
Decreto Presidencial s/n de 20 de outubro de 2003	Formação do GT Interministerial que elaborou o Documento-base para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira
Medida Provisória Nº 147/03	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior- SINAPES
Portaria do Ministério da Educação de 12 de fevereiro de 2004	Institui o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior de 2 de agosto de 2004.
Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004,	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES;
Decreto Presidencial Nº 5.205 de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as Universidades Federais e as Fundações de direito privado
Lei Nº 3627/2004	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior
Lei Nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004 - Inovação Tecnológica, regulamentada pelo Decreto 5.563/2004.	Estabelece incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos; opera profunda reformulação da educação tecnológica em curso e alterações na carreira docente e na política salarial das IFES
Lei Nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004- Parceria Público-Privada	Estabelece normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas na administração pública.
PL 7.200/06 apensado ao PL 2012/2004 e ao PL 4.221/2004.	Tratam sobre a Reforma da Educação Superior

Quadro 2 – Medidas jurídico - administrativas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva para a educação superior brasileira

(conclusão)

Lei Nº 11.096/2005	Criou o Programa Universidade para Todos- PROUNI que amplia a isenção fiscal para a IES privadas.
Decretos 5.622/2005 e 5.800/2006	Regulamenta a Educação a distancia - EAD e cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB, respectivamente
Decreto Nº 5.773 de 9 de maio de 2006, que ficou conhecido como Decreto – Ponte.	Revogou os Decretos 1.845 de 28/03/1996; o 3.860 de 9/07/2001; o 3.864 de 11/07/2001;;o 3.908 de 04/09/2001 e o 5.225 de 1º de outubro de 2004. Apresenta no Art. 12 a organização das instituições de educação superior em: I- Faculdades, II - Centros Universitários e III - Universidades, excluindo do Decreto anterior (Nº 3.860/2001), os Institutos ou escolas superiores,
Decreto Presidencial Nº 6.096 de 24 de abril de 2007	Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI
Portarias Interministeriais Nº 22 e Nº 224 de 2007 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC)	Tratam da criação de um Banco de Professor Equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE divulgado em 2007
Portaria Normativa Nº 40 de 12 de dezembro de 2007	Classifica as IES de acordo com sua organização acadêmica em: I- faculdades; II- Centros Universitários; III- Universidades; IV- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; V- Centros federais de Educação Tecnológica.
Decreto Nº 6.095/2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Medida Provisória Nº495 e Decretos Nº 7.232, 7.233, 7.234/ 2010 – Pacote da Autonomia.	Amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo-a para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); cria um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES) para técnico-administrativos; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade e cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem dizer de onde sairão os recursos financeiros para sua manutenção.
Medida Provisória N 520 de 31 de dezembro de 2010	Cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares que embora estatal, vinculada ao MEC, terá personalidade jurídica de direito privado flexibilizando a contratação de trabalhadores dos Hospitais Universitários

Fonte: MANCEBO et al., 2008; MANCEBO; LIMA, 2011.

Análises sobre esse conjunto de medidas jurídico-administrativas oriundas do poder executivo são encontradas em trabalhos que têm como recorte a educação superior entre os quais podemos citar Chaves (2005; 2009); Mancebo, Silva Júnior e Oliveira J, (2008; 2008); Sguissardi e Silva Júnior, (2009); Sguissardi, (2009); Lima, 2007; Leher, (2007); Maués (2008; 2009) que constam nas referências desta tese, demonstram que a lógica orientadora dessas medidas é o aprofundamento da concepção de que a educação é um serviço, com fortes indícios de mercantilização que apontam para a expansão ainda maior da educação superior privada e para a reconfiguração do trabalho docente que tende à maior intensificação tanto nas universidades privadas quanto nas públicas federais.

A concepção de educação como serviço, ou seja, como mais uma mercadoria lançada no mercado para ser consumida e de universidade operacional vai-se delineando com mais força e redesenhando a organização e a estrutura da educação superior para onde se volta a formulação de alterações substantivas no sistema educacional, particularmente, das funções que a educação superior deveria desempenhar e que vai ter consequências no trabalho docente.

A ideia trazida pela reforma do aparelho do Estado de 1995, de que as universidades faziam parte do setor dos serviços não exclusivos do Estado, fortalece a concepção de educação superior mercantilizada, o que produz uma profunda distorção que subjaz à ideia de que, se tanto as instituições públicas quanto as privadas prestam esse *serviço*, o educacional, não há razão para que verbas públicas não possam ser alocadas para as instituições privadas e o financiamento privado não possa ser feito às instituições públicas, consolidando-se assim as parcerias público-privadas como estratégia revigoradora do processo de privatização da educação superior, que se dá em diferentes níveis e, às vezes, com tanta sutileza que é difícil entender esse processo. Ora, o público e o privado são dois espaços que constituem a sociedade capitalista, com ela se relacionam e se relacionam entre si, atuando em outros campos e, por que não, na educação? As parcerias público-privadas, nesse sentido, vêm objetivar a concepção que defende que, mesmo a educação superior sendo pública, não, necessariamente, precisa ser estatal o que põe em cena “o restabelecimento do confronto entre o público e o privado/mercantil para se tirar desse debate, confronto, todas as consequências possíveis (SGUISSARDI, 2005, p. 210). Quando se pensa no público, na oferta pública de qualquer política, se pensa na perspectiva do direito que deve ser universalizado, portanto um direito coletivo. Por outro lado, quando se pensa em mercado, em

espaço privado, pensa-se em oferta de algum bem, de alguma mercadoria, cujo direito de ter acesso é individual e pautado pela capacidade de compra do indivíduo.

O Estado, ao mediar as parcerias público-privadas, reforça a mercantilização do acesso aos direitos que, sob tal lógica, passam a ser individuais. Ao delegar à sociedade civil, pelas parcerias público-privadas, uma função que a rigor deveria ser sua, a de ser o responsável pelo financiamento da educação superior pública, retira-se do papel de financiador mas continua exercendo o papel de regulador, controlando sob regras e leis, elaboradas no seu âmbito, os resultados de tais parcerias e arbitrando quando chamado pelas partes. O que está em jogo é uma concepção mercantil de educação superior em que a educação perde seu status de *direito* e passa a ser vista como um *bem público* não mais coletivo, mas individual que pode ser negociado no mercado educacional.

Sob essa lógica e amparados nestes marcos regulatórios, as agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Fundações de Apoio a Pesquisa (estaduais e nacionais) passam a orientar as universidades e seus pesquisadores a desenvolverem projetos de pesquisa que produzam conhecimentos e resultados voltados para os interesses do mercado, ou seja, para o fortalecimento do capital. As regulações para a educação superior merecem destaque por se constituírem em base de sustentação jurídica para a reforma que vem se processando neste nível da educação e pelas alterações que provocam no *modus operandi* das instituições de ensino superior, públicas federais.

O PROUNI, Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (Lei Nº 10.260 de 12 de julho de 2001, e modificada pela Lei Nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010) consolidam as parcerias público-privadas, regadas com recursos do fundo público.

A aprovação do SINAES em 2004, portanto, no início do primeiro mandato de Lula, inscreve-se na necessidade de dar continuidade à formação do arcabouço jurídico para as modificações esperadas pela Reforma da Educação Superior e se constituiria, segundo o discurso governamental, na regulação necessária para materializar a importância atribuída à avaliação no marco legal da educação, desde a Constituição Federal de 1988. Na prática, o SINAES, como instrumento de controle, vai contribuir com a materialização da concepção de Estado gerencialista cunhada na Reforma de 1995, coordenada por Bresser Pereira, em que o

Estado descentraliza suas funções, mas não abre mão de fazer o controle através dos resultados.

A Constituição Federal, de 1988, em seu Art. 206, inciso VII, define que um dos princípios fundamentais da educação é “a garantia do padrão de qualidade” e no Art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendidas duas condições: “o cumprimento das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. A Lei 10.861/2004, em seu Art. 2º, tem como objetivo promover “a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.” (BRASIL, 2004). Na esteira da “garantia do padrão de qualidade”, o SINAES se constituiu num mecanismo de avaliação das universidades, ao utilizar três modalidades: Avaliação das Instituições de Educação Superior; Avaliação dos Cursos de Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes que deveriam seguir as orientações da CONAES pelo documento “Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições” que sugere algumas dimensões e aspectos que deveriam ser considerados na avaliação institucional. Com respeito à avaliação dos docentes, os indicadores apontam para a sua avaliação baseados nos conceitos já utilizados pela CAPES na avaliação da pós-graduação *strictu sensu*: Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), produção acadêmica/docentes, aluno tempo integral/professor; grau de envolvimento com a pós-graduação, com a pesquisa, com a extensão (MAUÉS, 2006) que passaram a ser utilizados. O SINAES, com seus indicadores, intensificou o trabalho docente cujo desempenho passou a ser mensurado pela quantidade de trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais, pesquisas realizadas, livros publicados, aulas na graduação e na pós, o que levou a uma ampliação desmesurada da jornada de trabalho e a uma competição acirrada entre os docentes, no interior das universidades, pelo apoio financeiro a seus projetos de pesquisa e participação em eventos.

Os estudantes sofreram os impactos da avaliação em dois sentidos: o primeiro na reorientação curricular, particularmente, nas instituições privadas que passaram a selecionar os conteúdos em função das provas do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), e o segundo quanto ao *rank* institucional que impactou diretamente na absorção dos egressos de universidades com baixo desempenho no mercado de trabalho. Com isso, a avaliação que deveria ser um mecanismo de identificação dos problemas e de construção de

alternativas para superá-los, transformou-se num processo gerador de *stress* configurando-se numa punição para estudantes, docentes e para a própria instituição.

Uma outra política não menos importante e que aliada à avaliação, concorre para alterações significativas na dinâmica da universidade e, particularmente, no trabalho docente, é a que se destina ao incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. Sua base jurídica se expressa na Lei Nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto Nº 5.563 do mesmo ano. No Art. 1º a Lei “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país” e, ao regular como isso poderá acontecer, traz consigo alterações substanciais no papel das universidades e dos docentes a elas vinculados no que se refere à concepção de universidade, educação superior, pesquisa, trabalho docente. O Capítulo II dessa Lei trata do “Estímulo à Construção de Ambientes especializados e Cooperativos de Inovação” e estabelece que as agências de fomento

[...] poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos e processos inovadores; o apoio poderá contemplar as redes e projetos internacionais de pesquisa tecnológica (Art.); as ICTs poderão, mediante remuneração, compartilhar seus laboratórios e equipamentos com microempresas e empresas de pequeno porte (BRASIL, 2004).

Tais regulações corroboram as políticas de parcerias público-privadas, bem como a concepção de que o Estado não deve mais se responsabilizar, sozinho, pelas políticas públicas. É preciso exercitar a “governança” que envolve outros atores sociais. Assim espera-se a consolidação de uma concepção de educação superior cada vez mais mercantilizada, em que os caminhos se abrem para uma maior subordinação das universidades e das pesquisas científicas aos interesses do mercado, com sérios riscos para a autonomia e liberdade acadêmica, pavimentando o caminho para o que Sguissardi (2006) apoiando-se em Schugurenky, vem chamando de heteronomia, um traço marcante das universidades neste início de milênio, cujo significado é que o poder de definir a agenda, as pesquisas e os produtos da universidade reside cada vez mais em agentes externos e menos nos seus órgãos de decisão, forçando-a a se redimensionar, internamente, para executar programas e projetos que muitas vezes nem passam pela crítica da comunidade acadêmica.

O fato do professor-pesquisador se converter num “empreendedor” podendo obter licenças para prestar colaboração a Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), assegurados seus vencimentos e ainda recebendo vantagens pecuniárias (Art.14) e licença sem

remuneração para constituir empresa com a finalidade de desenvolver atividade empresarial relativa à inovação (Art.15), se constitui numa outra perigosa distorção do papel do professor e da função social da universidade. Ao se afastar das salas de aula da graduação e da pós-graduação, esses professores possivelmente serão substituídos por professores substitutos que são penalizados pela precarização do seu trabalho, sob contratos que não lhes dão os mesmos direitos dos pertencentes ao quadro efetivo da instituição, alterando a configuração do quadro docente institucional com um sério risco à manutenção da dedicação exclusiva, como uma das exigências do regime de trabalho nas universidades públicas federais, pois, se a saída desses pesquisadores não revela, imediatamente, a desqualificação à qual o ensino e a pesquisa na educação superior são submetidos, qual é o problema de alterar o regime de contratação, extinguindo a dedicação exclusiva?

A prática das fundações de direito privado que agem dentro das universidades numa relação cada vez mais crescente com o mercado possibilita a inferência de que um dos objetivos dessa política seja transformar as universidades federais em espaços de “adequação tecnológica de prestação de serviços, de ajustes em processos e serviços – atividades que não podem ser conceituadas como próprias das universidades” (ANDES-SN, 2004, p. 45). Com isso se estaria materializando a concepção gerencialista de um Estado que

[...] será menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição, onde não serão mais utilizados burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará, competitivamente organizações públicas não-estatais” (BRESSER PEREIRA, 1997).

Sob essa lógica, retira-se do Estado a responsabilidade pela garantia das políticas sociais, ou melhor, pela garantia de direitos e começa a se desenvolver um processo que provoca o encolhimento da esfera pública, à medida que a execução de políticas públicas se dá através das parcerias público-privadas, por contratos de gestão, estratégia que amplia a esfera privada que, se ocupando de políticas públicas, sob financiamento público, contribui para sedimentar, socialmente, a falsa ideia, tão difundida pelo neoliberalismo, de que tudo que é feito no setor privado tem melhor qualidade. É nesse contexto pantanoso que a universidade se vê mergulhada e induzida a buscar novas fontes de financiamento para desenvolver suas funções de ensino, pesquisa e extensão, abrindo-se como espaço potencial para variadas formas de privatização em que a pesquisa é a dimensão que mais interesse desperta no mercado desde que seja para produzir, em curto espaço de tempo, resultados que venham contribuir com a criação de novos produtos ou de estratégias que ampliem a circulação e o consumo de mercadorias, preterindo-se a chamada pesquisa básica.

Duas consequências graves para a dinâmica da universidade advêm dessa opção: o deslocamento dos fins da universidade que, em vez de disponibilizar a sua produção para resolver os problemas de toda a sociedade, sob essa lógica, atenderá os interesses de uma fatia do mercado. Essa fatia é representada pelas empresas financiadoras das pesquisas, caracterizando a apropriação privada do conhecimento ao mesmo tempo em que vai de encontro ao preceito constitucional da autonomia didático-científica das universidades, desconstruindo sua função histórica de produzir e fazer circular conhecimentos e saberes, calcada no princípio da liberdade que caracteriza sua autonomia plena (CF: Art. 207).

No campo do setor privado de ensino superior e justificado pela necessidade de expansão da educação superior, o governo Lula, por meio do Grupo de Trabalho Interministerial (2003), apresentou um diagnóstico da educação superior que aponta para a necessidade urgente de uma reforma que “conduzirá a universidade brasileira ao seu novo protagonismo histórico do século XXI” e, como primeiro passo, à urgência em construir um “Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”. (ANDES-SN, 2004, p. 51).

A partir daí, uma série de ações passou a ser formulada no MEC, voltada para o atendimento aos estudantes de baixa renda, para o acesso à universidade. Em abril de 2004, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, encaminhou ao Congresso Nacional duas propostas de projeto de Lei: a de Reserva de Vagas (institui reserva de vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais e dá outras providências) e a de instituição do PROUNI.

O PROUNI, do governo federal, instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como objetivo democratizar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior. Para cumpri-lo, o Art. 1º estabelece que o PROUNI é:

[...] destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”; a Bolsa será destinada a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudante portador de deficiência, professor da rede pública de ensino, para cursos de licenciatura, normal superior pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. (Art.2º). (BRASIL, 2005).

Esse programa estende os benefícios fiscais para todas as IES privadas, que aderirem ao programa através da assinatura de um Termo de Adesão junto ao MEC, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do

correspondente período letivo anterior (Art. 5º). As IES privadas devem destinar o percentual de bolsas à implementação das políticas afirmativas dando acesso ao ensino superior aos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros e indígenas.

O PROUNI significa também a diluição dos limites entre o que é público e o que é privado. Os estabelecimentos privados com ou sem fins lucrativos e a universidade pública e gratuita passam a ter direito de receber os recursos do Estado, mediante avaliação e do compromisso social com o “Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”.

O preenchimento das vagas ociosas por alunos carentes, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais e indígenas nas instituições de ensino superior privadas, através do PROUNI como modalidade dessa parceria em que o Estado compra essas vagas, veio trazer “fôlego financeiro” às instituições que amargavam uma alta taxa de inadimplência, com algumas correndo risco de fechar. Em 2004, de acordo com a Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP), a inadimplência no setor privado era da ordem de 40%. (GTPE/ANDES – SN, 2004). Estudos da ANDIFES neste mesmo ano de 2004 apontavam que com R\$ 1 bilhão seria possível dobrar o número de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior. Atualmente, o PROUNI tem ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/ CAIXA e o FIES. A articulação com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é uma das ações do PDE.

O PROUNI conta com a parceria de algumas instituições para possibilitar a inscrição ao Programa dos candidatos que não dispõem de computador: a FUNAI em suas administrações executivas regionais, os Centros de Integração Empresa – Escola (CIEE), os mais de 11 mil pontos de presença do Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC). Segundo dados do MEC, o PROUNI atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2010, 745 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. (PROUNI/MEC, 2010). Segundo informações do sítio do MEC, em janeiro de 2012, foi alcançada a distribuição de 1 milhão de Bolsas⁵³ pelo PROUNI.

Há uma questão de fundo que tem dimensões econômica e política por trás desse programa, se o analisarmos a partir da ótica governamental: o governo, transferindo recursos às instituições privadas, tem menos gastos porque as estruturas física e acadêmica já existem e estão funcionando. Além de promover, na sociedade, a sedimentação de um relativo consenso de que, enfim, a justiça social está sendo feita a partir da garantia de um direito

⁵³ A milionésima bolsa do PROUNI foi conquistada pelo estudante de medicina, da Universidade Católica de Brasília, Vitor Lima Lobo, de 20 anos.

social, que é o acesso à educação superior, mesmo que seja pela via do setor privado. Assim, por mais verdadeiras que sejam as críticas feitas ao programa, ele está consolidado, ideologicamente, o que torna muito difícil a sua reversão, e a ideia do ensino superior pago vai se naturalizando na sociedade brasileira.

O governo Lula lançou o PDE, regulamentado através do Decreto N° 6.095, de 24 de abril de 2007. Caracterizado como o componente educacional do PAC, é um “*plano estrutural de longo prazo, a concretização de uma visão estratégica da educação que tem como essência a visão sistêmica*” (PDE, 2007, p. 9), que envolve mais de 40 programas (*Ibidem*, p. 15) que contemplam ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino com medidas para melhorar a infraestrutura.

Nesta tese, abordaremos o PDE nos aspectos relativos à educação superior, campo em que se situa a presente tese, embora contemple os demais níveis da educação. Esse Plano pode ser entendido como um instrumento que se encaixa na perspectiva da “nova regulação” para a educação na América Latina que se assenta no tripé: gestão - avaliação – financiamento e que tem sido os eixos norteadores das políticas educacionais em curso, no Brasil.

Para a educação superior, o PDE destinou cinco ações: o PROUNI/FIES (tratado anteriormente neste estudo); o Pós- Doutorado, com o objetivo de reter doutores no país evitando a já famosa “fuga de cérebros”; Professor Equivalente, com objetivo de facilitar a contratação de professores para as universidades, mediante a criação de “um banco de professores-equivalentes”, que se constitui num instrumento de gestão administrativa de pessoal. O banco de professores-equivalentes corresponde ao total de professores efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31 de dezembro de 2006, expresso na “unidade professor-equivalente” (ANDES-SN, 2007, p. 27), uma estratégia para dar conta das metas de elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial para 90% e da relação de alunos da graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a partir da implantação do REUNI, alçado pelo governo Lula, entre as políticas para a educação superior, como o mais importante mecanismo emulador da política de expansão da educação superior no Brasil, em sua história recente. Através desse programa, importante aporte financeiro retirado dos recursos já existentes no orçamento do MEC foi

destinado às universidades públicas federais para viabilizar sua reestruturação, pelo Acordo de Metas ou *contrato de gestão*⁵⁴ entre as universidades federais e o MEC.

O REUNI é portador de uma concepção de educação superior que se conecta direta ou indiretamente com concepções presentes no cenário mundial, que tem sido veiculadas em importantes fóruns. Um deles foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em 2009, em Paris, de 5 a 8 de julho, que em seu documento final intitulado *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, reafirma o valor da educação para o desenvolvimento do planeta. Essa Conferência ratificou os resultados da Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, bem como as conclusões e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena-Colômbia, Macau, Dakar, Nova Delhi, Bucarest e Cairo), assim como os debates e os resultados produzidos no seu próprio âmbito. No documento final, a educação superior é tratada a partir dos eixos: responsabilidade social da educação superior; acesso, equidade e qualidade; internacionalização, regionalização e mundialização; aprendizagem, pesquisa e inovação; a educação superior na África. Apresenta as seguintes conclusões gerais para os países signatários, entre os quais o Brasil:

[...] En su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Como se destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1). La recesión económica actual podría ampliar la brecha que en materia de acceso y calidad separa a países desarrollados y países en desarrollo y que se manifiesta también en el interior de los países, lo que plantearía problemas adicionales a los países donde el acceso ya está restringido; En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad; La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT). Los programas mundiales de educación deberían reflejar estas realidades. (UNESCO, 2009)

Reafirma-se, nessa Conferência, a concepção de educação superior como *bem público*, omitindo sua condição de *direito* universal; de ser estratégica para o desenvolvimento econômico, social e cultural, razões pelas quais deverá ser assumida por todos os governos, recebendo apoio econômico para garantir sua oferta e qualidade.

⁵⁴ Caracterizado pela “parceria” entre Estado/MEC e as Universidades Federais que aderiram ao REUNI; a lógica orientadora é a da gestão empresarial, em que é transferida à universidade a responsabilidade do cumprimento de metas com indicadores de produtividade assumidos no contrato, para que possa fazer jus às verbas destinadas para tais fins. O Estado funciona como “parceiro” e fiscalizador da execução do contrato. O REUNI se viabiliza por meio de um *contrato de gestão* firmado por um Acordo de Metas estabelecido entre MEC e as Universidades Federais, representadas por seus Reitores.

Há, nessas recomendações, a nítida preocupação com a expansão da educação superior, enquanto estratégia para preparar os que “vivem do trabalho” para contribuírem com o desenvolvimento econômico, social e tecnológico de suas sociedades, ao mesmo tempo marcadas pela diversidade. À educação superior é atribuído o papel fundamental de fomento à pesquisa, à inovação e à criatividade que, sob outra leitura, podem ser traduzidos como requisitos indispensáveis à criação de produtos cada vez mais sofisticados (tecnologia de ponta) para um mercado cada vez mais competitivo que exige profissionais mais competentes, flexíveis, com capacidade de fazer gerar mais e mais lucro.

A preocupação não é com a qualidade de vida das pessoas, embora a retórica governamental assim proclame, e, sim, com o que elas poderão produzir para o mercado consumidor, se tiverem acesso à educação superior, tornando-se, também, exigentes consumidores. Pensar a educação como vetor de desenvolvimento não é de hoje, remonta às origens da universidade brasileira, pelos anos de 1930. Por isso a conquista da educação superior sempre foi atravessada por disputas político-ideológicas nas quais o Estado sempre esteve criando e recriando estratégias para consolidar o modelo de desenvolvimento vigente, haja vista a disputa pela universidade, cuja concepção e consolidação sempre foram intermediadas pelos interesses econômicos e pelos acordos entre o Estado e os setores empresariais e políticos. Essa disputa tem sido a marca das políticas de expansão da educação superior, desde a criação das primeiras universidades, que tinham o papel primordial de formar a elite nacional (para que seus privilégios fossem mantidos), promover a redução da pobreza e promover o progresso social e o crescimento econômico.

As crises cíclicas, que têm marcado o processo de desenvolvimento econômico e social do modo de produção capitalista ao longo dos últimos 50 anos, têm demonstrado a sua fragilidade estrutural, ao mesmo tempo em que mostra a capacidade de seu metabolismo econômico e social em gerar e procurar consolidar estratégias que mantenham o seu equilíbrio, reafirmando suas características viscerais pois,

[...] O sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação; globalmente dominante, é um sistema de controle absorvente, “totalitário” que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde, do comércio, da educação, da agricultura, arte, indústria manufatureira sobrepondo, implacavelmente a tudo, seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais; desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos mais fortes contra os fracos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 960).

Como consequência desse permanente movimento, os países, resguardando as particularidades do seu contexto geográfico e político, vão reconfigurando seus Estados que assumem novos papéis, abdicando de outros que protegiam conquistas dos trabalhadores. O Estado, então, sob a lógica capitalista torna-se um instrumento de controle cada vez mais forte e essa lógica vai impregnando as políticas sociais, as quais vão reorientando seus fins e objetivos para atender o sistema do capital, convergindo e orientando-se para um único horizonte: a acumulação e expansão do capital, traduzidas pela geração de lucros cada vez mais gigantescos. E nesse processo relacional a educação, entre outros direitos sociais, vai se transformando em mercadoria cuja circulação rompe fronteiras geográficas passando a se constituir num promissor negócio para os empresários do ensino, que movimenta bilhões de dólares.

A integração ou fusão de IES privadas tem sido uma estratégia do setor para manter seu patamar de expansão e em escala internacional, favorecendo grupos brasileiros a se articularem a grupos internacionais, especialmente bancos de investimentos norte-americanos, de onde vem grande parte do capital a ser aplicado no ensino superior privado, que vem se consolidando como um lucrativo negócio, conforme analisa Chaves (2009):

[...] As “empresas de ensino” agora abrem o capital na Bolsa de Valores com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais e a empresa SEB SB, também conhecido como “Sistema COC de Educação e Comunicação” com sede em São Paulo. (CHAVES, 2009, p. 10).

Essas empresas do ensino se espalham pelo Brasil e com isso expandem sua atuação no ensino superior e as alterações que provocam têm reflexo direto na vida universitária e no trabalho docente, onde os professores, contratados como horistas, vivem um trabalho cada vez mais precarizado. Nas universidades federais, o professor sofre pela avaliação de desempenho, nos padrões CAPES, orientada pela lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática que produz um vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) com quem consome a partir das suas demandas (o mercado), gerando uma “espécie de privatização do conhecimento”.

[...] que significa principalmente que o conhecimento gerado no âmbito do público com financiamento pelo setor privado, carrega cláusulas de confiabilidade que limitam o livre fluxo do conhecimento, assim com, também se estimulam temas de investigações (pesquisa) que sejam rentáveis com avaliação do trabalho acadêmico segundo critérios empresariais (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, tradução nossa)

Nesse sentido, a educação, que é um direito social, vai sendo transformada em um bem com características mercadológicas, se constituindo, gradativamente, em mais uma

mercadoria a ser exposta e consumida no mercado, abrindo espaço para a criação dos recém-criados “oligopólios da educação superior”.

Essa estreita relação ou tênue limite entre universidade e mercado gera uma nova dinâmica no interior das universidades públicas federais, alterando o seu *modus operandi* e, cada vez mais, a competitividade e o individualismo se estabelecem entre os membros da comunidade universitária.

No caso brasileiro, o governo do Presidente Lula (2003-2010) promoveu uma expansão da educação superior com a criação de 14 universidades públicas federais em oito anos, além da criação de 126 novos *campi*, espalhados no país. Devido ao fragoroso atraso histórico na oferta de ensino superior público, no Brasil, essa expansão ainda é insuficiente para enfrentar a expressiva demanda.

Segundo o Censo da Educação Superior (2010), houve um crescimento das IES que passaram de 1.391 em 2001 para 2.378 em 2009. Essas 2.378 IES, estão assim distribuídas: 85,2% são faculdades; 8,0% universidades; 5,3% centros universitários e 1,6% institutos federais de educação, ciência e tecnologia. No entanto, apesar do maior número ser, ainda, de faculdades é nas universidades que se concentra o maior número de matrículas representado por 54,3%, seguido das faculdades com 31,2%, dos centros universitários com 13,1% e dos IFs e CEFETs com 1,4%. Observa-se que, apesar do esforço para a expansão das universidades, estas cresceram apenas, 2,2% de 2009 (186) a 2010(190). Porém, quando se observa o crescimento das taxas bruta e líquida⁵⁵ das matrículas no ensino superior, vê-se que houve um significativo crescimento, passando a taxa bruta de 15,1% em 2001 para 26,7% em 2009 e a líquida de 8,9% para 14,4% no mesmo período.

Tomando-se como base o ano de 2007 quando se iniciam as primeiras ações do REUNI embora, oficialmente, só tenha iniciado em 2008, verifica-se um crescimento de IES públicas que eram 249 (10,9%) em 2007 e passam a 278 (11,7%) em 2010. No mesmo período, as privadas sofrem uma redução de 0,8%, passando de 2.032 (89,1%) para 2.100 (88,3%), respectivamente. (BRASIL, 2010a).

A tabela 3 apresenta a evolução das matrículas, por categoria administrativa no mesmo período. Em 2010, a maior expansão de matrículas ainda continuou sendo no setor privado, responsável por 74,2% (presencial e a distância) na educação superior, contra 25,8%

⁵⁵ Taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. O indicador taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino. (Brasil. Inep, 2010, p. 35).

nas IES públicas, das quais 54,3% concentraram-se nas universidades. As federais responderam por 14,7% (938.656) do atendimento nesse ano apresentando um crescimento de 11,8% em relação a 2009 quando teve 839.397 das matrículas. Na categoria das federais, em 2007, o crescimento de matrículas foi de 12,2% e, em 2010, 14,7%. (BRASIL, 2010a).

Tabela 3 – Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por categoria administrativa-Brasil 2001-2010

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.223.344	1.246.704	27,3	595.327	13,0	524.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.567.798	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	4.883.852	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.122	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: BRASIL, 2010a

A tabela 4 apresenta a evolução das matrículas por região em que se observa acentuado desequilíbrio na distribuição das matrículas entre as regiões. A maior concentração persiste na região sudeste que apresenta o maior índice, 48,7% de matrículas e um percentual populacional de 8,3. O menor índice de matrículas, em cursos presenciais em 2010, ficou na região Norte com 6,5% embora tenha havido um crescimento em relação a 2001, quando apresentou um percentual de 4,7%.

Tabela 4 – Distribuição e participação percentual em matrículas de cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil (2001-2010)

Região Geográfica	2001			2010		
	Números de Matrículas	% de Matrículas	% População ¹	Números de Matrículas	% de Matrículas	% População ²
Brasil	3.030.754	100	100	5.449.120	100	100
Centro-Oeste	260.349	8,6	15	495.240	9,1	14,4
Nordeste	460.315	15,2	28,7	1.052.161	19,3	27,8
Norte	141.892	4,7	7,1	352.358	6,5	7,4
Sudeste	1.566.610	51,7	5,8	2.656.231	48,7	8,3
Sul	601.588	19,8	43,4	893.130	16,4	42,1

Fonte: MEC/INEP.

Notas: (1) Fonte: Pnad 2001/IBGE; elaborado por MEC/INEP

(2) Fonte: Censo demográfico 2010/IBGE; elaborado por MEC/INEP

A tabela 5 apresenta os dados quanto a: instituições, cursos, matrículas na graduação e pós-graduação, formas de ingresso, concluintes e funções docentes em exercício, de acordo com o censo da educação superior em 2010.

O total de matrículas, em 2010, (graduação e pós-graduação) no Brasil, foi 6.552.707 milhões, sendo 6.379.299 milhões em cursos de graduação e 173.408 mil na pós-graduação (BRASIL, 2010a). Interessante destacar que o setor privado está à frente do setor público em número de instituições, cursos de graduação, matrículas, ingressos, funções docentes. As públicas ganham nas matrículas na pós-graduação com 144.911 contra 28.497 nas privadas.

O REUNI tem a meta de alcançar, até 2012, a relação de 1 professor para 18 alunos. Em 2010 (graduação e pós-graduação) esta relação, nas universidades federais foi 13,15, apontando que a meta prevista, provavelmente, não será cumprida até 2012.

Tabela 5 – Estatísticas básicas da graduação (presencial e a distancia) por categoria administrativa – Brasil, 2010.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Publica				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278 (11,7%)	99	108	71,0	2.099(88,3%)
Cursos	29.507	9.245 (31,3%)	5.326	3.286	633,0	20.262 (68,7%)
Matrículas da Graduação	6.379.299	1.643.298 (25,7%)	938.656	601.112	103.530	4.736.001 (74,3%)
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884 (21,8%)	302.359	141.413	32.112	1.706.345 (78,2%)
Concluintes	973.839	190.597 (19,5%)	99.945	72.530	18.122	783.242 (80,5%)
Funções Docentes em Exercício ¹	345.335	130.789 (37,8%)	78.608	45.069	7.112	214.546 (62,2%)
Pós-Graduação						
Matriculados de Pós- graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848,0	28.497
Graduação e Pós –graduação						
Matricula Total ²	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão matriculados total ² /Funções						
Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Fonte: BRASIL, 2010a

Notas: 1- Corresponde a número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação do docente não se restringe, necessariamente, a cursos de graduação.

2- Inclui matrículas na graduação e pós-graduação.

A universidade federal pública, hoje, passa por transformações, porém continua sendo um espaço multidimensional, do debate e da produção científica. Ao mesmo tempo, é o espaço da contradição e seu papel vem se alterando em razão de interferências políticas e

econômicas, num movimento heteronômico que a vem reconfigurando e, nesse processo, vem perdendo o pouco de autonomia que lhe resta, moldando-se às novas regulações de feições mercantis.

O REUNI, como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, pode, também, ser caracterizado como mais um dos mecanismos geradores da expansão no contexto da reforma da educação superior que vem se processando no interior das universidades públicas federais. Problematiza-se, porém, se essa política de expansão vem sendo acompanhada de medidas que resguardem a qualidade da educação superior; se há também a expansão correspondente do quadro docente e de condições efetivas para eles desenvolverem seu trabalho, dando retaguarda com qualidade à política em curso; se tais medidas não implicarão em maior intensificação do trabalho docente, no aprofundamento da flexibilização das relações contratuais de trabalho e conseqüente precarização; se os docentes terão resguardado, em sua jornada de trabalho, o tempo para a pesquisa, entre outras revelações que o processo de abstração, na busca do REUNI enquanto “concreto real”, poderá apontar.

Com objetivo de buscar respostas a essas questões ao longo desta tese, buscarei conhecer mais o REUNI observando sua gênese, seus fins e objetivos no contexto das políticas para a educação superior que estão em curso na UFPA e suas relações com outras políticas nacionais e internacionais. Relações complexas em que o Estado, no desempenho de suas funções políticas, não apoia diretamente nem o capitalista como sujeito concreto ou como classe nem o trabalhador nas mesmas condições, mas dá apoio à relação que os faz capitalista e trabalhador e com isso mantém viva e perpetuada a relação capital x trabalho. O que importa saber é que o Estado, mesmo que não seja no seu todo, sempre está presente nessas relações através das instituições nas quais se objetiva, tendo, portanto, um papel fundamental na organização e controle da sociedade, na definição e implementação de políticas nos diferentes setores em que essa mesma sociedade é dividida.

CAPÍTULO 2: O REUNI E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPA: DA GÊNESE A IMPLEMENTAÇÃO.

Este capítulo tem como objetivo analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi implantado, oficialmente, na Universidade Federal do Pará em 2008, mediado por um Acordo de Metas estabelecido entre esta universidade e o Ministério de Educação (MEC). Para tanto, parto de sua gênese, objetivos e finalidades, fazendo relação com os acontecimentos que marcaram a reforma do Estado brasileiro e da educação superior nos governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e que contribuíram, sobremaneira, para a criação do REUNI, um programa que foi lançado no governo Lula, em abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e que se caracteriza como uma nova regulação da política de expansão da educação superior brasileira. Para a construção do capítulo, trago como referências o Decreto Nº 6.096/2007 que criou o REUNI, o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, a Ata da Reunião que aprovou o REUNI no Conselho Superior Universitário (CONSUN-UFPA), o Acordo de Metas nº10-UFPA/MEC, o Relatório do MEC - Primeiro Ano do REUNI e os dados de expansão da rede física, de vagas e matrículas para o ensino de graduação presencial e pós-graduação, concursos para professores e técnico-administrativos, além das alterações nas funções orçamentária e financeira da UFPA (2008b).

Em quase quatro anos de implementação na UFPA, em todos os seus onze *campi*, o REUNI vem gerando mudanças no *modus operandi* da universidade a partir da sua expansão que se expressa no aumento de matrículas na graduação, no quadro de docentes e de servidores técnico-administrativos; aumento na rede física com novos prédios, salas de aula, laboratórios, bibliotecas etc.; reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação com vistas à reorientação da arquitetura acadêmica, são ações que impactam na interiorização, no trabalho docente e na cultura acadêmico-institucional dessa universidade.

O processo de implantação do REUNI na UFPA se deu numa conjuntura de tensões e perplexidades, sobretudo, pela forma como foi conduzida a discussão no Conselho Superior Universitário (CONSUN), para sua aprovação no interior da universidade. A comunidade universitária foi surpreendida com uma proposta que fora elaborada no âmbito do

MEC, na Secretaria de Educação Superior (SESu), por um Grupo de Trabalho⁵⁶ criado para tal fim, com membros indicados pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e pela SESu, que elaborou um documento intitulado REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais, para orientar as universidades federais a organizarem seus planos institucionais de reestruturação e expansão. Um programa que chegava praticamente fechado, com apoio unânime dos reitores, face à ampliação de 20% de recursos financeiros que trariam fôlego aos combalidos orçamentos das universidades federais e com um adiantamento de recursos, em 2007⁵⁷, como foi o caso da UFPA.

Diante disso, a comunidade acadêmica, representada pelo movimento organizado de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos, em quase todas as universidades federais, reagiu com desconfiança, interpelando as administrações superiores sobre o porquê e para quê tal programa. Exigia sua participação na condução do processo de adesão ao programa porque avaliava ser mais uma das estratégias do governo federal para levar adiante a sua “reforma fatiada” da educação superior.

2.1 Antecedentes Históricos do REUNI

Em abril de 2006, a Presidência da República encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Nº 7.200/2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabelece normas gerais para a educação superior, incluindo as redes pública e privada, sendo que a maioria dos dispositivos se destina ao setor federal do ensino superior. Nesse projeto, a educação superior é concebida como “um bem público”. Na Constituição Federal de 1988, no Art. 205, foi consagrada com a seguinte formulação: “a educação direito de todos e dever do Estado e da família”.

Ao setor privado foi reservada uma série de princípios e indicadores que em nada agradaram os privatistas, entre os quais os princípios da liberdade acadêmica e gestão democrática, conquistados pelo setor das instituições de educação superior públicas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/1996. Tanto para o setor público quanto para o

⁵⁶O Grupo de Trabalho foi criado pela Portaria Ministerial Nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007 para elaborar as diretrizes do REUNI em complemento ao Art.1§2º do Decreto Presidencial Nº 6.096 de 24 de Abril de 2007. Compuseram o Grupo: Alex Fiúza de Melo, reitor da Universidade Federal do Pará; Naomar de Almeida Filho, reitor da Universidade Federal da Bahia e Paulo Speller, reitor da Universidade Federal do Mato Grosso, além de Antonio Carlos Pedroza Iguatemy, Lucena Martins, Leandro R. Tessler, Luis Davidovich, Manuel Palácios da Cunha, Murilo Silva de Camargo, Orlando Afonso V. do Amaral, Paulo Rocha, Ricardo Siloto da Silva, Roberto da Silva Fragale, Rodrigo de Araújo Ramalho. (MEC, 2009)

⁵⁷ Segundo o Relatório do primeiro ano do REUNI, foram disponibilizados, em 2007, para as universidades federais, R\$ 250 milhões dos recursos destinados a investimentos, antes do início oficial do programa.

setor privado, o projeto Nº 7.200/2006 aumenta as exigências de titulação e de carga horária para os docentes das universidades e de centros universitários. Traz ainda uma nova proposta para a organização dos cursos de graduação em que há fortes indícios de que segue o modelo contido na proposta da “Universidade Nova”⁵⁸, divulgada no Brasil pelo professor Naomar de Almeida Filho, que fora reitor da Universidade Federal da Bahia e um dos membros do Grupo que elaborou a proposta do REUNI.

Pela proposta da “Universidade Nova”, os cursos de graduação poderiam se organizar iniciando por uma etapa de formação geral com duração mínima de quatro semestres, período em que os alunos receberiam formação humanística, tecnológica e interdisciplinar, estudos preparatórios para a próxima etapa e orientações para a escolha profissional.

O jogo de correlações de forças no Congresso Nacional não favoreceu a aprovação imediata do projeto Nº 7.200/2006, encaminhado à Casa Legislativa pelo Poder Executivo. Sua tramitação caminha para seis anos. Enquanto isso, o governo federal elaborou uma agenda positiva para a educação e o Ministro Fernando Haddad lançou, por meio do site do MEC, o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ou Plano de Aceleração e Crescimento da Educação, o PAC da educação, envolvendo mais de 40 programas, com metas e objetivos para a política educacional brasileira, no segundo mandato do governo Lula.

Inicialmente foi apresentado como uma proposta em construção. Depois foi agregando outros projetos e tomando forma e conteúdo para caracterizar-se, segundo o MEC, como um “*plano estrutural de longo prazo, a concretização de uma visão estratégica da educação que tem como essência a visão sistêmica*” (PDE, 2007, p. 9). Sobre ele, Saviani (2009) faz crítica afirmando que o MEC fez confusão entre os conceitos de “sistema” e “enfoque sistêmico” que, para ele, são categorias distintas. A organização de sistemas de ensino é historicamente, em mais de um século, anterior ao “enfoque sistêmico” que é “um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista” (SAVIANI, 2009, p. 22), que deriva de uma concepção mecanicista que tende a perpetuar a ordem social vigente. Portanto, ao dizer que o PDE “tem como essência a visão sistêmica” o MEC refere-se a uma das possíveis maneiras de analisar o fenômeno educativo e sob a visão estrutural-funcionalista e não a um sistema educacional através do qual o fenômeno educativo é organizado, o que se

⁵⁸ Universidade Nova - Proposta defendida, em 2006, pelo então reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar de Almeida Filho prevê uma radical reestruturação na arquitetura curricular dos cursos de graduação que deveria ter como objetivo o fim da profissionalização precoce.

opõe à visão dialética que busca superar as dicotomias e desigualdades sociais e, no caso, educacionais, presentes no discurso do PDE.

Uma outra crítica, não menos importante, de Saviani (2007), é feita a partir da confrontação do PDE com o PNE 2001-2010 em que afirma que o PDE não é um plano, mas “um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas do PNE” (SAVIANI, 2007, p. 1.239), à medida que não se fundamenta em um diagnóstico, não apresenta diretrizes e nem considera os objetivos e metas ou qualquer avaliação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), demonstra que foi elaborado sem tomá-lo como referência. Um dado emblemático, que mostra o caráter do PDE, é o de ter sido forjado num movimento de empresários, o “Todos pela Educação”⁵⁹, lançado no Museu Ipiranga, em São Paulo, em 6 de setembro de 2006. No entanto, de acordo com Saviani (*Id*, p.1.239), apesar de em sua origem ter sido marcada por uma visão mercantil da educação, trouxe um aspecto positivo: trazer a preocupação com a qualidade da educação básica brasileira a partir de três programas lançados em 24 de abril: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação da Alfabetização, a “Provinha Brasil” (Portaria Normativa Nº 10 de 24 de abril de 2007) que foi exaustivamente criticada pelos educadores e pesquisadores da educação básica, e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica que, naquele ano, foi fixado no valor de R\$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais) para todo o território nacional.

É preciso ter cuidado para não cairmos no “canto da sereia” achando que os empresários brasileiros estão preocupados com a oferta e com a qualidade da educação brasileira. Essa fração da burguesia nacional preocupa-se, tão somente, em preservar seus interesses. Sejam os que defendem a “mercadoria-educação”, agrupados na Confederação Nacional da Indústria (CNI), para os quais educação e conhecimento são insumos necessários à produção de outras mercadorias e, que participam das discussões sobre a reforma da educação superior no sentido de ajustá-la “à consecução dos fins industriais, qual seja, transformar o Brasil numa economia mais competitiva”. (RODRIGUES, 2007, p. 11), sejam os que defendem a “educação-mercadoria” para os quais a educação é mais uma mercadoria a ser vendida no mercado educacional, gerando bons negócios nos quadros mais gerais das

⁵⁹ O Movimento “Todos pela Educação” constitui uma ONG financiada exclusivamente pela iniciativa privada através de fortes grupos e instituições empresariais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- Dpaschoal, Instituto Itaú – Cultural, faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos (SAVIANI, 2007, p. 1.243). Congrega a sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos. Tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens, educação básica de qualidade. (Portal Todos pela Educação, 2010).

transformações socioeconômicas do capitalismo. Esses empresários do ensino, fração da nova burguesia de serviços, atuam mais fortemente na educação superior, sendo responsáveis por, 74,2% das matrículas no ensino superior brasileiro, contra 25,8% no setor das públicas. De acordo com Rodrigues (2007, p. 49) não há interesse desses empresários brasileiros em privatizar as universidades públicas como ocorreu com as empresas estatais. Têm lutado e, até certo ponto conseguido, o atrelamento dessas IES à lógica e aos interesses do capital.

Como consequência dessa opção, é possível afirmar que o cerne dessa proposta é conformar a educação brasileira cada vez mais à lógica do mercado, por meio de uma gestão pautada nos resultados em que o governo se instrumentaliza, avalia, exige das escolas resultados comparáveis a dos países do primeiro mundo como é o caso do IDEB e vai forçando para que o conteúdo da educação atenda às demandas do mercado, ajustando-se a uma lógica mercantil. A educação vai se tornando mais utilitária e aos professores é creditada a responsabilidade pela busca e garantia da qualidade da educação e pelo fracasso do desempenho dos alunos.

Quanto à educação superior, o PDE fixou para as universidades federais a meta de duplicar as vagas até 2007, ficando aquém do PNE 2001-2010, que em sua Meta 1 se propôs a atingir, até 2010, a meta de ofertar nas IFES, um número de novas vagas para absorver 30% de jovens na faixa de 17 a 24 anos, o que triplicaria as vagas atuais.

O curioso é que, mesmo com um Plano Nacional de Educação em vigor, o PDE aparece como o espaço de sistematização das ações do MEC, algumas das quais pinçadas do PNE com objetivos e metas a serem cumpridos configurando-se como um Programa de Ação do MEC, que se encaixa na perspectiva da “nova regulação” para a educação na América Latina, assentando-se no tripé: gestão – avaliação - financiamento, sob a lógica do mercado que, lamentavelmente, tem norteado as políticas públicas, em curso, no Brasil.

O PDE sustenta-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização, e mobilização social. Segundo o discurso oficial (SAVIANI, 2009), são dois os imperativos necessários, para o cumprimento dos fins e objetivos do PDE: *responsabilização*, sobretudo da classe política, e *mobilização* da sociedade para acompanharem a execução do Plano, propor ajustes e fiscalizar as ações do Estado. A retomada da responsabilização resgata o princípio do Regime de Colaboração, cujas bases são propostas nos Art.5º§ 1º e 10 da Lei 9394/96 – LDB entre as esferas do poder público estadual e municipal para garantir a educação, o que, em nível do PDE, se amplia para a sociedade ao afirmar que

[...] regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social. (SAVIANI, 2009).

O que traz para esse campo a política do “Pacto Social” anunciado desde o programa do ainda candidato Lula e que vai se materializando na formulação e operacionalização das políticas públicas em seus dois mandatos de governo, reafirmando a deserção do Estado do dever de garantir as políticas públicas, entre as quais a educacional, para a população.

Em relação à educação superior, o PDE aponta os seguintes objetivos para o ensino: expandir a oferta de vagas; garantir a qualidade do ensino; promover a inclusão social; possibilitar o acesso ao ensino superior de qualidade nas regiões mais remotas; colaborar com o desenvolvimento econômico e social do país (SAVIANI, 2009, p. 25). O REUNI, sendo uma ação do PDE, busca congrega esforços para a consolidação desses objetivos na política nacional de expansão da educação superior pública. Como estratégias o PDE enuncia cinco ações e depois mais seis, assim enumeradas:

- [...] a) “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI);
- b) “Pós-Doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”;
- c) “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais;
- d) “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais;
- e) “Programa Incluir”: “Acessibilidade na Educação Superior”, que visa o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.
- f) “Programa de Apoio a Extensão universitária (PROEXT)” para financiar projetos de extensão associados ao ensino e à pesquisa;
- g) “Prodocencia”, para consolidar os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente;
- h) “Nova CAPES” que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) a tarefa de atuar na qualificação de professores da educação básica, instituindo um “sistema nacional de formação de professores”;
- i) “Iniciação à Docência” que, à semelhança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cria o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) destinadas a alunos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública de educação básica;
- j) “Incentivo à Ciência”, cujo objetivo é aproximar as universidades das empresas mediante redução fiscal que incentive as empresas a investir em projetos de inovação científica e tecnológica;
- l) “Formação de Saúde”, pela qual o MEC, em articulação com o Ministério da saúde, desenvolverá programas como o PET-Saúde, cujo objetivo é integrar o ensino ministrado na universidade com o trabalho prático dos profissionais da saúde, em especial no que se refere à “saúde da família”. (SAVIANI, 2009, p. 10-11).

São ações que confirmam mais uma vez a opção política do governo Lula de submeter as políticas sociais à lógica mercantil com ênfase na equidade, via políticas focais, sem qualquer pudor de deixar claro que a opção para viabilizá-las seriam as parcerias público-privadas, com financiamento do fundo público. Para a educação superior, o PDE apresenta cinco princípios que, para Saviani (2009) seriam metas que deveriam orientar a formulação/implementação das políticas para esse nível da educação: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela educação; ordenação territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país; desenvolvimento econômico e social entendido como meio de possibilitar a formação de recursos humanos qualificados para a produção científico-tecnológica e para a “integração e formação da Nação”. Essas metas e ações, de alguma forma, vão estar presentes no REUNI, que integra o conjunto de ações do PDE, ambos lançados pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2007. Como uma das ações do PDE, o REUNI passou a ser divulgado pelo governo como:

[...] um instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando (...) itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos desafios da ciência. (PDE, 2008, p. 27).

É um programa que vem para reestruturar e expandir a universidade pública federal com o objetivo, oficial, de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior no nível de graduação”. Contudo, essa ampliação deverá ser feita com o “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (Decreto Nº 6.096/2007, Art. 1º) nas universidades federais o que pode comprometer a sua continuidade, considerando-se que essas universidades vêm, ao longo dos últimos anos, com redução drástica de recursos em seus orçamentos para capital e custeio e o próprio Decreto nº 6.096/2007, no seu §3º do Art. 3º, diz “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”, ou seja, as garantias de continuidade das ações advindas com o REUNI existem sob ameaça de iminente extinção, pois a história brasileira demonstra que ao se anunciar qualquer crise ou abalo na economia, os cortes orçamentários pelo governo recaem, imediatamente, nas políticas sociais.

Há diferentes versões que explicam as origens do programa REUNI. Uma delas cabe ao Grupo de Trabalho do MEC que elaborou o projeto, cujos membros foram indicados pela ANDIFES e que me foi apresentada pelo ex-reitor da UFPA, professor Alex Fiuza de

Melo, em entrevista realizada em outubro de 2011, e, que considerei importante socializar, bem como, cruzar com outras versões existentes sobre o mesmo fato. O referido professor foi um dos membros do Grupo de Trabalho e quem implantou o REUNI na UFPA. Para o ex-reitor, essa ideia, de expansão da educação superior, que depois se materializou no programa REUNI, começa a ser maturada a partir de uma pressão, inicialmente feita, junto ao MEC, por três universidades federais já interiorizadas: a UFPA (com oito *campi* no interior do Estado), a Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal da Bahia, e que, há um ano, vinham solicitando ao MEC uma atenção diferenciada, com recursos destinados a seus projetos de interiorização, sob o argumento de que eram experiências históricas que não possuíam dotação orçamentária específica, obrigando os reitores a retirar recursos de outras funções programáticas para garantir, a duras penas, sua manutenção.

A interiorização com *campi* no interior não era uma realidade próxima do MEC, embora fosse, em algumas universidades federais como a UFPA que se preparava para se efetivar como uma universidade *multicampi*, uma experiência desde a década de 1980 e, em função de uma série de negociações, quando houve a primeira expansão de vagas já no governo Lula, o MEC reservou umas vagas e algum orçamento pra atender a demanda, mas como um apoio restrito a essas três universidades. Esse apoio financeiro repercutiu na ANDIFES que questionou o MEC porque não admitia que só algumas universidades recebessem ampliação de recursos e propôs ao MEC que se colocasse como pauta a possibilidade de se discutir como interiorizar a educação superior no Brasil, o que foi feito, e o Ministro Fernando Haddad levou ao presidente Lula a ideia de se criar um Programa Nacional de Interiorização das Universidades com o que seria possível expandir o acesso à educação superior, com foco na ampliação e criação de *campi* no interior.

A ideia foi aprovada pelo Presidente Lula que incumbiu o Ministro da Educação, por sua Secretaria de Educação Superior (SESu), de elaborar e apresentar uma proposta. O Ministro baixou uma portaria criando um Grupo de Trabalho para elaborar a proposta que, em princípio, visava à expansão da educação superior via interiorização com a criação de *campi* e de novas universidades, o que muito agradou ao Presidente Lula que manifestou ao Ministro, em conversas informais, que gostaria de entrar para a História como o Presidente que mais criara universidades públicas federais. Queria suplantando o Presidente Juscelino Kubitschek que criara 10 universidades, em seu governo. A proposta evoluiu, transformando-se no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais – REUNI. (Informação verbal).

Uma outra explicação, sobretudo, encontrada nos estudos de Sguissardi e Silva Júnior, 2009-2010; Lima, 2007, 2008; Maués, 2008, 2010; Chaves, 2010, 2011; Silva Júnior e Catani, 2011, sobre a Reforma da Educação Superior, traz outras explicações sobre a origem do REUNI. Esses estudos defendem que o programa tem suas raízes fincadas, inicialmente, nas profundas transformações que ocorreram na América Latina, desde a década de 1980, com o agudizamento da crise do capital subsumida no discurso reducionista de crise do Estado moderno e na tentativa desesperada do Brasil, que produziu uma reforma do Estado, para se integrar às políticas internacionais estabelecendo acordos com os países centrais, principalmente com os Estados Unidos, cujo movimento trouxe como consequência o fortalecimento de um redesenho das políticas educativas, particularmente, a de educação superior na região e no Brasil.

A América Latina, nos anos de 1990 e na primeira década do século em curso, sob a égide do neoliberalismo, sofreu profundas alterações econômicas e sociais que implicaram em mudanças nas políticas sociais, entre as quais a educacional, sobretudo na forma como se apresentam e vêm sendo materializadas. Não é demais reafirmar que essas mudanças não aconteceram por mero acaso. Elas se inscrevem numa dinâmica mais ampla de reconfiguração do Estado moderno que, em face das sucessivas crises e da “mundialização do capital”, que é resultado da ascensão do capital financeiro numa nova etapa de acumulação do capital em que se evidenciam “novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão, cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (CHENAIS, 1996, p. 14-15), ou seja, “um processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo” (CHENAIS, 1996, p. 32) que, em outras palavras, assim poderia ser dito: onde houver possibilidade de rentabilidade e liquidez é para lá que, com auxílio da tecnologia, os grandes investidores irão aplicar seus investimentos, reafirmando o dito de que “o capital não tem Pátria”. O Estado capitalista, portanto, cumpre diuturnamente a tarefa de se reestruturar para se ajustar às demandas do capital.

No ano de 2002, mais precisamente no mês de junho, ainda em fase de campanha do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, à presidência da República, o Partido dos Trabalhadores – PT divulgou o documento “Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil: a ruptura necessária” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002). Nele explicitava-se a necessidade de radicalizar a democracia e fazer justiça social, objetivos que deveriam nortear um novo modelo de desenvolvimento que seria possível a partir de um

esforço articulado do Estado e da Sociedade quando um ‘novo contrato social’ deveria ser o mediador. Esse Estado seria *forte* com um papel de regulador, descentralizado, transparente e democrático que criaria um reordenamento político e jurídico para estimular a participação da sociedade civil e do setor privado em que a sociedade civil constituiria um elemento político fundamental, um espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania e da democracia. (LIMA, 2007).

Aí estava, portanto, a concepção de Estado, de democracia e participação, que veio depois a ser levada a efeito no governo Lula. Tratava-se de recuperar a proposta contida na reforma do Estado de 1995, de Bresser Pereira, com ênfase no papel que a sociedade civil deveria desempenhar assumindo determinadas tarefas inclusas na concepção de “serviços não exclusivos do Estado mas relevantes” onde estariam inseridas as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa e o próprio sistema da previdência. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 34). Entretanto, de acordo com Silva Júnior e Catani (2011),

[...] Bresser Pereira institucionalizou a nova contradição entre o Estado e o mercado. Isto produziu a emergência de outras relações no âmbito do Estado: estatal/público, estatal/mercantil e privado *stricto sensu*, isto é, a prestação de serviços ao mercado por meio do fundo público ou não, mas para a captação de recursos. (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2011, p. 102).

Surge daí, um novo paradigma a orientar as relações Estado/sociedade que confirma a posição de Lima (2007), quando destaca o valor político atribuído à sociedade civil como “elemento político fundamental e espaço de ajuda mútua” para a concretização das políticas conformadas a esse paradigma. Institucionaliza-se, então, um novo espaço para as relações entre Estado e sociedade civil, esta representada pelas Organizações não Governamentais (ONGs) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), e mais as empresas prestadoras de serviço (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2011, p.100). Pela dimensão mercantil do Estado ou dimensão estatal/mercantil, evidencia-se “a dicotomia entre Estado e mercado, legal e institucionalmente, que se tornara uma contradição a ser administrada por associações mediadoras entre o Estado e sociedade civil” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 34). Cenário em que a prestação de serviços, antes de natureza pública passa, via contratos de gestão, a ser executadas por essas organizações sociais, subsidiadas com recursos do fundo público (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2011, p. 102), numa relação competitiva obscurecida pela ideologia da participação, do pacto social com a sociedade civil para fazer “um Brasil de todos” que se tornou uma mística de Lula em seus dois mandatos (2003 a 2010). Emerge, então, uma racionalidade gerencialista de cunho empresarial, em que a dimensão estatal/mercantil ganha destaque passando a ser o espaço de

onde emergirá o arcabouço jurídico, com origem no Executivo, que mudará substancialmente a identidade da universidade pública. Alteram-se, também, a forma e o conteúdo do trabalho docente, transformando-se a universidade pública, sobretudo as federais, num espaço estratégico para a produção de conhecimento e tecnologia voltados para as demandas do mercado, cujo objetivo vai ser o fortalecimento

[...] de uma política universal, a econômica e políticas focais voltadas para o social por meio de programas emergenciais sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda e patrimônio, dos conflitos do campo, da pobreza, da fome, do trabalho compulsório (denunciado por muitos como “trabalho escravo”. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 37).

É, portanto, sob esse paradigma e sob a ênfase no ajuste fiscal, geração de superávit, comandado pelo Ministério da Fazenda, que se desenvolve a política que articula diferentes áreas da gestão pública em que o econômico se sobrepõe ao social, acentuando-se a deserção do Estado das políticas sociais que passam a ser tratadas como emergenciais, entre as quais, a educacional.

Desde os tempos do Brasil colônia, a universalização dos direitos sociais tem sido bandeira de luta no sentido de superar as desigualdades sociais. Em pleno século XXI, a luta continua porque as desigualdades sociais se aprofundaram.

Com a chegada de Lula à presidência do Brasil, seu governo optou pela ideologia da focalização em que a ideia de universalidade (para todos) é substituída pela de equidade (para alguns) como justificativa para “reforçar e manter uma cidadania cada vez mais segmentada em que focalizar, pura e simplesmente, significa excluir” (*Idem*, p.39) e o binômio estatal/mercantil substituindo o público/estatal, passa a ser o espaço de formulação e execução das políticas sociais traduzidas em “ações afirmativas” como a política de Cotas, o Bolsa-Família, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), políticas focalizadas, emergenciais, que têm o papel de contribuir para a garantia da política universal, a econômica, e, não a da política universal dos direitos sociais, porque,

[...] Para os defensores do neoliberalismo as conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, devem ser regidos pela leis do mercado, ou seja, o Estado deve liberar os serviços sociais para exploração do mercado capitalista, direcionando suas ações com vistas à reprodução do capital. (CHAVES; NOVAES; MEDEIROS, 2008, p. 332-333).

Essa guinada do público/estatal para o estatal/mercantil reforça a gestão gerencial que passa a induzir novas tarefas, antes não exercidas pelas universidades públicas, tais como

convênios com empresas privadas ou com entidades, associações, as parcerias público-privadas (PPPs) para desenvolver atividades que antes não cabiam no seu cotidiano acadêmico. Transformações observadas ao longo dos dois mandatos do presidente Lula.

O que está na base dessa opção é o cumprimento dos acordos da área econômica com os credores internacionais e com frações da elite empresarial local. Corroborando essa afirmativa, resgato o que aconteceu em 2003, na ocasião em que o então Ministro da Educação, Professor Cristovam Buarque, anunciava medidas para a educação superior: contratação de 7.700 médicos para os Hospitais Universitários e a ampliação de 70 mil vagas por meio de financiamento do acesso de jovens ao ensino superior via setor privado, transferindo recursos do fundo público para este setor. Reiterando o novo paradigma de políticas públicas a partir da dimensão estatal/mercantil, o Ministro da Fazenda, Antonio Palocci, por meio do documento “Política Econômica e Reformas Estruturais” (Ministério da Fazenda, 2010), reafirmava a opção do governo pelo ajuste fiscal, ou seja, pela primazia do econômico em detrimento do social. Acentua-se a articulação do governo brasileiro com os organismos internacionais, frações da elite industrial brasileira e internacional e segmentos da sociedade civil brasileira, que passam a assumir responsabilidades, que antes eram do Estado. Toda essa conjuntura passa a exigir, com rapidez, um redesenho das instituições do Estado, entre as quais, das universidades públicas brasileiras que, alçadas ao Núcleo dos Serviços Não Exclusivos do Estado, deveriam sofrer transformações para se adequar às agendas neoliberais.

Fundamentos dessa reforma são encontrados nas propostas do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁶⁰, composto por membros da Casa Civil e da Secretaria Geral da Presidência da República, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação que recomendou ao governo brasileiro elaborar propostas ou um plano para orientar o processo de reforma da universidade brasileira e enfrentar a crise das universidades federais, a partir de dois eixos estruturantes: a autonomia e o financiamento. Entre as ações emergenciais propostas pelo GTI e que reaparecem no processo de elaboração do REUNI constituindo-se, algumas delas, em metas do programa, destaque: recursos assegurados para cobrir os déficits das universidades federais em capital e custeio vindos sob o acréscimo de 20% do orçamento das IFES que aderissem ao programa; a expansão de vagas nas universidades federais que, no REUNI, priorizou o ensino de

⁶⁰ O GTI foi composto, inicialmente, pelo Ministro da Educação Cristóvão Buarque, Kátia dos Santos Pereira, Carlos Antunes, Hélio Barros, Luiz Soares Dulci, Marcelo Feitosa de Castro, Jairo Celso Correia Marçal, Luiz Tadeu Rigo, Gustavo Sampaio, Edilson Collares, Wanderley Guilherme dos Santos e Luiz Eduardo Alves (MARTINS; NEVES, 2004).

graduação, no turno noturno e nos *campi* das IFES interiorizadas e a abertura de concursos públicos para docentes e servidores técnico-administrativos que, no REUNI, foram pensados para ampliar o quadro de efetivos no sentido de atender às demandas que a expansão pelo programa passou a exigir. Até o pacto entre MEC e universidades federais proposto pelo GTI sob o nome de “Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”, que se constituía num contrato de gestão induzindo as universidades a se moldarem às diretrizes para a massificação da oferta do ensino superior, reaparece no REUNI sob o formato de um Acordo de Metas ou contrato de gestão entre o MEC e as universidades federais, por meio do qual o Ministério de Educação monitora o cumprimento das Metas previstas no referido contrato.

O que estava em curso, portanto, desde o GTI, era o avanço da reforma universitária, a reforma fatiada, tão bem simbolizada pelas ações emergenciais propostas e consentâneas às orientações do Banco Mundial que copatrocinou o Seminário Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate, realizado em Brasília nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2003, pelo Ministério da Educação do Brasil. O Seminário tinha como objetivo promover um amplo debate sobre o panorama da educação superior no mundo contemporâneo, com vistas a obter subsídios para a reforma da educação superior brasileira. O Seminário contou com a participação de representantes de 31 países⁶¹ e foi observado entre eles um aparente consenso quanto ao entendimento de que

[...] O conhecimento e a educação são bens públicos e não podem submeter-se à ótica mercantilista, sendo esta uma condição política e de exigência ética. A Educação deve conseguir superar a situação de que, socialmente, mais exclui do que inclui. A educação superior é direito de cidadania e deve garantir a igualdade de acesso ao conhecimento. A ampliação do acesso à educação superior de qualidade deve ser prioridade fundamental para o processo de desenvolvimento nacional e melhoria da qualidade de vida da população. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI, 2004, p. 6).

No entanto, essa concepção e possível compromisso com a educação como “bem público” e “direito de cidadania” acabou ficando no campo da retórica, pois o que vimos avançar foi a concepção de educação como um serviço a ser negociado no mercado educacional, ou seja, o fortalecimento da lógica mercantil a orientar as políticas educativas.

Ao analisar as versões sobre a origem do REUNI, sobretudo a veiculada pelos pesquisadores brasileiros sobre a educação superior, depreende-se que suas raízes estão nas propostas do Grupo de Trabalho Interministerial de 2003 em articulação com as propostas

⁶¹ África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Austrália, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, China, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Equador, Espanha, Finlândia, França, Índia, Inglaterra, Irlanda, México, Namíbia, Paraguai, Portugal, Sudão, Togo, Trindad-Tobago, Uruguai e Venezuela. (Documento Síntese, p. 2)

neoliberais que circulavam na América Latina e, particularmente, com a proposta da Universidade Nova, por sua vez, referenciada no Processo de Bolonha, defendida por Naomar Almeida Filho, então reitor da Universidade Federal da Bahia, em 2006, enfatizando a *reestruturação da arquitetura acadêmica dos cursos superiores*. Naomar tentou “vender” a ideia viajando pelo Brasil, apresentando-a aos Conselhos Superiores Universitários sem obter o apoio esperado, como no caso de sua vinda à UFPA.

A ANDIFES e o MEC/SESu criaram as condições e protagonizaram a elaboração e implantação do REUNI, em 2007, nas universidades federais brasileiras incorporando a mesma lógica do “Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo” mantendo a autonomia e o financiamento como eixos estruturantes.

Ao final de 2006 e início de 2007, as notícias veiculadas no site do MEC davam conta de que o próprio Ministro da Educação apresentara ao Presidente Lula a proposta do REUNI que, aliado a outros programas em curso como o PROUNI, já referido neste trabalho, poderia ser a estratégia mais adequada na promoção da expansão da oferta de vagas nas universidades públicas federais, articulada à criação de novas universidades federais e ampliação das existentes, particularmente, com a criação de novos *campi* no interior do país, para a consolidação dessa experiência histórica de algumas universidades, entre as quais a UFPA, com o que se revigorariam as bases para a política de expansão da educação superior.

2.2 A Chegada do REUNI nas Universidades Federais: os primeiros impactos

O programa REUNI chegou às universidades federais no ano de 2007, embora já viesse sendo discutido desde 2005 e 2006 entre os membros da administração superior das universidades federais. Quando foi lançado oficialmente, gerou perplexidade na comunidade universitária, particularmente, nos movimentos de docentes e estudantes que passaram a vê-lo como mais um ataque à autonomia das universidades, mais uma das intervenções do Estado para dar curso à reforma da educação superior que vinha sendo feita, desde quando se instalara a “Nova República” no Brasil, com o governo Sarney, na década de 80, do século XX.

As primeiras discussões sobre o programa na Universidade Federal do Pará começaram no segundo semestre de 2006, no mês de outubro, quando passaram a circular nos meios acadêmicos as primeiras notícias sobre um programa que induziria as universidades federais a se comprometerem com uma política de expansão, tendo em vista uma meta do governo federal de ampliar a oferta de vagas na graduação para promover o acesso a um

maior número de jovens ao ensino superior. O que mais motivava, porém, sobretudo as administrações superiores, era a perspectiva de injeção de 20% de ampliação, imediata, em seus orçamentos, caso a universidade aderisse ao programa.

Na UFPA não foi diferente. Imediatamente uma parcela da comunidade universitária, docentes e estudantes, por suas organizações – Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA) e Diretório Central dos Estudantes (DCE) – começaram a questionar o programa. Insistiam junto à Administração Superior, via ofícios e outros meios oficiais, para ter informações sobre como se caracterizava, em que consistia, quais as reais condições da universidade para atender seus objetivos e como seria operacionalizado.

Esse movimento começava, então, a buscar explicações para tanto açodamento na aprovação do REUNI. O Conselho Universitário da UFPA, escudado no princípio da adesão e no que estava disposto no Parágrafo Único do Art. 4º do Decreto Nº 6.096/2007: “o plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição” e no caput do artigo, que estabelece que o ingresso no Programa respeitará “a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária”, seguia em frente, organizando-se documental e administrativamente para aprovar a adesão ao REUNI.

Foi justamente o questionamento sobre a autonomia das universidades que mobilizou os docentes nas universidades federais do Brasil inteiro na reação ao REUNI. Mais uma vez as universidades federais que amargavam a falta de autonomia, sofriam nova intervenção do Estado, via um Decreto (6.096/2007), que definia as diretrizes e todas as condições de funcionamento do Programa, cabendo à universidade aderir ou não, mediada por um Acordo de Metas estabelecido entre a Universidade, representada por seu reitor, e o MEC. Assim a universidade seria apenas executora, embora tivesse organizado um plano de reestruturação e expansão para desenvolver até 2012. No entanto, “a autonomia substantiva se expressa no poder que as universidades têm de determinar seus próprios objetivos e programas” (SCHUGURENSKY; NAIDORFJ, 2004) com a participação de sua comunidade universitária. Era preciso entender o porquê do alijamento da comunidade universitária desse debate num movimento que começava a mostrar, sem subterfúgios, “o trânsito de uma universidade com autonomia, no caso das estaduais paulistas e das privadas, e sem autonomia como o são as universidades federais brasileiras, para a universidade heterônoma e competitiva”. (SGUISSARDI, 2009, p. 156), pois “a autonomia é a qualidade de quem é independente, livre e autogovernado” (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, p. 1018), enquanto a heteronomia é um modelo

[...] no qual setores externos (principalmente o Estado e a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades e a prática cotidiana da universidade estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado. (SCHUGURENSKY, 2002, apud SGUISSARDI, 2009, p. 156).

Nesse sentido, o Decreto 6.096/2007 e seu conteúdo trouxeram preocupações à comunidade universitária, particularmente, quanto às seguintes questões:

- Para que a universidade tivesse acesso aos recursos do Programa, teria de apresentar um Plano de Reestruturação e Expansão observado o Art. 4º do Decreto Nº 6.096/2007 que trata da vocação da universidade, respeito a sua autonomia, estratégias e etapas para a realização dos objetivos do Programa
- As metas globais a serem alcançadas: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos da graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos a contar do início de cada plano”. (Art. 1º§ 1º do Decreto 6.096/2007)
- E uma ainda mais preocupante, a que se refere ao financiamento das ações do Programa, aposta no §3º do Art. 3º do Decreto Nº 6.096/2007, que define como será feito o repasse dos recursos pelo MEC para a execução do Programa no âmbito da universidade: “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” ou seja, os recursos, tais como previstos no caput do referido artigo, não estavam garantidos. No entanto, se houvesse recursos, seriam destinados à construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa; à compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; às despesas de custeio e pessoal associados à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (Art.3º § 3º)

As Diretrizes do REUNI que deveriam nortear, daí em diante, as dinâmicas da universidades públicas federais seriam:

[...] 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. (Decreto Nº 6.096/2006, Art. 2º)

Para que as universidades públicas federais fossem contempladas no REUNI, deveriam formalizar sua adesão ao programa. Para tanto, o MEC exigiu que apresentassem um plano de reestruturação e expansão para o período de 2008 a 2012, cuja implementação foi condicionada a um Acordo de Metas assinado entre a universidade e o MEC. Esses planos tiveram como eixos basilares as seis diretrizes que orientam as ações do REUNI e que foram desdobradas em seis dimensões detalhando as diretrizes no documento “REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais, Diretrizes Gerais”, de agosto de 2007 e que deveriam ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, de acordo com a opção institucional em cada caso. As seis dimensões estão assim hierarquizadas:

- **Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública:** aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas;
- **Reestruturação Acadêmico-Curricular:** revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e previsão de modelos de transição, quando for o caso;
- **Renovação Pedagógica da Educação Superior:** articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo;

- Mobilidade Intra e Inter-Institucional: promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior;
- Compromisso Social da Instituição: políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária;
- Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior. (BRASIL, 2007b, p. 11-12).

Essas dimensões, presentes no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, vão se constituir num conjunto de metas e ações que reorientarão as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, conformando a universidade ao padrão ideológico característico das orientações neoliberais, acentuando a feição mercantil da universidade pública.

O discurso⁶² observado na mídia interna da UFPA, que acompanhou a chegada do REUNI às universidades públicas federais, foi o de que seria uma estratégia muito positiva para melhorar a qualidade da educação superior e ampliar o financiamento para infraestrutura e contratação de novos docentes, via concurso público, o que era uma demanda crescente nessas universidades. O Programa foi recebido com entusiasmo por alguns setores da academia, à medida em que foi percebido como um instrumento que alavancaria a expansão da educação superior, pública, além de garantir suporte financeiro, em torno de 2 bilhões de reais a serem aplicados em cinco anos.

As universidades que aderissem ao REUNI, apresentando seu Plano de Reestruturação e Expansão e assinassem o Acordo de Metas com o MEC, teriam seus recursos financeiros garantidos no orçamento. O Decreto 6.096/2007 prevê no Art.3º - § 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; § 3º” e define no § 3º que “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” causando preocupações quanto à sustentabilidade do programa.

⁶² Pode ser observado no Relatório de Mídia Divulgação do programa REUNI da UFPA, organizado pela Assessoria de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Pará, referente ao período de setembro de 2008 a março de 2009 quando foram contabilizadas 47 reportagens sobre o REUNI. Até o presente momento, notícias sobre o REUNI são divulgadas no Jornal Beira do Rio, informativo da UFPA.

Essas condicionalidades para a execução e continuidade do programa REUNI nas universidades públicas federais e a forma como os seus fundamentos jurídico-institucionais foram definidos permitiram concluir que se trata de um *contrato de gestão* que se caracteriza pela *parceria* firmada entre o Estado via MEC e as universidades públicas federais, intermediado por um Acordo de Metas em que o Estado, assume o papel de parceiro e fiscalizador do contrato e a universidade, o de executora, que deverá prestar contas do cumprimento das metas estabelecidas nesse contrato para ter acesso às novas parcelas dos recursos financeiros necessários à execução das ações previstas em seu Plano de Reestruturação e Expansão.

Ancorado no princípio da adesão, o REUNI passa a ideia de autonomia institucional. Ao condicionar, porém, o financiamento das ações ao cumprimento das metas, o Estado preserva suas funções centralizadora e fiscalizadora e acentua seu papel regulador e condutor das políticas públicas educacionais. Políticas que são o conjunto de ações formuladas, implementadas e controladas pelo Estado, para responder a demandas específicas de alguns setores da sociedade e poder avançar no processo de reforma da educação superior por meio de leis, decretos, programas que se traduzem nas políticas educacionais, com o que se explica a reforma fatiada, ou seja, ir apresentando as políticas separadamente e em tempos distintos, através de medidas que causem menos choque do que uma reforma completa, configurada num projeto de lei. Talvez seja esta a razão que tem levado os últimos governos a não envidarem muito esforço para a aprovação da quarta versão do projeto de reforma da educação superior, que continua em tramitação no Congresso Nacional.

Importante destacar que, embora a Lei 5.540/1968 tenha sido revogada pela Lei 9394/1996 – LDB (Art. 92 das Disposições Transitórias), é a lógica da reforma da educação superior de 1968 que continua vigindo quando se observa nas novas regulações para a educação superior, como no caso do REUNI, a presença de uma concepção de universidade utilitária para o progresso da sociedade, em que “o critério de verdade não é mais iluminado pela história, mas pela utilidade” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 42) que tem suas raízes “na atual forma histórica do capitalismo, a internacionalização do capital que impõe mudanças nas instituições e a reorganização da sociedade da sociedade civil no âmbito da reprodução social” (*Id*, p. 41). De fato, não têm sido poucas as regulações para a educação superior que vêm sendo efetivadas desde 1995.

Um exemplo da rapidez com que novas regulações chegam às universidades públicas veio com a divulgação sobre a homologação pelo Ministro da Educação, Fernando

Haddad, da Resolução N° 03, de 14 de outubro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta o Art. 52 da Lei N° 9.394 de 20° de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para as universidades do Sistema Federal de Ensino serem credenciadas e recredenciadas. Estabelece regras mais rígidas para que instituições de ensino superior tenham o status de universidade, trazendo como novidade a ampliação do prazo para que as instituições de ensino se adequem às regras. A partir dessa Resolução, para uma instituição de ensino superior ter o status de universidade, passam a ser exigidos pelo menos dois programas de doutorado e quatro de mestrado. As atuais universidades terão até 2016 para se adaptar, porque, atualmente, quase a metade delas não apresenta esse requisito mínimo. O período de cinco anos pode ser considerado um tempo razoável para as adaptações, contudo os representantes das instituições privadas se manifestaram de forma vigorosa contra essa medida. A resolução não vale para entidades estaduais e municipais, que seguem leis específicas, mas representantes de universidades federais também contestam a validade da medida. Levantamento feito com base em dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), das 187 universidades federais e particulares do país, 91 não têm os programas de pós-graduação exigidos pela nova norma. Delas, 12 são federais; as demais são instituições particulares. São Paulo é o Estado com o maior número de universidades sem o novo nível mínimo obrigatório de atividades de pesquisa, com 24, todas particulares. No Sudeste, 43 das 80 universidades terão de se adaptar para não perder o título. O Centro-Oeste é a região com situação mais confortável: tem 14 universidades e apenas quatro delas ainda não têm os dois doutorados e quatro mestrados. No Norte, o Amapá tem apenas uma universidade, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e ela ainda não atende a essa nova exigência, pois oferece apenas um curso de doutorado. (Agência Estado, 2010).

Essas políticas são apresentadas numa conjuntura intensa e veloz, em tempos diferenciados, outras, ao mesmo tempo, mas com diferentes enfoques, que chega a dificultar acompanhamento, em tempo hábil, pela comunidade universitária. Conjuntura em que o REUNI se configura como uma nova *regulação* da política de expansão da educação superior no Brasil, em que as políticas começam a ser implantadas e estudadas nos meios acadêmicos.

Tratar o REUNI, como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, remeteu-me à compreensão do conceito de *regulação* a partir dos estudos de Aglietta (1974) em que se baseia Oliveira D. (2009) e, nos de Barroso (2005;2006). Parto, então, do pressuposto de que regulação é um conceito polissêmico e o debate sobre “o atual

modelo de regulação das políticas educativas é recente; surge com as reformas educacionais na década de 1990 e no Brasil, os primeiros trabalhos com essa denominação são dessa década” (OLIVEIRA, D., 2005, p. 754). A autora destaca que o termo regulação tem sido amplamente utilizado como conceito no âmbito da economia e da sociologia, desde os primórdios dessas disciplinas e que iniciou sua popularização no Brasil durante os processos de privatização de empresas estatais públicas, que ocorreram com a reforma do Estado brasileiro durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). Adverte-nos sobre a importância de se estudar a regulação das políticas educativas na América Latina e em todo o mundo ocidental, posto que se relaciona com o debate sobre processos que geram as novas formas de pensar o mundo, de estruturar o pensamento e a “educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos”. (*Idem*, p.760).

Os estudos realizados nos últimos cinco anos, no Brasil, sobre gestão (centralização e descentralização), autonomia financeira, administrativa e pedagógica, avaliação e diretrizes curriculares, por exemplo, podem estar correlacionados ao processo de regulações educacionais sem, contudo, utilizarem o termo regulação. (*Idem*, p. 764). A autora esclarece, ainda, que

[...] a teoria da regulação pressupõe que o funcionamento das sociedades se estabelece a partir de uma regulação social constituída por equilíbrios mantidos e renovados, bem como por tensões, rupturas e contradições provocadas pela multiplicidade de instâncias e de atores sociais implicados e pela pluralidade de estratégias sociais na execução. (OLIVEIRA, D., 2009, p. 28).

Essa multiplicidade de instâncias e atores sociais implicados na execução das políticas públicas leva ao processo de descentralização da ação pública para o nível local, envolvendo e responsabilizando vários atores sociais fora do Estado na sua gestão, financiamento e execução, materializando assim a ideia de *governança* (arranjos locais para o desenvolvimento da ação pública), o que tem levado as políticas públicas a serem cada vez menos de responsabilidade do Estado e, por isso, cada vez menos públicas. O Estado, transferindo suas responsabilidades para outros atores e instâncias sociais, mantém, de certa forma, a falsa ideia de que está ampliando a esfera pública com a garantia de direitos sociais, quando o que faz é manter o seu papel controlador e avaliador, aliviando-se da pressão pelas demandas sociais.

Nos dois mandados do Presidente Lula, o Estado Burocrático-Autoritário que, de acordo com O’Donnell (2009),

[...] *ES primaria e fundamentalmente, el aspecto de la sociedad global que garante y organiza la dominación ejercida através de una estructura de clases subordinada a las fracciones superiores de una burguesia altamente oligopólica y transnacionalizada. Institucionalmente, es um conjunto de organizaciones em el que adquieren peso decisivo las especializadas em la coacción, asi como las que intentan llevar a cabo la “normalización” de la economia. Al Estado Burocrático incumbe realizar: la implantación del ‘orden’ em la sociedad mediante la resubordinación del sector popular, por uma parte, y la “normalización” de la economia, por outra.* (O’DONNELL, 2009, p. 57)

Tem cumprido o seu papel de mediar as relações capital x trabalho em que garante não apenas a burguesia, enquanto classe, mas também o trabalhador assalariado. Por isso, em certas circunstâncias e conforme o nível de mobilização e pressão de uma das partes da relação, esse Estado tem sido protetor do primeiro frente ao segundo ou vice-versa. Mas não como árbitro neutro e sim para repor a classe trabalhadora em seu “devido” lugar como classe subordinada que deve vender força de trabalho, e, portanto reproduzir a relação social que o Estado garante (O’DONNELL, 1981, p. 8) e, assim, manter a hegemonia da grande burguesia que, para o autor, significa “*las fracciones superiores, mono u oligopólicas, del capital privado urbano, nacional o transnacional*” (Id, 2009, p. 59).

A lógica neoliberal, orientadora das políticas para a educação superior, no governo do Presidente Lula, foi a mesma que orientou as políticas no governo FHC, de caráter gerencial, em que os resultados têm mais valor do que os processos, caracterizando, assim, o caráter regulador e avaliador do Estado neoliberal que é mínimo para garantir as políticas sociais e máximo para controlar o resultado dessas políticas que obedecem a um plano de metas, a priori definidas. Essa concepção de Estado gerencial voltado aos resultados das políticas é a mesma defendida por Bresser Pereira (1998) quando define que, no Estado de caráter gerencial, “o controle por resultados e a competição administrada devem ser acrescentados à avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática”, (BRASIL, 1995, p. 17). Nessa perspectiva, a continuidade das políticas é condicionada ao cumprimento de metas previamente estabelecidas e pautadas na prestação de contas dos resultados - o *accountability* ou *responsabilização* dos que executam as políticas públicas de prestarem contas quantitativa (recursos recebidos e gastos, ações/atividades executadas, metas cumpridas, etc...) e qualitativa, que se caracteriza por uma autoavaliação no sentido de analisar e apontar os indicadores de efetividade da política. O termo *accountability* tem sido usado quase que exclusivamente para indicar a dimensão quantitativa da prestação de contas - que determinam a continuidade ou redução/extinção do seu financiamento.

Nesse contexto complexo, em que o Estado vem sendo reconfigurado, compreender os objetivos e fins das regulações na educação é uma exigência para se entender a dinâmica e a complexidade das políticas educacionais. Regulação, porém, é um termo ainda pouco compreendido pela comunidade universitária, tanto assim que tenho uma hipótese de que os docentes que vão convivendo com o aumento ou ampliação de suas responsabilidades no trabalho, em grande maioria, não se dão conta de que tais ocorrências advêm de mudanças estruturais no seu contexto social e organizacional - na universidade - como consequência da reforma do Estado e das mudanças operadas na educação superior e em suas políticas, que geram novas regulações, algumas prescritas pela própria LDB, outras oriundas do Ministério da Educação, como o REUNI, por exemplo, e outras produzidas na universidade (microrregulações locais) que vão envolvendo de tal maneira o professor que este acaba por naturalizar e consentir na intensificação do seu trabalho. Maneira cruel de obscurecer a percepção de que tais regulações são muito mais estratégias de reequilíbrio da sociabilidade capitalista do que direcionadas à reafirmação do caráter universal da educação, ou da melhoria de sua qualidade ou da redução da desigualdade social, como tem sido a retórica dos últimos governos brasileiros.

Trata-se então, neste estudo, de se empreender a busca por uma melhor compreensão do que seja ‘regulação’ para o que é indispensável a contribuição de autores brasileiros e de outros países que vêm investigando fenômenos sociais utilizando esse conceito. Novamente recorro a Oliveira D. (2009) para quem o termo ‘regulação’ tem origem na Fisiologia, sendo definido como “ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado e harmonioso”. Para ela, o termo vem ganhando maior precisão conceitual na teoria da regulação social sob influências funcionalistas⁶³ e do estrutural-marxismo⁶⁴ onde se desenvolve a noção de que a sociedade é um corpo autorregulável. Ainda essa autora, citando Aglieta (1979), nos traz a explicação de que ‘regulação’ é um conceito

⁶³ De acordo com Bobbio (1990, p. 58), a concepção funcionalista (que descende de Parsons) concebe o sistema global em seu conjunto como diferenciado em quatro subsistemas (patter-maintenance, goal-attainment, adaptation, integration), caracterizados pelas funções igualmente essenciais que cada um deles desempenha para a conservação do equilíbrio social, fazendo assim com que sejam reciprocamente interdependentes.

⁶⁴ Para Bobbio (*ibidem*, p.58) a concepção marxiana de sociedade distingue em cada sociedade histórica, ao menos de certa fase do desenvolvimento econômico, dois momentos, que não são postos, com respeito à sua força determinante e à sua capacidade de condicionar o desenvolvimento do sistema e a passagem de um sistema a outro, sobre o mesmo plano: a base econômica e a superestrutura. Segundo Podossetnik e Yakhot (1967, p. 23) Marx e Engels compreenderam que a sua tarefa consistia em aplicar o materialismo à vida social e oferecer aos homens uma interpretação materialista científica da história, complementando, assim, a estrutura da filosofia materialista. A fim de executar essa tarefa tornou-se necessário criar a dialética revolucionária, isto é, *a mais completa e geral doutrina do desenvolvimento para unir o materialismo e a dialética numa só doutrina integralizada, o materialismo dialético, e aplicá-la à história da sociedade.*

que se refere às relações determinantes que se reproduzem nas e pelas transformações sociais, às formas sob as quais se realizam e às causas de reprodução e rupturas em diferentes pontos do sistema social.

A ênfase teórica do regulacionismo está nas formas particulares que assumem as relações sociais, sobre a plasticidade da qual são revestidas, sem qualquer explicação pré-determinada sobre o porquê de as relações fundamentais do capitalismo assumirem uma forma e não outra. Partindo desse pressuposto, rejeitam as concepções e formulações marxistas ortodoxas, sustentadas na existência de leis gerais que seriam determinantes e explicativas do crescimento e das crises do capitalismo, sem, contudo, deixar de receber suas influências.

Aglietta, em seu trabalho *Macroeconomia Financeira: crises financeiras e regulação, monetária*, traduzido para o português e publicado em 2004, exemplifica como essas regulações atuam para conter as pressões do sistema financeiro, que geram as flutuações econômicas. Para tanto, exemplifica com a situação francesa em que, mesmo não havendo graves excessos financeiros na crise de 1990 que atingiu com uma dura recessão os países da OCDE, entrou na onda de mudanças nas “regras do jogo” - regulações conjunturais – quando, por exemplo, os bancos passaram de uma expansão desenfreada de créditos para uma retração em emprestar como estratégia para frear a crise. (AGLIETTA, 2004). Assim o autor nos alerta que observar a *regulação* de um modo de produção é tentar compreender, sob leis gerais, como se reproduz a estrutura da sociedade sob tal modo de produção. No caso das regulações financeiras, na França dos anos de 1970, a lógica orientadora se expressava na crença de que “a instabilidade econômica se dissiparia por si só uma vez que as novas regras do jogo fossem aprendidas” (*Ibidem*, p. 100) pelos agentes econômicos, construtores e, ao mesmo tempo, herdeiros da crise. Por isso, estudar um fenômeno social mediado pela *regulação* como categoria analítica pode nos levar, pelas evidências empíricas, à compreensão dos processos históricos, econômicos, sociais e políticos que os determinaram e quais são, realmente, seus objetivos e fins.

Estudos comparativos na Europa e América Latina, têm utilizado o conceito de *regulação* para explicar como se processam os ajustes na política educacional no âmbito das formulações que o Estado engendra para contribuir com a manutenção da expansão e acumulação do sistema capitalista de produção.

Sobre o conceito *regulação*, João Barroso, intelectual e pesquisador português, aponta diferenças entre ‘regulação’ e regulamentação no campo da educação e apresenta diferentes tipos de regulação, considerando os contextos onde são originadas. Para ele,

[...] a ‘regulação’ é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados sendo o oposto da ‘regulamentação’ que é centrada na definição e no controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados”. (BARROSO, 2005, p. 727).

Autores, como Maroy (2006) e Barroso (2005), utilizam o conceito regulação para descrever dois tipos de fenômenos diferenciados, mas interdependentes, concebendo-os como os modos pelos quais são produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos atores no seu campo de atuação e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam. No primeiro caso, é uma regulação institucional, normativa e de controle. No segundo caso, na opinião de Maroy (2006), é uma regulação situacional, ativa e autônoma que é vista como um processo ativo de produção de “regras de jogo”.

Ainda, de acordo com Barroso (2006), a “regulação institucional” também pode ser considerada como “regulação nacional” que expressa o modo como as autoridades públicas, representando o Estado e sua administração “exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo”. Tudo por um conjunto de medidas, normas, injunções e constrangimentos que orientam os contextos da ação, os diferentes atores e os resultados alcançados. Esse tipo de regulação tem caráter oficial e gera demandas de resultados a serem devolvidos ao Estado que apresenta, em certa medida, suporte financeiro, material e humano para que as ações previstas sejam executadas e as demandas, atendidas.

A “regulação nacional ou institucional”, ainda segundo esse autor, conecta-se com uma “regulação transnacional” que se caracteriza enquanto

[...] o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc...) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisões e consultas internacionais no domínio da educação e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (BARROSO, 2006, p. 44-45)

Todo esse conjunto de normas e injunções, frutos de regulações transnacionais e nacionais, precisa de um espaço-tempo e de atores sociais para ser materializado. Isso vai acontecendo a partir da “microrregulação local” ou “situacional”, “ativa e autônoma”, quando os atores sociais, diretamente envolvidos com as práticas nos sistemas educativos, ao receberem, dando-se conta ou não das regulações emanadas do Estado através de sua administração, operam “um complexo jogo de estratégias, negociações e ações pelo qual o

conjunto de normas, injunções e constrangimentos da regulação institucional ou nacional ajustam-se localmente” (BARROSO, 2006) e também forjam novas regulações ao definirem novas e particulares “regras do jogo”.

Para Oliveira D. (2009), na educação, em razão das sempre presentes tensões no contexto da globalização entre as esferas locais e globais, uma nova regulação social e educativa tem sido forjada e, no Brasil, nos anos de 1990, as novas formas de gestão e financiamento da educação foram medidas administrativas e políticas de regulação dos sistemas escolares que nos permitem afirmar que foram eficientes no sentido de criar, nesses sistemas e em suas redes escolares, a ideia de que tinham a autonomia fortalecida eclipsando a percepção de que eram medidas estratégicas para o afastamento do Estado, em nível da União, de suas responsabilidades com a garantia das atividades educacionais que foram descentralizadas para estados e municípios e para a iniciativa privada. No entanto essa dinâmica reafirma a dialeticidade da esfera social e a capacidade que os atores sociais têm de, conscientemente ou não, produzirem suas resistências, construírem outros modos de operacionalizar o prescrito, interferindo nas formas e rumos das políticas, forjando novas regulações em nível micro com o que se resgata a metáfora da “roda-viva que chega e carrega a roseira pra lá” nos fazendo compreender, em parte, porque algumas políticas educacionais “pegam” e outras não.

A concepção de regulação encontrada em Barroso (2005) é corroborada por Maroy (2006), quando afirma que as regulações são institucionais e políticas e as “regras do jogo” são construídas simultaneamente pelas autoridades e pelas bases; elas derivam de regulações autônomas que interagem com as regulações de controle promovidas pelas autoridades políticas ou organizacionais. Dito de outra forma, são os modos de orientação, de coordenação e de controle das políticas. Portanto regulações relativas às políticas educacionais como as de expansão, financiamento, formação docente, trabalho docente, recebem orientações (regulações) de como devem ser implementadas, coordenadas e controladas, o que não impede que essas regras sejam alteradas no cotidiano da execução da política sob a “microrregulação local”, produzida pelos trabalhadores que, objetivamente, são os que fazem a intenção da política virar ação política.

Barroso (2006, p. 44-59) caracteriza três tipos de regulação, a saber: a “regulação transnacional” que contempla o conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação. Esse tipo de regulação tem origem nos países centrais e funciona como

mecanismos de coordenação e controle, principalmente por regras e sistemas de financiamento das políticas dos países periféricos ou semiperiféricos.

As orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, na década de 90, se inscrevem no campo das “regulações transnacionais”, cuja meta consistia em redefinir o papel do Estado frente às políticas sociais, desobrigando-o de suas funções específicas, de garantir as políticas públicas veiculadoras de direitos básicos dos cidadãos, transferindo-as para o mercado, numa opção clara pelo Estado mínimo que desconcentra suas responsabilidades com as políticas sociais, mas mantém-se firme no controle e avaliação dessas mesmas políticas. Exemplo corroborado pelas experiências de privatização de empresas estatais, responsáveis por serviços prioritários, como energia elétrica, gás, água, telefonia levadas a efeito no Brasil, com a criação das *Agências de Regulação* que passaram a controlar a oferta do atendimento às demandas da população por esses serviços. (OLIVEIRA, D., 2005).

Essas alterações remetem à discussão sobre as novas ordenações políticas, econômicas e sociais que têm afetado a universidade, para aprofundar um de seus principais aspectos, qual seja, a política de expansão da educação superior.

Um segundo tipo de regulação para Barroso (2006, p. 44-59) é a “*regulação nacional*” ou o modo como as autoridades públicas, o Estado e suas administrações exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, através de normas, injunções e constrangimentos, tanto da ação dos diferentes atores sociais quanto dos seus resultados.

Nessa perspectiva, o REUNI pode ser caracterizado como uma nova regulação da política de expansão da educação superior brasileira enquanto uma “regulação nacional” que comporta um conjunto de medidas, regras e instrumentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação, mas que se articula e recebe interferências de uma “regulação transnacional”, como do Processo de Bolonha, quando se observa na sua IV diretriz a decisão sobre *diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada*. Ideias produzidas nos fóruns da União Europeia, assemelhando a universidade a um tipo de *college* de estudos gerais, formação básica. Relaciona-se, ainda com outra “regulação transnacional”, originária do Banco Mundial, que defende uma formação em menor espaço de tempo, através da diversificação das instituições de ensino superior de preferência não universitárias, voltadas para o ensino, no sentido de romper com os modelos tradicionais das universidades europeias que desenvolvem pesquisa

e, por isso, muito onerosas. (*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de La experiencia*, primeira orientação-chave para a educação superior na América Latina)

O REUNI é um exemplo desse tipo de “regulação nacional” articulada à “regulações transnacionais”. É um programa que tem como fim imediato “o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação” (BRASIL, 2007a, p. 27), produzir uma reorganização curricular inovadora e alcançar uma taxa de conclusão de 90% na graduação (BRASIL, 2007b, p. 4). Pode-se depreender, daí, sua preocupação com a expansão do ensino superior e a permanência dos estudantes na universidade para ampliar a taxa de conclusão, embora a meta de 90% esteja muito acima da taxa de conclusão dos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que girava em torno de 70% quando de sua implantação, e, principalmente, orienta os cursos de graduação a reorientarem seus currículos com o que seguem orientações para a mudança na ‘arquitetura acadêmica’ que contempla forma e conteúdo, ou seja, um currículo que prepare mais rapidamente os estudantes para o mundo do trabalho, em menor espaço de tempo e com um custo *per capita* menor, com efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente (SGUISSARDI, 2009, p.156)

Outras políticas que se encaixam nesse tipo de “regulação nacional” com articulações a “regulações transnacionais” são: a Lei 10.973/04, de Inovação Tecnológica regulamentada pelo Decreto 5.563 de 11 de outubro de 2005, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos Art. 218 e 219 da Constituição Federal, e a Lei 10.86, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criada com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do Art. 9º- VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ambas já tratadas no capítulo anterior.

Barroso (2006) caracteriza, ainda, um terceiro tipo de regulação que é a “microrregulação local”, a qual remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de diferentes atores sociais que envolvem diversas lógicas e racionalidades permitindo um reajuste local das regulações, considerando as especificidades do contexto em que a política está sendo implementada. Nesse sentido, as visitas aos *Campi* e as entrevistas com docentes que vivem o dia a dia do REUNI foram fundamentais para a percepção de como a regulação REUNI pode ir sendo alterada a partir de “microrregulações” que vão se forjando no

interior dos *campi* pela ação dos atores locais, o que, de fato, vai permitir a implantação, com alterações em menor ou maior nível, do que foi proposto via REUNI, mesmo considerando-se que essas mudanças ou reajustes, às vezes, podem ocorrer de modo, nem sempre, intencional. É importante observar que as ações propostas pelo REUNI (regulação nacional), a partir do Acordo de Metas UFPA/MEC (regulação nacional) quando chegam “no chão” da universidade, apresentam configurações diferenciadas das que foram propostas nacionalmente, em razão das “microregulações locais”, em que “novas regras do jogo” ou “arranjos” são criados pelos atores sociais (docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos) em seus locais de trabalho, nas universidades públicas federais, na execução da política.

Feldfeber (2007), ao analisar as consequências das reformas dos Estados nacionais e suas novas funções no contexto da globalização, chama a atenção para o fato de que

[...] las nuevas formas de regulación que se proponen constituyen modos de imposición heterónomos, que contradicen los objetivos que formalmente se proponen alcanzar en materia de profesionalización y autonomía de los docentes.
(FELDFEBER, 2007, p.446)

Ou seja, são decisões externas que desrespeitam as agendas internas alijando, muitas vezes, os sujeitos institucionais e, nas universidades, particularmente os professores, das decisões sobre um conjunto de medidas e orientações que desestabilizam seus modelos e formas de organização institucional e acadêmica. Nesse sentido, um compromisso deste estudo é observar se as ‘microrregulações locais’ estão sendo forjadas de forma intencional ou não. Se são fruto de resistências operadas no interior da Universidade Federal do Pará e de seus *campi* ou se inexistente movimento de resistência em relação ao REUNI, regulação nacional portadora de uma série de medidas políticas e administrativas que está afetando a frágil autonomia da universidade pública federal. Também, por não se constituir apenas numa estratégia para a expansão da educação superior pública federal, vem provocando uma reconfiguração do trabalho docente redirecionando-o para atender os fins e objetivos de uma concepção de educação superior subordinada à lógica mercantil.

O próprio MEC afirma que o REUNI não é apenas a abertura de um espaço orçamentário para que as universidades federais melhorem seus indicadores quantitativos. É um programa que “propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento” (BRASIL, 2007a). O que pode ser entendido, também, como um processo de reorganização da universidade cuja autonomia passe a ser compreendida, na ótica dos

dirigentes institucionais, como já vem ocorrendo, como “a liberdade” para buscar novas fontes de financiamento que é característica da deserção do Estado da garantia da educação superior gerando o fortalecimento da heteronomia, pois, sobretudo a pesquisa, quando financiada pelo capital privado, fica sob o jugo dos interesses de quem a financia, alterando os fins e objetivos sobre a utilização de seus resultados, fortalecendo o controle do conhecimento e da tecnologia produzidos pela universidade pública. O que estamos a assistir hoje, nas universidades federais, por conta da nova etapa de acumulação do capital, da revolução tecnológica e das tarefas que lhe são impostas, é uma mudança de concepção de ciência em que as pesquisas devem apresentar, em curto espaço de tempo, resultados que podem ser revertidos ao mercado para a geração também muito rápida de lucros. Concepção que vai se sedimentando, em níveis diferenciados, com suporte do REUNI, da Educação a Distância, novas políticas que vão contribuindo decisivamente com a alteração da cultura universitária.

Paralelamente há, também, um atendimento mais rápido às demandas do mercado no que se refere à formação dos profissionais o que já vem sendo feito em várias universidades, inclusive federais, por seus cursos diversificados e com menor tempo de duração, como é o caso dos Bacharelados Interdisciplinares ⁶⁵ e de outras experiências curriculares caracterizadas como “inovadoras”.

Um dos objetivos do REUNI (Decreto Nº 6.096/ 2007) é, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (Art. 1º, Grifo nosso). Isto é preocupante e nos leva a refletir sobre a avaliação que o MEC faz das universidades públicas federais, retomando uma ideia que não é nova, foi muito recorrente no governo de FHC e se apoia no argumento de que as universidades não

⁶⁵ O regime de ciclos, na área de ciência e tecnologia, foi pioneiramente iniciado na Universidade Federal do ABC, seguida por outras universidades federais, como a UFBA, a UFJF, UFRN, UFOPA, UFRB, UNIFAL-MG, UFVJM para responder à propostas de inovação curricular em outras áreas do conhecimento como prevê o REUNI. No Pará, a UFOPA sediada em Santarém tem sua estrutura acadêmica composta por diferentes ciclos de formação. O **Primeiro Ciclo** conta com nove Bacharelados Interdisciplinares (BI) de curta duração (três anos em média), que habilitam a um primeiro diploma universitário, correspondendo à **Formação Graduada Geral**. Esse Ciclo compreende ainda a **Formação Interdisciplinar II**, voltada à formação comum de cada Instituto, além de mais quatro semestres de estudos para conclusão dos Bacharelados Interdisciplinares de cada Instituto. Referente à **Formação Graduada Específica**, o **Segundo Ciclo** habilita a um segundo diploma universitário e compreende cursos de graduações específicas – sete licenciaturas integradas e interdisciplinares e 18 bacharelados específicos -, com número variável de horas e de semestres, também oferecidos pelos Institutos. O **Terceiro Ciclo** corresponde à **Formação Pós-Graduada *stricto e lato sensu***, que compreende cursos de Especialização, Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado, em função do Projeto Pedagógico de cada Instituto.

estariam aproveitando, como deveriam, seus recursos materiais e humanos, induzindo à crença de que as dificuldades enfrentados pelas universidades públicas federais se caracterizam como um problema de gestão, ocultando o fato da educação ser prioridade apenas em nível da retórica governamental porque, na realidade, ainda se convive com insuficiente investimento público na educação brasileira que gira, hoje, em torno de 4% do PIB, sendo que, na educação superior, o investimento não tem chegado a 1%.

Em 2009 foram destinados R\$ 24.890 bilhões para a educação e em 2010 houve redução desses recursos para R\$24.228 bilhões. Dados da ANDIFES (2011) demonstram que o orçamento global das IFES, em 2010, consumiu R\$ 24.228.745.071,00 bilhões e, em 2011, cresceu 1,8%, ou R\$24.679.607.448,00 bilhões. No entanto, não atingiu o mesmo valor investido em 2009.

Estudo comparativo de Amaral (2011b) sobre população educacional em 27 países mostra que o Brasil se encontra em 7º lugar em população em idade educacional, com 84.400.000 (45%) de 189.000.000 que é o total de sua população. Considerando-se que o Brasil aplicou 4% do PIB em educação, o valor em dólar por pessoa em idade educacional, chegou a US\$ 959, valor que só poderá ser ampliado se for aprovado no novo Plano Nacional de Educação (em tramitação no Congresso Nacional), 10% do PIB para a educação no país.

As duas metas globais do REUNI são: elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento⁶⁶ e relação de alunos de graduação em cursos presenciais ser de um professor para dezoito alunos⁶⁷, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Decreto Nº 6.096, Art.1º§1º) apresentado ao MEC pelas universidades federais.

A relação existente hoje, nas IES do Brasil, nos cursos de graduação é, em média, de 18,7 alunos para um professor. Nas universidades federais, em 2010, foi 13,15%. A relação proposta pelo REUNI (1 professor para 18 alunos) para as universidades federais, “estimando-

⁶⁶ Sobre a taxa de Conclusão na Graduação (TCG) o MEC esclareceu que a “taxa média de 90% de conclusão dos cursos de graduação diz respeito à eficiência com que as universidades federais preenchem as vagas que oferecem e levam seus estudantes à diplomação, objetivo que deve ser monitorado ao longo da execução dos planos de reestruturação.” (AMARAL, 2010; BRASIL, 2007)

⁶⁷ A relação aluno/professor foi definida como sendo a razão entre matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente. A matrícula projetada considera que um determinado quantitativo de alunos, por curso, fica retido e conclui em maior tempo do que o tempo padrão para o curso e a medida ajustada do corpo docente leva em conta o quantitativo de estudantes de pós-graduação stricto-sensu e os conceitos CAPES. “O ajuste da medida do corpo docente, para as universidades que ultrapassam a média nacional na oferta de vagas na pós-graduação, faz-se à razão de 1 docente DE por 6 alunos de mestrado e doutorado (no caso de programas com avaliação 3 e 4), de 1 docente por 5 alunos (programas 5 e 6) e 1 docente por 4 alunos (programas 7)”. (AMARAL, 2010; BRASIL, 2007).

se salas de aulas com 45 alunos de graduação”. (BRASIL, 2007b, p. 4), incidirá na intensificação do trabalho docente pela sobrecarga do trabalho objetivada em mais alunos a orientar extra-classe, mais trabalhos a corrigir, que são tarefas a invadirem o tempo privado do professor que poderia ser destinado ao convívio com a família e amigos, ao lazer e a outras atividades que dão sentido à vida humana. Nesse mundo de complexidades que envolve o professor, torna-se importante saber, para conhecê-lo, não apenas o trabalho que faz e que tem um resultado objetivado. Talvez o mais importante seja saber o que não faz, o que precisaria fazer o que não quis fazer e o que gostaria de ter feito. Uma coisa é certa: o professor tem sua jornada de trabalho ampliada pelas tarefas que leva para seu espaço privado onde utiliza um tempo para além do registrado em seu regime de trabalho para dar continuidade a tarefas que não foram concluídas no tempo destinado para tal fim.

O Art. 57 da LDB determina que “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (Grifo nosso) e um dos objetivos da educação superior é “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura (Art.43 – III, LDB/1996). Portanto, pensar um ensino de graduação de qualidade é fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo tempo para professores e alunos trocarem aprendizagens, reformularem posições, buscarem aprofundamentos teórico-metodológicos.

O acesso ao ensino superior é direito social e humano e ao Estado cabe o dever de garanti-lo. No entanto a qualidade deste nível de ensino há que ser resguardada e, essa relação um professor para dezoito alunos tende a intensificar o trabalho docente à medida que, para além do ensino, o professor também atua na pesquisa, orienta alunos na graduação nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs). A intensificação do trabalho docente é mais acentuada na pós-graduação, pois, submetidos à lógica produtivista que atualmente orienta as exigências da avaliação da CAPES, professores ministram aulas também na graduação, orientam dissertações e teses; participam de bancas de qualificação e defesa pública; escrevem artigos, livros; proferem conferências, palestras; participam de eventos locais, nacionais e internacionais, caracterizando o que Sguissardi e Silva Júnior (2009) chamam de produtivismo acadêmico, contexto no qual professores-pesquisadores parecem aceitar com naturalidade “não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo e necessário descanso do final de semana” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 44). Acatam as cobranças

feitas pelo atual modelo de avaliação da CAPES, para manter os programas com visibilidade e produtividade.

Um outro objetivo do REUNI é diversificar os cursos de graduação nas universidades federais, rompendo com um modelo único de graduação. O importante é agregar esforços de criação de iniciativas para a ampliação das vagas e para a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada. A qualidade dos cursos de graduação deverá ser perseguida nos diferentes percursos acadêmicos oferecidos no sentido de formar pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, onde a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida (BRASIL, 2007b, p. 5) sem, contudo, explicar o que isso significa.

A educação superior, além de se preocupar em formar recursos humanos para o mercado de trabalho, deve também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas numa sociedade cada vez mais complexa (*Ibidem*, p. 5), como se todo o esforço da pesquisa realizada nas universidades federais não estivesse voltado para a solução dos problemas enfrentados pela sociedade. A essa crítica à universidade subjaz a intenção em tornar o ensino superior cada vez mais voltado ao atendimento das demandas do mercado. Em razão disso, cabe a proposta de fluxos curriculares mais rápidos para que, em curto espaço de tempo, novos profissionais sejam formados, naturalizando-se a pós-graduação em tempo record (mestrado em 2 e doutorado em 3 anos), embora se mantenha a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ainda, segundo as Diretrizes do REUNI, a graduação

[...] 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 qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o *conseqüente 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 - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2007b, p. 5, Grifo nosso)

As conseqüências esperadas nessa nova organização acadêmica são currículos flexíveis, organizados sob um sistema uniforme de créditos, com ciclos de estudos, que

permitam a mobilidade intra e interinstitucional dos estudantes com o aproveitamento desse conjunto de créditos, nos moldes do que vem sendo feito na Europa sob o Processo de Bolonha. Seguindo esse fio condutor, cada universidade federal brasileira “com base em sua autonomia”, deve buscar “seu caminho de desenvolvimento”, pois o REUNI é um instrumento “que oferece às instituições condições para repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional” (BRASIL, 2007a, p. 27), e, nas Diretrizes do REUNI estejam firmados os eixos orientadores da mudança na estrutura curricular dos cursos de graduação: flexibilização, diversificação e interdisciplinaridade, para formar profissionais concatenados com as exigências do mercado.

Essas alterações pretendidas, via REUNI, são estruturais. Uma delas é a reestruturação da “arquitetura acadêmica” dos cursos de graduação com reorientação dos processos formativos nos quais as “novas possibilidades de formação vão se delineando” e uma visão utilitarista da educação superior vai se evidenciando à medida que os currículos dos cursos são criticados por seus “itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce que são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos desafios da ciência.” (BRASIL, 2007a, p. 28).

No sentido de contribuir com as universidades federais, acelerando o processo para que efetuem as alterações na estrutura acadêmica de seus cursos de graduação para se adequarem às diretrizes do REUNI, em 12 de abril de 2010, o MEC, pela Portaria Nº 383/SESu/MEC, instituiu um Grupo de Trabalho que elaborou um documento, de sete páginas, intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares”⁶⁸, que se referencia no projeto “Universidade Nova” que, por sua vez, se relaciona com o Processo de Bolonha, priorizando os Bacharelados Interdisciplinares no sentido de apressar a formação dos que têm acesso ao ensino superior. Para elaborar esses referenciais, o MEC contou com a participação e sugestões de representantes das seguintes Universidades Federais, das quais oito recém-criadas no governo Lula e que poderiam organizar o ensino de graduação sob essa forma: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de

⁶⁸ Compuseram o Grupo de Trabalho: Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maria Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC Murilo Cruz Leal, UFSJ, Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA

Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O resultado foi apresentado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação em sua reunião de 7 de julho de 2010, em Brasília/DF.

O objetivo do Grupo foi apresentar orientações para elaboração de Bacharelados Interdisciplinares. A justificativa para a introdução dos Bacharelados Interdisciplinares fundamenta-se na “mudança qualitativa do perfil do estudante universitário” em razão da expansão das vagas via REUNI sem, contudo, ficar explícito que mudanças seriam essas. Segundo o documento “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares”, o “novo perfil” dos estudantes

[...] impactou sensivelmente as demandas de formação de graduação, a estrutura curricular, as práticas educativas e de avaliação, assim como os processos deliberativos no interior das universidades. Diante disso o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo. (BRASIL, 2010, p. 2).

Os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são definidos como “programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos” (*Ibidem*, p. 4), orientados pelos seguintes princípios: 1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural; 2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares; 3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular; 4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento; 5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos; 6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo; 7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica; 8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional; 9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos; 10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à

autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor; 11. valorização do trabalho em equipe.

Seguindo essas orientações, particularmente, as novas universidades federais já estão introduzindo nos cursos de graduação os Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Uma proposta de regime de ciclos, na área de ciência e tecnologia, foi pioneiramente iniciada na Universidade Federal do ABC, seguida por outras universidades federais, como a UFBA, a UFJF, UFRN, UFOPA, UFRB, UNIFAL-MG, UFVJM, ampliando o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento. Como o documento fala em BIs e Similares, muitas outras “inovações” curriculares estão sendo experimentadas, alterando a arquitetura acadêmica da graduação nas universidades federais.

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI, não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas, fundamentalmente, por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. O que não deixa de ser também uma proposta de organização acadêmica aos moldes do Processo de Bolonha que, para consolidar o espaço europeu de ensino superior, facilita a circulação dos estudantes nas universidades que fazem parte daquele espaço, acatando as experiências acadêmicas e validando créditos. No entanto, no caso brasileiro, para que a mobilidade aconteça, é preciso que as universidades federais se reestruturem para poder atrair os estudantes. Internamente, tem-se observado que a migração se dá para a Região Sudeste onde se encontram importantes universidades, entre as quais, a USP, principal receptora de estudantes de todas as regiões brasileiras e da América do Sul, pelo prestígio, inclusive, internacional.

Nessa perspectiva, o REUNI constitui-se numa estratégia da reforma da educação superior que começou a ser operacionalizada no governo Lula, continuando no governo Dilma à medida que fornece os parâmetros à expansão desse nível de ensino, através de metas estabelecidas nos Acordos de Metas entre as universidades federais e o MEC, para que executem as seguintes ações: ampliar a rede física (novos prédios, salas de aula, laboratórios etc.) e a relação de dezoito alunos por um professor, na graduação, em cursos presenciais; ofertar novas vagas para a graduação, priorizando o turno noturno; ocupar as vagas ociosas; diversificar o ensino de graduação, organizando projetos pedagógicos inovadores e ofertando cursos com novo desenho curricular que supere a profissionalização precoce; promover a mobilidade intra e interinstitucional. Todas elas são propostas que não são novas e que

convergem para a reforma da educação superior e conseqüentemente das universidades públicas federais alterando, substancialmente, seu *modus operandi*.

A conseqüência desse movimento e do amálgama de experiências promovido pelo REUNI, somado ao que já vinha ocorrendo no interior das universidades em decorrência das reformas da década de 90, é um processo de mudança de concepção e de identidade da universidade que se alinha, cada vez mais, à lógica mercantil passando universidade a ser um “quase-mercado” onde se produzem e vendem serviços.

Muitas das ações do REUNI são propostas já veiculadas nos meios universitários, em outros momentos históricos do processo da reforma que vem se realizando na educação superior brasileira. Algumas com grande repercussão na mídia, outras com circulação mais interna às universidades públicas, porém com o mesmo objetivo: operacionalizar a reforma fatiada da educação superior. Propostas que não vingaram, nos momentos em que surgiram, por força do movimento de resistência de setores universitários com apoio de outros segmentos da sociedade e que retornam, via REUNI, com outros nomes e organizadas de outras formas, numa conjuntura política mais propícia a sua efetivação. Assim, por mais que se apresentem como propostas inéditas, as diretrizes do REUNI se relacionam com propostas veiculadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, com experiências, programas, movimentos, projetos de grupos e até individuais para a educação superior que, para alguns setores do mundo acadêmico, são velhas conhecidas e, claro, não são resultados apenas de imposições externas. São também e, sobretudo, fruto da adesão das administrações superiores das universidades que se articulam e negociam com o MEC, geralmente em troca de mais recursos para seus orçamentos em que o REUNI é um dos exemplos. Como já tive oportunidade de referenciar nesta tese, às “regulações transnacionais” não são transferidas mecanicamente. Elas são adotadas pelos Estados e suas instituições, em função de suas opções políticas e ideológicas, sofrem adaptações face às “regulações nacionais” e “microrregulações locais” sem, contudo, romper com os eixos estruturantes capitalistas que têm orientado as políticas educacionais.

2.3 O REUNI e suas relações com propostas veiculadas pelo Banco Mundial, Processo de Bolonha e a Universidade Nova.

2.3.1 O Banco Mundial

O Banco Mundial desempenhou um papel fundamental no contexto da reforma dos Estados-nação, na América Latina, nas décadas de 80 e 90 do século XX, com

rebatimento nas políticas dos Estados subnacionais. Essa reforma cuja centralidade foi o ajuste fiscal, com incidência direta na reforma da educação superior, na qual a intervenção do Banco Mundial foi decisiva. A intervenção se caracterizou como uma das estratégias dos países centrais para superar a crise do Estado de Bem Estar Social e reajustar, globalmente, o capitalismo, quando houve uma inversão dos papéis do Estado que assumia papel central no desenvolvimento do modo de produção capitalista, enquanto “no novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro, fundamentado no ideário neoliberal, a privatização assume posição central, com vistas ao fortalecimento do mercado” (CHAVES, 2011, p. 37).

Foi, contudo, na década de 80 que os debates sobre a reforma do ensino superior brasileiro se tornaram mais fortes e a intervenção do Banco Mundial já se fazia bastante evidenciada. No documento *Financing education in developing countries- na exploration of policy option* (BANCO MUNDIAL, 1986), é defendida a tese de maior investimento na educação primária (educação básica) do que na educação superior que é taxada como onerosa aos Estados. Tese que será central nos documentos subsequentes do Banco para fortalecer o afastamento do Estado da responsabilidade de investir na educação superior. A sugestão aos países ricos e, especialmente, aos pobres foi transferir parte do montante de recursos e manutenção da educação superior, garantidos pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias; diminuir os gastos com educação superior transferindo os recursos da educação para “o nível mais alto de retorno social”, a escola primária; criar um mercado de créditos para a educação com bolsas seletivas para a educação superior; descentralizar a gestão da educação pública incentivando a expansão das escolas privadas e comunitárias (SGUISSARDI, 2005, p. 199). Alguns outros documentos do Banco Mundial reiteraram essa tese e talvez o mais incisivo deles tenha sido o *Higher education: the lesson of experience*, de 1994, traduzido para o espanhol com o título “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, amplamente divulgado nos países latino-americanos, em que o Banco Mundial apresenta um diagnóstico das fragilidades da educação superior e apresenta propostas estratégicas para melhorar seus resultados com vistas a contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país.

2.3.2 O Processo de Bolonha

Movimento de reforma e integração da educação superior na Europa que iniciou, formalmente, em 19 junho de 1999, com a Declaração de Bolonha da qual, inicialmente, 29 países europeus foram signatários, com o objetivo de estabelecer o Espaço Europeu de Educação Superior, até 2010. Em 2007 já reunia 40 países, incluindo a Rússia, Países Bálticos

e Turquia, com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos: a) tornar o ensino superior um elemento de construção de uma *sociedade do conhecimento (que deverá permitir à União Européia vencer os seus competidores internacionais)*, b) aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional à educação superior europeia, face à concorrência internacional, c) melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho para promover a mobilidade e empregabilidade na Europa, como forma de dinamizar as economias dos países da região, d) desenvolver a mobilidade interna e externa de alunos. Uma das metas é estabelecer um sistema uniforme de créditos, organizado a partir de ciclos de estudos com processos de ensino centrados na competência e avaliação dos alunos.

Segundo o professor da universidade de Lisboa, Cabrito (2011), o Processo Bolonha defende uma política que privilegia o individual em oposição ao coletivo, beneficia o mercado em prejuízo do solidário, opõe o econômico ao social, beneficia o privado em detrimento do público gerando uma nova concepção de educação superior em que o importante é produzir um conhecimento particular, aplicado, que se torna refém da produtividade e da competitividade. É um programa de reforma, assentado numa base econômica, que concebe a educação como mercadoria, constituindo-se numa estratégia para fazer frente à hegemonia norte-americana e de alguns países asiáticos, como o Japão, que têm mantido o domínio da exploração da educação, com vultosos lucros, no mercado do mundo globalizado, onde a disputa pela preferência dos estudantes estrangeiros passa a ser mais acirrada e a internacionalização da educação superior intensificada. Propõe alterações na educação superior: nos currículos e organização curricular; na estrutura dos ciclos (percurso formativo); nos processos de ensino (centrados nas competências) e de avaliação dos alunos; e nos sistemas de financiamento do ensino superior.

Com vistas a ampliar seus lucros e investimentos no campo da educação superior, os países europeus atuam no sentido de ampliar a internacionalização de suas instituições de ensino e pesquisa estendendo e aprofundando as relações entre suas universidades e as instituições e sistemas de ensino superior latino-americanos. A grande meta desses países, até 2010, seria reestruturar a educação superior europeia, exportando-a para outros contextos a partir de

[...] um marco de referência comum em termos de titulação, níveis de ensino, currículos, sistema de convalidação de créditos, mecanismos de garantia de qualidade e fé pública, facilitação da mobilidade internacional, enfim, uma reforma que seja capaz de superar as barreiras culturais, de idiomas e modelos educativos desse nível e torná-lo mais eficiente e competitivo. (DIAS SOBRINHO, 2007)

A proposta seria a de adotar um modelo curricular mais próximo ao que é praticado em alguns casos nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Canadá. A centralidade desse modelo europeu de pós-graduação é a titulação que deverá ser obtida o mais rápido possível, devido a um bacharelado de três anos (em alguns casos, quatro), em que se terá uma formação geral, interdisciplinar e básica, a que pode seguir-se um período de dois anos de mestrado, de formação especializada, mais três anos de doutorado, totalizando oito anos para a obtenção dos três títulos.

O encurtamento dos cursos para a obtenção mais rápida dos títulos está intimamente ligado à visão pragmática da educação e ao atendimento, em curto espaço de tempo, das demandas do mercado. Para tanto, a estratégia passa a ser a criação de um “modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas organizacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos.” (*Idem*, 2007). Transferência que sofre as interferências locais, reorganizando-se em arranjos que carregam as especificidades dos contextos onde se desenvolvem, sem, contudo, alterar a lógica mercadológica que a orienta, pois há “a exigência implícita de uma educação superior que forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade, características marcantes da economia globalizada.” (BASTOS, 2007). Essa concepção que está presente no Processo de Bolonha, defendido pela União Europeia.

2.3.3 Universidade Nova

Proposta defendida por Naomar de Almeida Filho, professor da Universidade Federal da Bahia, da qual foi reitor. Foi apresentada no I Seminário Universidade Nova na UFBA, que aconteceu em dezembro de 2006, paralelamente ao Projeto de Lei 7200/2006 sobre a Reforma Universitária, enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, com a proposta de regulamentação da matéria. A *Universidade Nova*, segundo seu mentor, prevê uma radical reestruturação da arquitetura curricular da educação superior, com a introdução dos Bacharelados Interdisciplinares para que os alunos recebam formação universitária geral, (pré-graduação) em Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, antecedendo a formação profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação. Tal organização propiciará o fim da profissionalização precoce, criticada pelo autor. No ano de 2010, essa proposta foi resgatada no documento *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*, que contou com a participação do próprio

professor Naomar em sua elaboração, constituindo-se base orientadora para as oito universidades federais que estão implantando os Bacharelados Interdisciplinares na graduação, dando o pontapé inicial da reestruturação da “arquitetura acadêmica” da graduação nas universidades federais brasileiras. A proposta que não tiver obtido aprovação no processo da Reforma Universitária, retorna via REUNI e, por enquanto, para ser viabilizada, depende apenas da vontade política dos reitores.

Falar em convergência do REUNI com as propostas do Banco Mundial, do Processo Bolonha e da Universidade Nova, pode parecer fora de propósito ou fruto de “crenças conspiratórias” de parte de quem é contra inovações que provocarão “mudanças substantivas” na universidade pública brasileira. No entanto, se observadas com cuidado, vê-se que todas convergem para um eixo comum, a reforma da educação superior centrada numa outra lógica, a empresarial/mercantil. A consequência dessa alteração de fundo na concepção de educação superior, já vem se expressando em currículos flexíveis, com redução de tempo dos cursos; em metodologias inovadoras que induzam e fortaleçam a competitividade e a produtividade; em parcerias público-privadas, arranjos característicos das sociedades capitalistas contemporâneas, sob a lógica mercadológica, quando os Estados - nação passam por processos reconfiguratórios para se ajustarem às exigências atuais da lógica capitalista.

Particularmente, a segunda dimensão do REUNI carrega questões fundamentais que objetivam essas propostas quando propõe “*a reorganização dos cursos de graduação*” e a “*diversificação das modalidades de graduação*” que implicarão, por um lado, na expansão acelerada do acesso e, por outro, na superação da “profissionalização precoce e especializada” com novas modalidades de graduação com a implantação dos Bacharelado Interdisciplinar (pré-graduação), o que já é realidade em oito universidades federais brasileiras, presente na proposta da “Universidade Nova” que sugere que esse Bacharelado se cumpra em 3 anos, com currículos organizados em ciclos de estudos e com processos de ensino centrados nas competências e na avaliação dos alunos, embora não apareça com essa denominação nos documentos do REUNI e nem no plano de reestruturação e expansão da UFPA.

A própria diretriz do REUNI sugere que “diversifiquem as modalidades da graduação; implantem regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e previsão de modelos de transição” como parte do caminho para a formação específica. No Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, no Art. 1º das Disposições Iniciais, está disposto que os cursos de graduação conferirão graus acadêmicos em bacharelado e licenciatura para o exercício profissional. A busca de metodologias

diversificadas e inovadoras para os currículos aparece no Art.5º, Parágrafo Único, e o Art. 7º define que os cursos de graduação serão ofertados em modalidades presencial e a distância, e, neste mesmo Artigo, o § 1º dispõe que a modalidade presencial admite atividades curriculares a distancia, desde que previstas no projeto pedagógico do curso. O regulamento do Ensino de Graduação da UFPA tanto contempla propostas do REUNI como se constitui em fundamento jurídico-institucional para sua consolidação na instituição, com a introdução da flexibilidade na escolha de regime acadêmico de matrícula; matrículas em atividades isoladas; oferta de vagas temporárias nos diferentes *campi*; ideia de ajuste do percurso acadêmico por meio de tutoria (EAD), dentre outras que, na minha avaliação, podem se constituir em atividades preparatórias à implantação de Bacharelados Interdisciplinares, no futuro.

A questão de fundo não é, portanto, apenas orçamentária e financeira. É pedagógica e política, por isso deveria estar preocupando a comunidade universitária, porque justamente altera a “arquitetura acadêmica” do ensino superior e vai configurando uma outra concepção e modelo de universidade, cujas pontas do iceberg são: flexibilização curricular, aproveitamento de créditos, mobilidade dos estudantes, diversificação de modalidades de graduação, educação a distância. Alterações que, em maior ou menor nível, já estão em curso nas universidades com implicações diretas no trabalho docente e que, de acordo com o projeto de Reestruturação e Expansão, da UFPA, pactuado com o MEC⁶⁹, iniciaram, em 2008, nos campi contemplados pelo REUNI.

Cabe à comunidade acadêmica estar atenta e participar, efetivamente, do redesenho curricular dos cursos de graduação, em que, além de valorizar a flexibilização, a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, deva estabelecer a necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente.

⁶⁹ O Termo de Pactuação de Metas-o Acordo de Metas entre UFPA e MEC, recebeu o Nº 10 e foi assinado em março de 2008 (não consta o dia na cópia a qual tive acesso). Assinaram: o Ministro da Educação Fernando Haddad; O Reitor da UFPA, Alex Bolonha Fiuza de Mello e o Secretário da Educação Superior, Ronaldo Mota.

A implementação do REUNI, portanto, vem propiciando a operacionalização dessas propostas na educação superior brasileira, por meio das quais busca atingir seus principais objetivos:

[...] Criar as 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, 2007c)

Chama a atenção o fato do Decreto reafirmar o que tem sido recorrente no discurso da presidenta Dilma: “fazer muito com o pouco que dispomos”. As metas globais do REUNI a serem cumpridas pelas IFES exigem muito mais que vontade política. Exigem ampliação e manutenção de recursos para poder viabilizá-las. Em 2008, nas universidades públicas federais, a taxa de conclusão da graduação chegava a 67% que, de acordo com o documento *L'éducation Le aujourd'hui: la perspective de l'OCDE* (p.47), estava próxima à dos países da OCDE que chegavam em, média, a 70%. O REUNI prevê elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%. A ampliação da relação de alunos de graduação em cursos presenciais que, em 2008, era de 10,4 alunos por um professor nas IFES, pelo REUNI deverá passar para 18 alunos por um professor, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007c).

Considerando-se esses dados da conjuntura política e econômica, a chegada do REUNI, nas universidades públicas federais, não foi tranquila. Foi saudada como mais uma medida exalando controle e contou com a reação dos movimentos sindicais de docentes, estudantes e técnico-administrativos que reivindicaram maior discussão sobre os fins e objetivos do programa. Contribuição importante na sua análise partiu de um conjunto de intelectuais e pesquisadores, entre os quais Valdemar Sguissardi, João Reis Silva Júnior, Olgaíses Maués, Vera Lúcia Jacob Chaves, Dalila Oliveira, Deise Mancebo, Roberto Leher, Kátia Lima. Mais uma vez suas análises demonstram que as políticas educacionais, para a educação superior, sobretudo, a partir da década de 1990, advindas da reforma do Estado, têm se conformado às orientações transnacionais, veiculadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, ONU, UNESCO, OCDE, dentre outras.

Essas políticas têm, segundo aqueles pesquisadores, provocado profundas transformações e alterações na organização e no conteúdo do trabalho docente na educação superior. Suas análises têm apontado o REUNI como uma nova regulação das políticas para a educação superior que poderá contribuir com o processo de precarização e intensificação do trabalho docente nas universidades públicas federais, bem como com o fortalecimento do modelo de universidade pública heterônoma, neoprofissional e competitiva.

2.4 Primeiro Ano de REUNI: o que nos diz o Relatório?

O REUNI 2008 - Relatório de Primeiro Ano, publicado em 30 de outubro de 2009, apresenta uma avaliação na ótica do governo e da ANDIFES. Carregado de relativa euforia, apresenta algumas conquistas e avanços do programa iniciado nas universidades públicas federais, em 2008, apontando que as metas vem sendo cumpridas e, em algumas universidades, até superadas.

Uma primeira constatação é a de que o programa vem se consolidando como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação que reconhece a importância estratégica das universidades federais para o desenvolvimento social e econômico do país onde a necessidade de expansão da Educação Superior é inadiável visto que, em média nacional, apenas, 13, 9%⁷⁰ dos jovens brasileiros, com idade entre 17 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior, de acordo com os indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2009.

Ao falar dos resultados da iniciativa, o relatório agrega os efeitos do Programa de Expansão Fase I das universidades federais, iniciado em 2003, com os resultados do Programa REUNI, que começou a ser implementado em 2008 com conclusão prevista para 2012, o que já nos permite afirmar que os efeitos observados nas universidades federais não são decorrentes apenas do REUNI, mas também de ações remanescentes que já estavam em desenvolvimento nas universidades federais nessa primeira fase da expansão da educação superior. Dados da ANDIFES mostram que na Expansão Fase I, de 2005 a 2007, houve um total de R\$ 1.588.197.934,94 (um bilhão quinhentos e oitenta e oito milhões, cento e noventa e sete mil, novecentos e trinta e quatro reais e noventa e quatro centavos) previstos para investimentos nas universidades federais, dos quais foram alocados R\$ 674.839.741,15. No contexto do REUNI, foram pactuados para o período de 2008- 2010, R\$ 913.358.193,79, sendo alocado no orçamento de 2008 o montante de R\$ 387.848.116,53 (ANDIFES – PI, 2008), o que nos permite inferir que o adiantamento de recursos para investimentos feitos pelo MEC às universidades federais, como estímulo à adesão ao REUNI sejam parte desse saldo da Expansão Fase I.

Em relação aos recursos a serem aplicados para implantar o REUNI, no Documento Diretrizes do REUNI, foi previsto que “o total de investimentos projetados para o período de 2008 a 2011 é da ordem de 2 bilhões de reais. O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos,

⁷⁰ No Relatório o percentual apresentado foi de 24,31% que corresponde à taxa bruta da matrícula.

até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007. (op cit, p.3), como exposto na Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Previsão de acréscimo orçamentário do REUNI – Decreto Nº 6.096/2007

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007(valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Investimento	305.843	567.671	593.231	603.232	-
Custeio/pessoal	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
Total	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970,205

Fonte: BRASIL, 2007b.

A inserção das universidades federais ao REUNI se deu pelo princípio da adesão em duas chamadas. A primeira em 29 de outubro de 2007 e a segunda em 17 de dezembro do mesmo ano. A UFPA embora tenha aprovado a adesão ao REUNI em 19 de outubro de 2007, só obteve a formalização em março de 2008. Das 54⁷¹ universidades federais existentes, 53⁷² aderiram ao programa, ao final de 2007. Da primeira chamada, participaram 42 universidades para a implantação do programa no primeiro semestre de 2008. A segunda chamada contou com a adesão de mais 11 universidades que implantaram o programa no segundo semestre de 2008,

A Universidade Federal do Pará teve sua adesão formalizada ao REUNI, em março de 2008 com a assinatura do Acordo de Metas com o MEC implantando o programa no primeiro semestre.

A adesão da totalidade das universidades federais ao programa, no primeiro ano de sua implantação, é considerado, pelo relatório, como um reconhecimento incontestado ao “seu conceito fundador, a idéia da expansão com reestruturação das instituições federais de ensino superior, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública” (REUNI, 2008- Relatório de Primeiro Ano, p. 5).

⁷¹ Em 2007, ano de criação do Reuni, existiam 54 universidades federais em funcionamento. A Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foram criadas, respectivamente, em 2005 e 2008. A última já no âmbito do Reuni com as inovações pedagógicas previstas pelo Programa. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tiveram seus Projetos de Lei aprovados pelo Congresso Nacional em 2009 e foram sancionadas, respectivamente, em setembro e novembro daquele ano. Outras duas universidades, a Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila) que estavam em tramitação no Congresso Nacional, foram aprovadas.

⁷² A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, já inserira em sua organização acadêmica as inovações pedagógicas preconizadas pelo REUNI.

A ampliação de vagas tratada no relatório considerou 2007 como o ano-referencia, quando o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451. Através dos Acordos de Metas, as IFES pactuaram um aumento para 146.762, o que representaria um acréscimo de 11%. No entanto essa meta foi superada e, em 2008, as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas. (*Ibidem*, p. 6). Ainda nos Acordos de Metas, as universidades federais apresentaram suas propostas de expansão com ênfase na interiorização e oferta de vagas no noturno, uma das orientações do REUNI. De acordo com o relatório, essas propostas em conjunto com a oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação representam pontos fundamentais para a mudança do panorama atual do ensino superior no Brasil. (*Ibidem*, p. 6).

A oferta e ampliação de vagas noturnas nas universidades públicas federais é uma antiga aspiração da categoria dos trabalhadores. Observando-se a Tabela 7 constata-se que em 2008 foram projetadas para o noturno, prioridade do REUNI, 38.209 vagas e executadas 37.587 vagas gerando um déficit de 622 vagas, 1,7%. No diurno, observa-se que houve superação da meta. Foram projetadas 108.553 e executadas 109.690 vagas, promovendo um crescimento de 1.137 vagas ou 1,04% nesse turno.

Tabela 7 – Total das vagas do REUNI projetadas e executadas na Graduação (presencial) em 2008

IFES	Projetadas			Executadas			Diferenças		
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
Total	108.553	38.209	146.762	109.690	37.587	147.277	1.137 1,04%	- 622 1,7%	515

Fonte: BRASIL, 2009.

O relatório não refere, as razões que produziram esses indicadores mas enfatiza a necessidade do acompanhamento do preenchimento das vagas, chamando a atenção para o fato de que as universidades, nos seus Planos de Reestruturação, apresentaram ações que levariam ao preenchimento das vagas ociosas por conta da evasão. Houve, também, o crescimento da matrícula projetada para os cursos de graduação presencial o que é feito “com base no número de vagas de ingresso anuais de cursos de graduação presencial, a sua duração mínima padrão e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento”. (REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano, p.7). Com base nisso, projetou-se, inicialmente, um crescimento de 10%, em relação a 2007, que culminaria em 645.638 matrículas projetadas. No entanto, ao final de 2008, a projeção de matrículas chegou em 715.185 que significa dizer

que havia, nas universidades federais, capacidade para expansão de vagas, mas ainda em nível de projeção.

De acordo com o Relatório (2008, p. 7), em 2007 havia 2.326 cursos de graduação presenciais nas universidades federais. No conjunto dos Acordos de Metas, das universidades foi pactuado a oferta de 2.552 que geraria um incremento de 9,7%. A Tabela 8 demonstra um crescimento de 98%.

Tabela 8 – Cursos de graduação projetados e executados no REUNI-2008

Projetados			Executados			Diferenças		
Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
1.827	725	2.552	1.814	692	2.506	-13	-33	-46 (2%)

Fonte: Coleta PingIFES (dados de execução) e Simulador REUni/SIMEC (dados de pactuação)

Quanto à relação aluno professor (RAP), não é dada muita ênfase, inclusive considera que a meta estava próxima de ser alcançada à medida que, em média, a relação já estava em 17,8 alunos por um professor, segundo o Relatório. Uma relação que precisa ser avaliada porque, da forma como é silenciada, passa a ideia de que se expressa apenas na relação absoluta de um professor para dezoito alunos, quando outros elementos do trabalho do professor estão envolvidos nessa relação, podendo intensificar, ainda mais, o trabalho docente.

Para cumprir as metas do REUNI, a contratação de novos docentes e técnico-administrativos nas universidades federais é uma ação inadiável, pois a ampliação do quadro de funcionários e professores permitirá a ampliação da oferta de vagas para o acesso ao ensino superior e na pós-graduação, bem como para qualificar o programa nacional de formação de professores para a educação básica.

As 53 universidades federais que apresentaram projetos de adesão ao Programa REUNI pactuaram, para o exercício 2008, um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos. Desse total foram nomeados 1.560 cargos docentes e 1.275 cargos de técnicos administrativos.

De acordo com a Tabela 9, abaixo faltavam, em 2008 ainda 261 professores a serem nomeados.

Tabela 9 – Número de vagas em concursos docentes em 2008

Vagas em concursos – docentes de 3º Grau			
Projetadas	Autorizadas	Homologadas	Nomeações
1.821	1.821	1.560	1.560

Fonte: Módulo Concursos /SIMEC.

Em se tratando de servidores técnico-administrativos, como demonstra a Tabela 10, abaixo, o processo de nomeação teve um processo mais lento que o dos docentes. Dos 1.638 previstos, apenas 1.275 foram nomeados, com uma diferença em valores absolutos de 363 funcionários para cumprir a meta prevista. Isso é grave para a dinâmica das universidades federais, considerando-se que é histórica a demanda por esses servidores cujo déficit tem contribuído para a ampliação de artifícios como a terceirização para cobrir as lacunas do insuficiente quadro de técnico-administrativos, submetendo esses trabalhadores à precarização.

Tabela 10 – Número de vagas em concursos para técnicos classes B,C,D e E (Nível Médio) e (Nível Superior) em 2008

Vagas em concursos – TA classes B, C, D e E			
Projetadas	Autorizadas	Homologadas	Nomeações
1.638	1.638	1.300	1.275

Fonte: Módulo Concurso/SIMEC

Os Planos de Reestruturação e Expansão das universidades apresentados ao MEC, para obter adesão ao REUNI e se beneficiar dos seus recursos, indicaram as propostas quanto às obras de infraestrutura necessárias ao cumprimento das metas. Ao final de 2008, havia 327 registros de obras relativas ao programa no Módulo de Monitoramento de Obras do Sistema de Monitoramento do MEC conforme demonstra a Tabela 11, abaixo:

Tabela 11 – Obras do REUNI em 2008

Obras do REUNI – Exercício 2008				
Projetos em Elaboração	Em Licitação	Em Execução	Concluídas	Total
77	127	103	20	327

Fonte: Módulo de Monitoramento de Obras/SIMEC, relativo a 31 de dezembro de 2008.

O Relatório chama atenção para as obras que as universidades já vinham executando no Programa de Expansão Fase I das Universidades Federais (2003-2008), empreendimentos que, em grande medida, se encontram já em funcionamento. Foram 1.984 obras adicionadas às realizadas no âmbito do REUNI, o que permite às universidades apresentarem-nas como parte ou cumprimento das metas do REUNI, quando, na verdade, fazem parte do Programa de Expansão anterior. No caso da UFPA, participaram desse Programa os *campi* de Marabá, Castanhal, Santarém e Bragança que receberam recursos para

capital e custeio. Marabá, por exemplo, com os recursos do Programa e mais parceria com a Vale do Rio Doce e a Eletronorte (UFPA, 2007, p. 33), realizou em 2007, as seguintes obras: Reforma do Alojamento Campus II; Construção de Prédio de dois Pavimentos do Campus I; Pavimentação e acesso às Salas de Aula; Reforma e Adaptação do Antigo Refeitório e da Biblioteca do Campus de Marabá. Criou sete cursos: Engenharia de Minas e Meio Ambiente; Engenharia de Materiais; Geologia; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Sistemas de Informação e Agronomia que, juntos, totalizaram a oferta de 220 novas vagas para alunos daquela região do Pará (*Ibidem*, p. 33).

No campus de Bragança a construção do Laboratório de Engenharia de Pesca, dez salas de aula e de um Bicicletário concluídos em 2009, com recursos do Programa de Expansão Fase I, aparece no Relatório de Gestão da UFPA, 2009 (p. 45) como obras concluídas, do REUNI.

Em relação à pós-graduação, a Portaria N° 582, de 14 de maio de 2008, instituiu as Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, nas modalidades de mestrado e doutorado, voltada para o “suporte da pós-graduação com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação” (REUNI-Diretrizes Gerais, p. 12). A UFPA não incluiu no seu Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 solicitação dessas bolsas. A concessão das Bolsas foi realizada em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos descentralizados pela SESu, em março de 2008, sendo R\$ 940,00 (novecentos e quarenta reais) para bolsas de mestrado e R\$ 1.394,00 (um mil, trezentos e noventa e quatro reais) para bolsas de doutorado, que foram reajustados no mês de junho para R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) e R\$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais) respectivamente. A Tabela 12 apresenta a execução orçamentária dos recursos investidos em Bolsas REUNI.

Tabela 12 – Execução orçamentária das bolsas de assistência ao ensino em 2008

IFES	Pactuado			Executado			Diferença	
	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	Executado - Pactuado	Mestrado
Total	7.399.680	5.888.256	2.059.200	7.071.980	4.767.142	-	3.508.014	-23%
Total Geral	15.347.136			11.839.122				

Fonte: CAPES – DBP-CGSI-CQD

A Tabela 13, detalha com mais precisão o movimento de concessão das Bolsas de Assistência ao Ensino em 2008. Vê-se que houve uma diferença de 119 Bolsas que não foram concedidas, talvez por não terem sido projetadas nos planos das universidades federais no momento da adesão ao REUNI, como foi o caso da UFPA. Em nenhum momento do processo de discussão sobre o programa essa questão de concessão de bolsas foi apresentada aos membros do CONSUN/UFPA⁷³ como possibilidade, via REUNI.

Tabela 13 – Bolsas de assistência ao ensino concedidas em 2008

Total	Pactuada			Executado			Diferença	
	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	Pactuado	Executado
	656	352	52	645	296	-	-119	-11%
	1.060			1.941				

Fonte: CAPES (Dados de Execução) e Simulador REUni/SIMEC (Dados de Pactuação)

A Tabela 14 mostra a execução orçamentária global do REUNI no que foi pactuado e disponibilizado às universidades federais, em 2008, excetuando os recursos Bolsas/CAPES. Segundo o Relatório, dos valores orçamentários pactuados com as universidades federais, foram disponibilizados 99% do total previsto para o exercício. O MEC ultrapassou em 0,78% o montante do pactuado para o período. No entanto houve devolução no exercício de 2008 na ordem de R\$ 8.970.877,00 (sendo R\$ 7.176.494,00 em custeio e R\$ 1.794.384,00 em investimento), que foi justificado por problemas operacionais ocorridos no sistema de administração financeira (SIAFI).

Tabela 14 – Execução Orçamentária Geral do Programa REUNI (em milhões) ano 2008

IFES	Pactuado		Disponibilizado			Disponibilizado/ Pactuado	
	Custeio AE+UBC	Investimento	Custeio	Investimento	%	Total Exceto Bolsa Capes	
Total	65.383.199	431.615.330	76.220.896	415.661.444	99	-5.116.189	-1%
Total Exceto bolsa CAPES	496.998.529		491.882.340				

Fontes: SIAFI. Módulo simulador REUni, processos físicos, sítio da Câmara Federal

Não inclui valores orçamentários de bolsas REUNI

Houve redistribuição nos valores pactuados para a UnB. O recurso disponibilizado em 2007 (antecipação para 2008) foi alocado na fundação de apoio da instituição o qual foi devolvido ao tesouro em 2009, por determinação do TCU. Razão pela qual observa-se o suposto valor da antecipação.

O item "Diferença(disponibilizado/pactuado)" apresenta resultados positivos e/ou negativos com a seguinte leitura:

a)POSITIVOS: valor pactuado previsto para exercício futuro e recebido pela instituição antecipadamente

b)NEGATIVOS: valor pactuado até o presente exercício, não recebido e programado para futuro repasse à instituição

⁷³ Não consegui informações sobre as razões de a UFPA não ter pleiteado bolsas. Mesmo sendo aluna da pós-graduação do ICED/UFPA, só tomei conhecimento que o REUNI disponibilizava Bolsas pelo Relatório em tela.

Ainda em 2007 foi repassado o montante de R\$ 250 milhões de investimento às universidades que aderiram à primeira chamada, para a execução orçamentária relativa às obras.

As dimensões Reestruturação Acadêmica e Inovação propostas pelo REUNI já estavam em andamento, de acordo com o Relatório do primeiro ano do REUNI - 2008. Das 53 universidades federais que aderiram ao Reuni, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação, os quais podem ser agrupados em cinco tipos:

- Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas;
- Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde;
- Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos.

Essas mudanças fazem parte do processo de reestruturação da “arquitetura acadêmica” da educação superior que causaram preocupações entre docentes e discentes das universidades federais. No caso da UFPA, não houve mudanças nesse sentido. E um ponto positivo foi a não opção pelos Bacharelados Interdisciplinares nesse primeiro momento do REUNI. Mesmo assim, estudantes e professores contrários a aprovação do REUNI manifestaram preocupação com a metodologia e procedimentos a serem utilizados nessa reestruturação à época da discussão do programa no Conselho Superior Universitário e já levantavam hipóteses de que seria uma mudança de concepção da educação superior e do papel da universidade pública federal. As entrevistas realizadas com docentes e que fazem parte desta tese, pouco revelam sobre como estão sendo operadas as reestruturações dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação na UFPA e quais as consequências, já visíveis, dessa reestruturação. O que é fato é que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação estão sendo revistos e acompanhados pela Diretoria de Currículos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da universidade, com alguns já com sua reformulação aprovada.

Segundo o Relatório de Primeiro Ano do REUNI, as possíveis causas para o não cumprimento de algumas metas envolvem a combinação de vários fatores, que variam para cada caso de forma a gerar o aperfeiçoamento da execução das metas do programa, dentre os quais são destacados: dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões

operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos); remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009; dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos); atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da domicialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.); readequação dos projetos institucionais.

A Secretaria de Educação Superior anunciou estar fazendo um estudo para identificar as razões do não cumprimento das metas com vistas a gerar um banco de soluções a ser utilizado pelo conjunto das universidades federais, o que até o momento da conclusão desta tese não foi publicado.

O primeiro ano de execução das ações do REUNI traz algumas contribuições que permitem comparar com o que acontece no cotidiano da UFPA, permitindo análises que nos ajudarão a compreender melhor os objetivos e fins do programa. No entanto evidenciam que ao condicionar o financiamento das ações ao cumprimento das metas previamente estabelecidas e pactuadas entre Reitores e MEC, via contratos de gestão, o papel regulador e avaliador do Estado é fortalecido, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza do dever de garantir a educação superior, como direito, transferindo parte dessa responsabilidade à sociedade, ao prescrever uma “agregação de esforços” e reforço das iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Nessa agregação, como não há critérios especificados, cabe tudo, ou seja, parcerias público-privado; assunção da tarefa de oferta do ensino superior pelo setor privado, que hoje detém 74,2% (INEP, 2010) das matrículas no ensino de graduação

O REUNI, como uma das estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, caracteriza-se como uma regulação da política de expansão, contemplando uma série de objetivos, ações e metas que, consideradas as suas seis dimensões, deverão trazer alterações para a vida da universidade, ou seja,

[...] não se limita a uma política de expansão da oferta de vagas nas universidades públicas que, somado ao PROUNI, dirigida às IES privadas, formam a política de democratização e expansão do acesso à educação superior no atual governo. O REUNI é, por características e implicação, muito mais que isso; não podemos deixar de reconhecer que a grande meta do governo Lula é a massificação da educação superior. (GOMES, 2008, p. 26-27)

O REUNI não pode ser considerado como uma estratégia para se chegar à massificação da educação superior. A expansão foi no âmbito das universidades federais que, com a criação de 14 novas universidades, chegaram a 59 universidades federais e 126 novos

campi em 2010 que responderam por 14,7% das matrículas. No entanto, ainda é muito tímida em relação à oferta de matrículas no próprio setor público e muito mais se considerando a oferta pelo setor privado. Atualmente, o setor público responde por 25,8% de matrículas na graduação, contra 74,2% do setor privado.

O REUNI, a meu ver, se constitui numa estratégia política importante para atender a demanda da sociedade pela expansão da educação superior pública, ao mesmo tempo em que fortalece o Estado, via MEC, no controle e gestão da universidade pública federal, monitorando-a através do Acordo de Metas/ Contrato de Gestão. É uma regulação da política de expansão da educação superior com consistente conteúdo ideológico, que gerou na sociedade um alto nível de aceitação a exemplo do que ocorreu com o PROUNI. E, como regulação da política de expansão da educação superior, o REUNI é “*um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas*”(BARROSO, 2005) para a educação superior. Dito de outra forma: é a intervenção do Estado nas universidades federais, solapando a sua já frágil autonomia ao impor, com definição de metas a priori, como deve ser feita essa expansão e seus desdobramentos.

Como o REUNI é um programa novo em desenvolvimento, seus fins, objetivos e metas ainda estão em processo de apropriação pelas comunidades universitárias e há pouca visibilidade e avaliação de seus impactos. No geral, tem tido boa aceitação nas universidades federais em função do aporte financeiro para capital e custeio que receberam e que proporcionaram a melhoria de sua infraestrutura, a expansão de cursos e vagas no ensino de graduação, ampliação de seus quadros de professores e de Técnico-Administrativos, além de possibilitar a revisão de suas estruturas acadêmicas e institucionais.

Talvez o maior ganho deste programa tenha sido político, pois é inegável que o REUNI deu uma resposta à demanda pela expansão do ensino superior público criando 14 novas universidades que possibilitaram a ampliação de vagas e cursos na graduação e, sobretudo, contribuiu para alavancar a popularidade do presidente Lula ao final dos seus oito anos de governo, cujos índices de aprovação chegaram aos patamares de mais de 90% juntando os percentuais de ótimo, bom e regular.

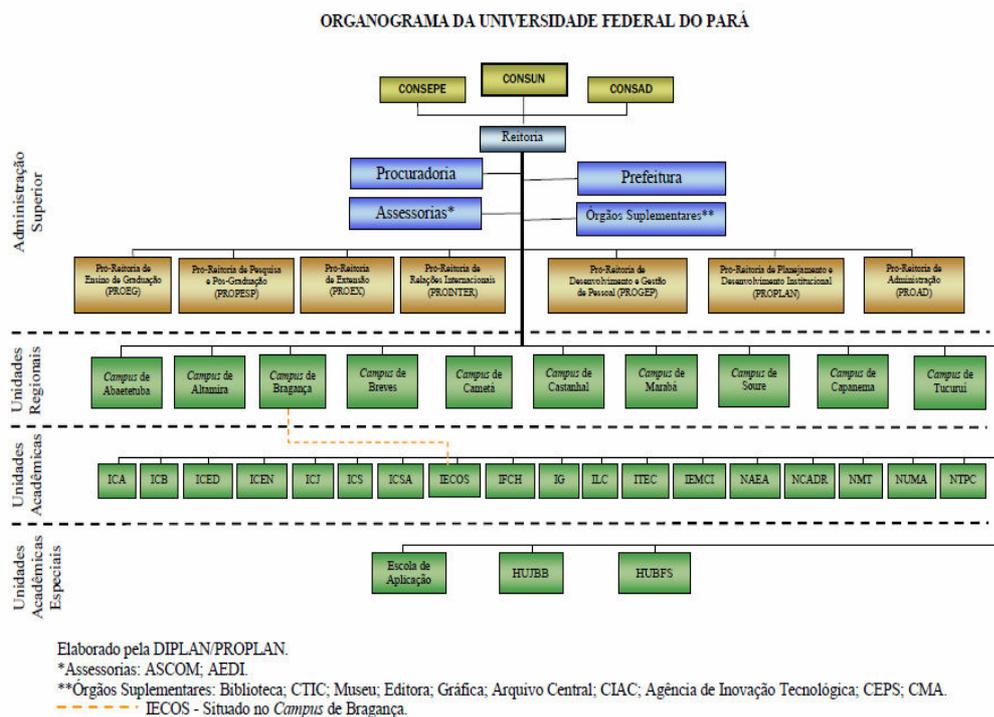
CAPÍTULO 3: O REUNI NA UFPA: DA IMPLANTAÇÃO À MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA.

Este capítulo traz para o debate, nesta tese, o processo de implementação do REUNI na UFPA, destacando os quatro *campi* estudados. Sistematiza as informações sobre quando e como o REUNI chegou à UFPA, seus primeiros movimentos, como se deu o processo de discussão e implementação, principais ações executadas, em qual estágio se encontra, algumas de suas consequências e as expectativas nesta universidade.

3.1 O REUNI na UFPA: um pouco da história

A UFPA, campo deste estudo, está organizada institucionalmente de acordo com o seguinte Organograma:

Figura 2 - Organograma da Universidade Federal do Pará



Fonte: UFPA - Anuário Estatístico, 2011.

De acordo com o Organograma o campus Belém fica na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto e dez *campi* no interior, nos municípios de Abaetetuba (*Campus* Universitário de Abaetetuba), Altamira (*Campus* Universitário de Altamira), Bragança (*Campus* Universitário de Bragança) Breves (*Campus* Universitário do Marajó – Breves), Cametá (*Campus* Universitário do Tocantins – Cametá), Castanhal (*Campus* Universitário de

Castanhal), Marabá (Campus Universitário de Marabá), Soure (*Campus* Universitário do Marajó – Soure), Capanema (*Campus* Universitário de Capanema) e Tucuruí (*Campus* Universitário de Tucuruí). Estes dois últimos *campi* foram criados em 2009, e, doravante ao serem referidos, usarei apenas o nome do município. Os *campi* se localizam em diferentes microrregiões do Estado, em municípios estratégicos para o desenvolvimento regional e para o atendimento de moradores de municípios adjacentes que estejam em idade de ingressar no ensino superior.

Na estrutura administrativa, os *campi* se constituem em unidades regionais da UFPA com autonomia administrativa e acadêmica. Cada *campus* poderá ser constituído de Unidades Acadêmicas, de Unidades Acadêmicas Especiais e de Órgãos Suplementares, que se organizarão na forma regimental. São administrados por um Coordenador e um Vice-Coordenador, exceto o *campus* Belém, e têm assento nos colegiados deliberativos superiores da Universidade (Estatuto da UFPA, Art.26). O Conselho do *Campus* é uma instância intermediária de administração da universidade e instância máxima de deliberação do *campus*, sendo composto pelos Diretores e Coordenadores de Unidades e Subunidades acadêmicas e por representantes dos docentes, dos discentes e dos técnicos-administrativos pertencentes ao *Campus* (Art. 7º- II- Regimento Geral –UFPA)

A pós-graduação *stricto sensu* ainda é um desafio para os *campi*, exceto Bragança que conta com um programa de pós-graduação já consolidado. Embora mantenham relações administrativa, econômica e política com a sede - Belém, cada *campus* tem uma história específica atravessada pela cultura e demandas locais, com experiências significativas, particularmente, na formação de professores, nesses vinte e cinco anos de interiorização da UFPA.

Segundo seu Regimento Geral, a administração superior da UFPA é representada pelos seguintes Conselhos: o Conselho Superior Universitário – CONSUN (Art.14), que reúne o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE (Art.22) e o Conselho Superior de Administração – CONSAD (Art.32), constituindo-se no órgão maior onde as decisões sobre os rumos da universidade são tomadas. Foi, portanto, no CONSUN que a adesão ao REUNI foi homologada, em outubro de 2007.

A exemplo de outras universidades federais, a UFPA, no sentido de criar as bases materiais, políticas e acadêmicas para a implantação do REUNI, a partir de 2008, elaborou seu Plano de Reestruturação e Expansão- 2008-2012, uma das exigências do MEC para a adesão ao Programa, orientado por dois princípios basilares:

- Ampliar a formação de licenciados plenos em todo o território paraense, dotando o sistema público (estadual e municipal) de um magistério melhor qualificado e atualizado;
- Transformar-se em centro de excelência na geração de conhecimento de ponta voltado ao aproveitamento racional, sustentável e inovador da biodiversidade amazônica.

O primeiro princípio vem se materializando em ações que fomentam a formação de docentes. O segundo princípio diz respeito à garantia do lugar de destaque da UFPA, na região, fortalecendo-se como um centro de excelência na geração de conhecimento de ponta, voltado, sobretudo, para o desenvolvimento da Amazônia na perspectiva do cumprimento de sua Missão Institucional.

O primeiro princípio articula-se com o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto Presidencial Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009) cuja finalidade, segundo o governo federal, é garantir a formação inicial e continuada de professores das redes públicas que atuam na educação básica com a colaboração da União, Estados e Municípios. O segundo princípio, para ser materializado, depende da injeção de recursos do fundo público para a pesquisa e, nesse caso, o REUNI poderá ser uma importante política para que novos grupos de pesquisa sejam criados e os que já existem, consolidados.

O Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, do ponto de vista do governo federal, é mais uma estratégia de fortalecimento das ações do PDE e, como primeiro princípio expresso no seu Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 da UFPA, se constitui numa resposta às demandas dos sistemas municipais e estaduais de ensino que apresentaram, nos seus Planos de Ação Articulada (PAR), suas necessidades com respeito à formação de docentes. Só no estado do Pará, em 2009, a previsão foi de incluir 41.300 professores divididos em 30.000 (73%) para a primeira Licenciatura; 10.000 (24%) para a segunda Licenciatura e 1.300 (3%) para Formação Pedagógica. O esforço da UFPA se dá, então, para dar resposta à demanda real do Estado que apresenta um déficit de 62.844 professores sem a devida qualificação para o exercício da docência na educação básica (SEDUC, 2009), dos quais muitos já atuam nas redes de ensino.

De acordo com as orientações do REUNI, a expansão da educação superior não vai ocorrer apenas pela qualificação de professores pelas universidades. A meta do REUNI é a

expansão de novas vagas nas universidades federais para possibilitar a ampliação do acesso de jovens na educação superior.

Qualificar professores foi meta da primeira etapa do Projeto de Interiorização da UFPA, estratégia de expansão iniciada ao final dos anos 90, sob a Portaria N° 752/1997 do MEC. Com o REUNI, pretende expandir vagas com oferta no turno noturno como preconiza o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA (p. 31), o que se constitui num grande desafio pois os dados revelam que, atualmente no Brasil, só 13,9% dos jovens de 17 a 24 anos estão na educação superior (IBGE, 2010). Em 2010, o total das matrículas na graduação (presencial e a distância) chegou a 6.379.299, mas a maior parte continua no setor privado, que tem 4.736.001 (74,2%) das matrículas enquanto no setor público estão 1.643.298 (25,8%), mostrando que o setor privado detém o maior número de matrículas do ensino superior no país (INEP, 2010).

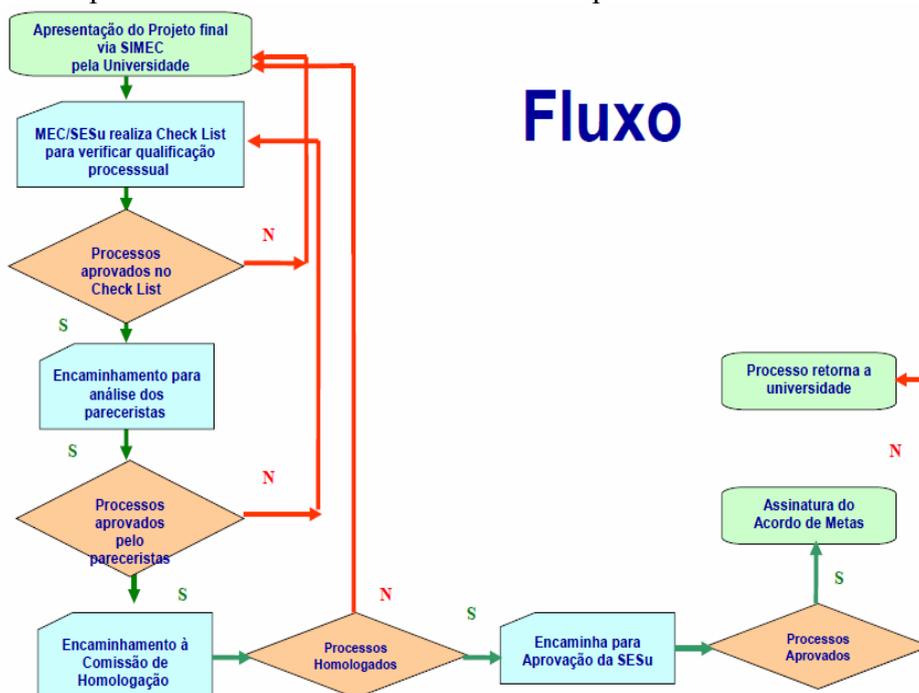
Essa expansão, majoritariamente do setor privado, vem sendo estimulada desde os governos militares tendo sido retomada nos anos de 1990 em resposta às pressões do Banco Mundial, pela expansão de matrículas e de diversificação de instituições de ensino superior, na medida em que caracterizava o ensino superior público brasileiro como oneroso e destinado às elites. Acentua-se, a partir de então, o caráter mercantilista da educação superior, pensada como parte da economia dos países, em que “o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais” (SGUISSARDI, 205, p. 215). Esse movimento ganha maiores contornos, no Brasil, a partir da LDB de 1996, com o processo de diferenciação das IES e de diferentes modalidades de ensino para a expansão da educação superior. Há, contudo, um processo de diferenciação, em termos de esfera administrativa nas IES privadas que passa a fazer parte das estatísticas do INEP a partir de 1997. Até 1996 essas IES eram caracterizadas por uma única categoria, a “particular”. A partir de 1997, essas IES vão aparecer como: “a) instituições privadas particulares, que se apresentam como organizações com fins lucrativos; e, b) instituições privadas confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas, que se declaram sem fins lucrativos”. (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009, p.60). Caracterização que traz com maior vigor a relação expansão-privatização para o cenário da educação superior brasileira. Tanto assim que no período de 1996-2006, o crescimento dos cursos de graduação no setor privado chegou em 324,2% contra 120% no setor público. (*Idem*, p.61)

O REUNI vem, portanto, como possibilidade de dar respostas à expansão pelo setor público. Para tanto precisaria ser, oficialmente, implantado nas universidades públicas federais e, para isso, o governo federal, pelo MEC, orientou seus reitores, que “decidissem pela adesão ou não ao programa, com discussão na comunidade acadêmica e decisão quanto à aprovação no órgão superior de deliberação da universidade” (Decreto 6.096, Art. 4º, Parágrafo Único). No entanto o debate pelas comunidades universitárias praticamente não ocorreu, reduzindo-se ao âmbito dos Conselhos Superiores Universitários.

As universidades aderiram ao Programa, através da assinatura de um *Acordo de Metas*, como ficou conhecido o contrato de gestão firmado entre a União, via MEC, e as Universidades representadas pelos seus respectivos Reitores. Como as demais universidades federais, a UFPA também aderiu ao Programa, apondo sua assinatura nesse Acordo, onde as Universidades se comprometem a realizar ações previstas no seu Plano de Reestruturação e Expansão para cumprir as Diretrizes e Metas estabelecidas no Decreto N° 6.096/2007 que criou o REUNI.

De parte do MEC, foi criado um fluxograma de atividades que deveriam ser cumpridas até a aprovação dos Planos das Universidades pela SESu, que retornaria às universidades para que as ações fossem implementadas, como podem ser observadas na Figura 3. O Plano da UFPA seguiu esse fluxo, inclusive, recebendo Parecer com a Análise Técnica da SESu.

Figura 3 – Fluxo dos processos de adesão das universidades públicas federais ao REUNI.



Fonte: MEC/SESU Ofício 168, Anexo 2, Plano de Reestruturação e Expansão das IFES - REUNI

Para conhecer o processo que culminou com a aprovação do REUNI no Conselho Superior da Universidade Federal do Pará (CONSUN) além dos documentos do MEC/SESu aos quais tive acesso, utilizei como fonte: a Reunião do CONSUN, do dia 19 de outubro de 2007 (gravação em áudio), a Ata da reunião⁷⁴ e o Acordo de Metas Nº 10 da UFPA.

Na Universidade Federal do Pará, o processo de discussão/aprovação do REUNI ocorreu sob forte embate entre administração superior e as organizações de professores, Associação de Docentes da UFPA-ADUFPA - Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que discutiram a questão em seus fóruns específicos, organizaram documentos, divulgaram na universidade e se posicionaram contrários ao REUNI na tumultuada Reunião do Conselho Universitário (CONSUN), no dia 19 de outubro de 2007 parte 2, (a reunião foi em dois momentos, manhã e tarde) na qual o REUNI foi aprovado em circunstâncias, no mínimo, polêmicas.

Nessa reunião do Conselho Universitário, realizada à tarde do dia 19 de outubro, o então Reitor, Prof. Dr. Alex Fiuza de Melo, abriu a reunião, informando que o REUNI seria ponto da pauta e delegou ao Prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito, então Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFPA, a prerrogativa de apresentar a proposta do Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA 2008-2012 (REUNI) a ser debatida pelo CONSUN, para, se aprovada, ser encaminhada ao MEC. Como já havia circulado no sítio da universidade, uma primeira versão do plano, (Minuta para Consulta), ao iniciar sua apresentação, o Prof. Licurgo informou aos presentes que “há diferenças entre esta e a 1ª versão” mas que não eram muitas mudanças em relação as divulgada na página da universidade desde 28.09.2007, creditando as alterações ao “amadurecimento da proposta através de conversas com os diretores de unidades, professores e estudantes.” Informou que a proposta apresentava três eixos: 1- consolidação dos cursos de graduação que já existem no interior (do Estado) e criação de novos cursos; 2-criação de cursos de graduação na capital, em áreas não atendidas; 3-criação de pós-graduação em áreas estratégicas, de interesse regional. Em seguida apresentou as ações e metas, destacando que a reestruturação acadêmico-curricular da graduação, contemplava 12 estratégias e em nada diferia do que dispõe o Regulamento da Graduação, da UFPA⁷⁵.

⁷⁴ As informações inseridas neste estudo constam das gravações existentes na SEGE-Secretaria Geral dos Conselhos Superiores da UFPA, às quais tive acesso por uma gravação em pendrive, que me foi repassada pela Secretária da SEGE, em 29.10.2009, e da Ata da mesma Reunião obtida, também, junto à SEGE.

⁷⁵ Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA foi aprovado em 18 de fevereiro de 2008.

Sobre o plano de contratação de pessoal docente, o então Pró-Reitor demonstrou que representa a expansão da graduação com foco no primeiro eixo da proposta – Licenciaturas no Interior. Isso abriria novas perspectivas de expansão para os *campi* que têm convivido com um quadro docente muito abaixo do necessário, o que tem levado à sobrecarga dos professores efetivos e contratação de professores substitutos, com o aumento da demanda por ampliação de vagas nos cursos que oferece, afirmou.

Ao final da exposição, o Pró-Reitor destacou que o projeto proporcionaria a contratação de 518 novos docentes, número que ficou em 513 sendo 63 (12%) novos professores para a graduação em Belém, 341 (66%) para os campi do interior e mais 109 (21%) professores para a expansão da pós-graduação. Informou, ainda, que alguns cursos de mestrado não conseguiram média 4 (quatro) na avaliação da CAPES, e por isso, não poderiam implantar doutorado. Com esse projeto, abria-se a possibilidade de reorientar as vagas para novos cursos de mestrado a serem criados. Ressaltou que não havia, no projeto, proposta de Bacharelado Interdisciplinar nos moldes do proposto pela *Universidade Nova*. Essa observação se deveu às críticas que o movimento docente, em nível nacional e local, vinha fazendo ao REUNI, avaliando-o como sendo a reedição da proposta da *Universidade Nova*, defendida pelo ex-reitor da Universidade Federal da Bahia.

Ao ser iniciado o debate, foi logo ficando clara a divergência entre alguns conselheiros quanto: às alterações apresentadas; à ausência de discussões mais efetivas pela comunidade universitária; ao açodamento para aprovar a proposta. Um dos conselheiros, em sua intervenção, criticou a votação eletrônica⁷⁶ para a adesão ao REUNI, na qual, apenas, 1,6% do conjunto da comunidade universitária votou. Também foi denunciado que, nos Institutos, onde houve discussão, ela somente aconteceu no âmbito das Congregações. Manifestações acaloradas pró e contra o REUNI sucederam-se e, em determinada altura, os estudantes questionaram a forma de condução da reunião que entendiam, estarem sendo tolhidos de manifestarem-se. O Reitor solicitou que os professores inscritos cedessem sua vez aos estudantes, no que não foi atendido. Instalou-se o tumulto com todos falando ao mesmo tempo. Pelo barulho que se ouve na gravação⁷⁷, seria praticamente impossível encaminhar qualquer tipo de votação.

⁷⁶ Foi criado um Link no site da UFPA que permitia à comunidade universitária votar eletronicamente se era a favor ou contra a adesão da UFPA ao REUNI processo criticado pela ADUFPA-SSind do ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

⁷⁷ Consegui na SEGE a gravação da referida reunião.

Em meio à confusão (estudantes gritando palavras de ordem), o Reitor, ao microfone diz que os conselheiros estão sendo cerceados em seu direito de manifestação. Uma profusão de vozes e gritos são ouvidos e, em meio a esse tumulto, ouve-se a voz do Reitor, anunciando a aprovação do REUNI. A partir daí, sem condições de continuar, a reunião foi encerrada com os conselheiros deixando a sala de reuniões do CONSUN. Informações obtidas junto à Secretaria Geral dos Órgãos Deliberativos Superiores da UFPA dão conta de que a Ata da Reunião⁷⁸ foi encaminhada aos Institutos da Universidade para que seus Diretores a assinassem. Apenas três dos onze Institutos não assinaram a Ata: Instituto de Ciências da Educação (ICED); Instituto de Letras e Comunicação (ILC); Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA). Esta Ata foi anexada ao Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012 que foi encaminhado ao MEC para subsidiar o Acordo de Metas, assinado no início de 2008.

Entre os pontos da pauta da reunião, registrados nessa Ata, o que tratava sobre a aprovação da adesão da UFPA ao REUNI foi o mais polêmico. Tanto assim que quando foi apresentado para a discussão, houve intervenção de uma Conselheira⁷⁹, solicitando posicionamento do CONSUN sobre seu pedido de vistas ao Processo, encaminhado ao Reitor, no que foi informada que o pedido lhe fora negado por “ausência de base legal”.

Consta na Ata da reunião que a proposta da UFPA traduzida no Plano de Reestruturação e Expansão, 2008-2012 da UFPA para a adesão ao REUNI, estava na *home Page* da Universidade que recebeu contribuições que alteraram a proposta e essas mudanças “são consequência do amadurecimento da proposta inicial” (ATA, linhas 292-294).

Analisando-se as falas registradas na Ata, observa-se⁸⁰ que os que defenderam a aprovação do REUNI basearam-se nos seguintes argumentos: “o projeto pode trazer benefícios, principalmente à contratação de novas pessoas para o interior e para a capital”; “a proposta traz proposições que a categoria sempre buscou”; “sendo aprovado, o financiamento no total do valor, será creditado, a priori, no Orçamento da União”; “o REUNI não nos levará ao paraíso, tem críticas, mas que se deve apostar e tentar construir juntos respeitando a autonomia da Instituição”

Os que se posicionaram contrários apresentaram as seguintes argumentações: “não houve uma discussão democrática sobre a proposta e que nos Campi do interior a

⁷⁸ A cópia da Ata, de oito páginas, a qual tive acesso me foi entregue pela Secretária da SEGE, em novembro de 2009 e não contém as assinaturas dos que a aprovaram.

⁷⁹ Professora Dra Vera Lúcia Jacob Chaves que representava a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), no Conselho Superior Universitário (CONSUN).

⁸⁰ Retirados da Ata, sem alteração da grafia.

discussão não chegara”; “os estudantes gostariam de opinar sobre o tipo de reestruturação e concepção do ensino de graduação”; “os estudantes requerem o direito de participar do debate e construir junto a reestruturação acadêmico-curricular, há a necessidade de debater o que seriam essas mudanças e, debater, ainda o que são metodologias de aprendizagem”.

Analisando esses argumentos, observa-se, entre os defensores do REUNI, uma preocupação em resolver pendências materiais: construção/ampliação da estrutura física; ampliação do quadro de docentes e funcionários, demonstrando que a prioridade era o imediato da universidade. Entre os que foram contrários, a preocupação era com as questões de fundo: democracia/autonomia universitária quando argumentam que houve pouca discussão sobre o Programa e pressa em aprová-lo. Não houve discordância quanto à necessidade de melhorar a infraestrutura da universidade, mas fica clara, nesses argumentos contrários ao REUNI, a preocupação sobre de qual reestruturação acadêmica se estava falando, bem como, se as alterações impactariam na qualidade da educação superior e da universidade. Particularmente os estudantes, demonstraram muita preocupação com a “nova arquitetura acadêmica ou reestruturação curricular” da qual se falava e sobre a qual demonstravam desconhecimento, bem como quanto ao conteúdo e forma das propostas que constavam no Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012, da UFPA, na perspectiva do REUNI que estava sendo apresentado para votação e aprovação, naquele momento, no CONSUN. No entanto essas questões não foram consideradas e a reunião continuou. No dia 24 de outubro, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa publicou a Resolução Nº 169 de 24/10/2007 que formalizou a adesão da UFPA ao REUNI.

A aprovação do REUNI foi contestada, judicialmente, pela ADUFPA, que conseguiu Liminar da Justiça anulando a decisão do CONSUN. No entanto a UFPA recorreu e teve garantida a manutenção da adesão ao REUNI.

Uma outra mediação importantíssima para a implantação do REUNI nas universidades federais foi o Acordo de Metas firmado com o MEC. O da UFPA, assinado em março de 2008, recebeu o número 10, e não foi divulgado, imediatamente, nem no Conselho Superior Universitário (CONSUN), mesmo sob insistente cobrança dos representantes de docentes e estudantes. Esse acordo entre universidades federais e MEC chancelou o REUNI como um contrato de gestão.

Somente em 2010, na gestão da nova administração superior da UFPA, foram divulgados no sítio da Pro-Reitoria de Planejamento, documentos que informam que, junto com o Acordo, o Ofício Circular Nº 37, de 14 de abril de 2008- MEC/SESu, foi encaminhado

ao reitor da UFPA, com uma via do Acordo de Metas que fora assinada no dia 13 de março do mesmo ano e uma cópia do extrato do referido termo, publicado no DOU de 19/03/2008 na seção 3.

Nos considerandos (justificativa do Acordo), encontram-se os seguintes compromissos: a redução da taxa de evasão, ocupação das vagas ociosas, aumento do ingresso, especialmente no turno noturno; necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistema de títulos para permitir a construção de percursos formativos mediante ao aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas da educação superior; revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos da graduação com atualização das metodologias de ensino – aprendizagem; diversificação das modalidades de graduação preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada; ampliação a política de inclusão e assistência aos estudantes; articulação a graduação à pós-graduação e a educação superior com a educação básica.

O Acordo de Metas Nº 10 (UFPA-MEC) estabelece as competências do MEC e da UFPA em relação ao REUNI. Na Cláusula Primeira do Acordo que trata do objeto, são apresentadas as Metas para a UFPA:

- Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, e;
- Da relação de alunos da graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início da assinatura deste termo.

A Cláusula segunda trata das responsabilidades e obrigações das partes. Ao MEC coube as responsabilidades de: 1- Custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula quinta. Esta cláusula diz que os recursos para custeio e pessoal só serão incorporados ao orçamento da universidade após o cumprimento das metas estabelecidas; 2- Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução deste Acordo de Metas, conforme o plano aprovado; 3- Exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução/prestação de contas deste instrumento de Acordo de Metas ficando assegurado a seus representantes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar, ou não, justificativas com relação às disfunções porventura havidas na execução; 4- Aferir o cumprimento das metas acordadas por meio da Plataforma de Integração de dados das IFES – PINGIFES.

À UFPA coube responsabilidades elencadas em onze itens⁸¹ dos quais destaco os que considero mais importantes 1- executar o plano conforme aprovado pelo MEC/SESU zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades; 2-utilizar os recursos do presente Acordo de Metas, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária; 3- cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/SESu; 4- restituir eventuais saldos dos recursos transferidos e os de rendimentos decorrentes de aplicações no mercado financeiro para o objeto deste acordo; 6- encaminhar de acordo com o cronograma e os procedimentos definidos pelo MEC/SESu, os documentos necessários à liberação de recursos; 10- assegurar a adequada manutenção e conservação das obras e bens compreendidas no Plano, de conformidade com técnicas universalmente aceitas, responsabilizando-se por eventuais danos.

Analisando essas atribuições, observa-se que à UFPA coube um maior volume de responsabilidades. Entre elas há uma muito positiva, a meu ver: a que limita a utilização dos recursos pela universidade, na medida em que os recursos deverão ser utilizados *exclusivamente na execução do objeto*, ou seja, no Plano de Reestruturação e Expansão o que impede o reitor de reorientar o orçamento para outros fins, embora possa, como o fez, através da repactuação do orçamento regulamentado pela Portaria Nº 2520/ 2008 da UFPA, realocar as verbas desde que seja para a execução de ações contidas no Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012, da UFPA. Há uma anuência, entre os dirigentes da UFPA, quanto à reorientação das ações do objeto, como já vimos, observada desde os dois primeiros anos de execução do Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA. Isso tem sido feito, por exemplo, com redirecionamento de professores para ministrarem disciplinas diferentes daquelas para as quais fizeram o concurso e até em outro curso, dependendo da necessidade imediata do *campus* no qual foram lotados.

O item 3 condiciona a universidade a cumprir *integralmente* as obrigações pactuadas no Acordo de Metas (contrato de gestão) e no Plano, o que tem relação direta com

⁸¹ Os demais cinco itens são: promover e realizar as licitações, dispensas ou inexigibilidade para contratação de obras, serviços e aquisição de bens, de acordo com a legislação federal, bem como realizar concurso público para provimento de pessoal; encaminhar os dados à Plataforma Pingfes de acordo com o cronograma e procedimentos definidos pela SESu; restituir ao MEC/SESu o saldo eventualmente existente na data de encerramento, denúncia ou rescisão do Acordo; permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/SESu; fornecer todas as informações que o MEC/SESu solicita sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos.

o que prescreve a Cláusula Quinta do Acordo, ou seja, que os recursos para custeio e pessoal só serão incorporados ao orçamento da universidade após o cumprimento das metas estabelecidas e, como devem ser cumpridas *integralmente*, a universidade corre o risco de ter seus recursos contingenciados se, porventura, cumpri-las em parte ou deixar de cumpri-las, causando sobressaltos, particularmente, nos coordenadores de *campi* que temem a perda de recursos para obras quando há problemas no processo licitatório, atrasando o cumprimento da meta de melhoria da infraestrutura.

Na Cláusula Quarta, foram estabelecidos os Indicadores Globais com as respectivas Metas a serem cumpridas pela UFPA.

Embora o Acordo de Metas entre UFPA e MEC ainda não tivesse sido divulgado na comunidade universitária, no período de setembro de 2008 a março de 2009, segundo o Relatório da Assessoria de Comunicação da UFPA, foram publicadas 47 reportagens sobre o REUNI, incluindo os meios de comunicação da universidade e a imprensa local, evidenciando os seguintes eixos temáticos: a criação de novas vagas no Ensino Superior da UFPA, os investimentos em infraestrutura nos *campi* da universidade e os impactos do Programa sobre o Processo Seletivo Seriado – PSS, da Instituição⁸².

As condições para a execução e continuidade do REUNI e a forma como seus fundamentos jurídico-institucionais foram definidos não deixam dúvidas de que se constitui um *contrato de gestão*, uma parceria firmada entre o Estado, pelo Ministério da Educação – MEC, e as universidades públicas federais, por meio de seus reitores, intermediado por um Acordo de Metas, fazendo o Estado assumir o papel de parceiro, embora controlador e fiscalizador do contrato, e as universidades, o de executoras, que prestarão contas do cumprimento das metas estabelecidas. Só o cumprimento dessa exigência garantiria às universidades o acesso às novas parcelas dos recursos financeiros do REUNI.

Em se tratando de uma estratégia para garantir a expansão da educação superior, pública, em princípio, deveria ser acatada por todos, até porque a expansão desse nível de educação tem sido uma demanda permanente da sociedade brasileira e dos movimentos de docentes, de estudantes e de servidores técnico-administrativos no interior das universidades federais. No entanto, neste contexto, emerge uma pergunta fundamental: por que a pressa em aprovar o REUNI sem considerar, de fato, a autonomia das universidades federais? Ora, se

⁸² O Processo Seletivo Seriado (PSS) foi uma forma de acesso ao Ensino Superior (vestibular) utilizada pela UFPA que ocorria em três etapas: os candidatos faziam provas ao final de cada ano do Ensino Médio. Atualmente, a UFPA utiliza o Processo Seletivo em duas etapas: a primeira constitui-se na Prova do ENEM e a segunda, uma Prova da UFPA.

existiam os recursos, os orçamentos das universidades federais estavam combalidos e o governo apostou na expansão, o caminho não poderia ter sido outro, o de deixar que as próprias comunidades universitárias definissem suas prioridades?

A forma como o processo foi conduzido pelo MEC mostra a opção política do governo em manter a centralização na gestão das políticas públicas para a educação superior com rigoroso controle que vai, da definição da política à avaliação dos resultados, solapando o pouco de autonomia que restava às universidades públicas federais. Opção que reafirma o tripé gestão, financiamento, avaliação como base e diretriz orientadora das políticas educativas para a educação superior no Brasil. Um outro aspecto importante dessa relação se observa na decisão sobre o REUNI envolvendo, inicialmente, apenas os reitores, que vai redundar no fortalecimento da democracia representativa, marco das sociedades capitalistas modernas, embora o discurso dos governos seja o da gestão democrática, com a participação dos segmentos universitários, quando, na prática, se vivenciou a democracia representativa, no âmbito dos conselhos superiores universitários. Contudo, pela reação, ocorrida na UFPA, parece que esse exercício de democracia universitária está naturalizado porque apenas as vozes dos movimentos organizados de docentes, estudantes e servidores técnicos-administrativos a contestaram.

Assim que as primeiras notícias sobre o REUNI foram divulgadas no âmbito da UFPA, particularmente, porque traziam informações sobre o montante de recursos a ser incorporado no orçamento, posições favoráveis começaram a ser publicadas nos órgãos de divulgação interna, como a de alguns dos Coordenadores dos *campi*, como se pode observar na fala da Prof^a Ms. Zenaide Carvalho da Silva, Coordenadora do Campus de Marabá, por ocasião da divulgação do investimento de R\$ 2.881.000,00 (dois milhões oitocentos e oitenta e um mil reais) em infraestrutura no campus sob sua coordenação:

[...] essas iniciativas vão proporcionar uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior no interior do estado, atendendo, com qualidade, a formação de cidadãos e profissionais com perfil adequado às demandas regionais, promovendo o desenvolvimento social e econômico do município de Marabá e da região. (JORNAL BEIRA DO RIO, 2009).

O investimento na abertura de novas vagas e concurso público para ampliar o quadro de professores nos *campi* também foi saudado com alta expectativa, o que se corrobora nas palavras do Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, Coordenador do Campus de Cametá, ao se referir aos impactos do REUNI, publicadas no jornal da UFPA:

[...] Quando se investe na infraestrutura do campus, causa-se um impacto estrutural na cidade. Mas para além do físico, o maior patrimônio que a Universidade está construindo é o imaterial, aquele presente nos professores, nos estudantes, no conhecimento. (JORNAL BEIRA DO RIO, 2008).

Essas declarações de representantes da administração superior da UFPA demonstram que o REUNI, sobretudo pelos recursos que injetaria na universidade, era bem-vindo. Tanto assim que, no Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Pará, 2008-2012, há uma sinalização positiva em relação à proposta de expansão pelo REUNI, com prioridade de oferta no turno noturno, à medida que “atualmente a UFPA oferece apenas cerca de 20% de suas vagas no período noturno” (*Ibid*, p. 31), podendo aproveitar essa capacidade ociosa. Além disso, a universidade já possuía uma sólida estrutura *multicampi* que lhe permitia atuar direta e regularmente em 11 municípios do Estado do Pará, chegando a atender, em cursos superiores ofertados no período dos recessos escolares, indiretamente, em 114 (80%) do total dos 143 municípios do Estado (*Ibid*, p. 30). Considerando tal cenário, o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA define que

[...] as vagas ampliadas no interior do estado serão destinadas, preferencialmente, a *cursos em regime intervalar nos campi* favorecendo mais de uma centena de municípios. O REUNI traz para a UFPA, sobretudo nos campi do interior, a oportunidade de crescimento do corpo docente, da infraestrutura e da capacidade institucional para atendimento das demandas. (*Ibid*, p. 30, grifo nosso)

Essa proposta vem ao encontro do que propõe o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, aprovado em fevereiro de 2008, que, no §1º do Art.8º, estabelece:

[...] haverá quatro períodos em cada ano, a saber: I- o primeiro e o terceiro, iniciando-se em janeiro e julho, respectivamente, com o mínimo de cem dias letivos, cumulativamente; II- o segundo e o quarto, alternando-se entre os períodos mencionados no inciso I, com o mínimo de duzentos dias letivos, cumulativamente (UFPA, 2008, p.16).

A UFPA, com a aprovação do novo Regulamento do Ensino de Graduação pela Resolução N° 3.363, de 18 de fevereiro de 2008, reforçou o arcabouço jurídico para implementar o REUNI e, a partir daí, passou a oferecer seus cursos de graduação por períodos letivos e não mais por semestres.

Os cursos que funcionam predominantemente no segundo e quarto períodos letivos são denominados de *Extensivos*, porque ocorrem ao longo do semestre com o mínimo de duzentos dias letivos, cumulativamente, e os que funcionam no primeiro e no terceiro períodos letivos (janeiro e julho) são denominados de *Intensivos* e funcionam com o mínimo de cem dias letivos, cumulativamente (Art. 8º § 1º- I; II - Regimento do Ensino de Graduação). Essa organização permite a ampliação do acesso ao ensino superior, uma

demanda sempre presente nos *campi* da UFPA. No entanto, também reorientou o trabalho docente. A partir de então, os professores podem organizar, oficialmente, seus Planos Individuais de Trabalho (PITs) considerando o que se convencionou chamar de “disciplinas blocadas” em que o professor pode “montar” suas aulas num único semestre e ficar o próximo sem ministrar aulas. E, ainda, podem ministrar aulas nos *campi* do interior, mesmo sendo da sede-Belém, e computá-las no seu PIT. Assim poderão aproveitar o tempo que ficam sem dar aulas para fazer pesquisa ou qualquer outra coisa.

Essa flexibilização afeta a organização e a natureza do trabalho docente podendo levar ao enfraquecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão à medida em que o professor para “ganhar” tempo, condensa suas atividades desestruturando os modos de relação com seus alunos, cujo tempo para a maturação do conhecimento não se dá mais na presença do professor. Quando muito, a relação continua através de e-mails. Assim a identidade do trabalhador docente, sob tal forma, também vai sendo reconfigurada pois deixa de ser o protagonista da ação universitária - aquele que dá aula, pesquisa, orienta os alunos e os instiga à reflexão, participa da dinâmica universitária para ser aquele que presta um serviço em um tempo “condensado”, reduzindo sua ação docente em ministrar aulas para alargar seu tempo para outros fins, via de regra, trabalhos que lhes proporcionem complementação salarial.

Sobre essa mudança da natureza do trabalho e da identidade do docente das universidades públicas federais, Sisto e Fardella (2008) colaboram com a seguinte reflexão:

[...] Tal como podemos apreciar, la transformación de la naturaleza del trabajo está determinando los actuales modos de constitución identitária, y esto tiene profundos efectos tanto sobre las trayectorias laborales y personales que los sujetos realizan, así como sobre las formas de vinculación social que emergerán de estas identidades. (SISTO y FARDELLA, 2008)

Nessa perspectiva, o individualismo e a competitividade passam a pautar as relações entre os docentes, que disputam espaço e tempo para organizar sua jornada de trabalho na universidade que vai deixando de ser uma instituição social, passando a ser comparada a qualquer outra, organização social, e, sob tais relações, vai se naturalizando a equivocada concepção de universidade e de trabalho docente em que a ideologia da mercantilização vai se espalhando por todo o espaço social. O mais grave é que frações da categoria docente não percebem as transformações pelas quais vem passando o seu trabalho e a universidade. Não se dão conta das profundas transformações que estão alterando, em doses homeopáticas, a identidade da universidade pública e do trabalhador docente, gerando uma vinculação social de quase-mercado.

Concretamente essa concepção e prática na universidade é parte de um movimento mais amplo da transitoriedade pela qual passam as instituições do mundo capitalista, fruto da própria crise do capital, cujo sociometabolismo engendra novas estratégias para sua manutenção. Assim torna-se difícil resistir à forte ação ideológica, expressão de um movimento real do capitalismo e, quase imperceptivelmente, os sujeitos sociais vão contribuindo para sedimentar o pensamento mercantilista que parece atravessar todas as relações sociais e vai-se hegemonizando num certo consentimento ativo daqueles defendem ou passam a defender a ordem vigente sem, contudo, deixar de haver resistências. Essa relação é contraditória porque “a ideologia não é um mero reflexo mecânico da base estrutural” (CURY, 1985, p. 52). O mundo real não é apartado do mundo do pensar. Eles se relacionam dialeticamente, expressando contradições e mediações pois o concreto só é concreto por ser síntese de múltiplas determinações e o sujeito da práxis faz parte desse concreto e, de modo verdadeiro ou falso, interioriza as formas ideológicas e as expressa, pelo senso comum e/ou pela consciência crítica (op. cit, p. 52), e é essa condição que permite a reiteração ou a superação dessa forma de ver de mundo.

Outras mediações para a implementação do REUNI ainda não foram regulamentadas na UFPA e, segundo informações da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, estão sendo discutidas no âmbito das instâncias deliberativas (Conselhos Superiores) da Universidade, como a mobilidade intra e interinstitucional, (promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior) para além do que consta no Regulamento do Ensino da Graduação (Seção IV- Da Mobilidade Discente p. 32); o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior).

Essas dimensões do REUNI que contemplam tantas ações a serem materializadas para que se cumpram as metas e, conseqüentemente se alcance o fortalecimento da política de expansão da educação superior, se constituem desafios institucionais que só poderão ser superados a partir de dois pré-requisitos: pela garantia dos recursos financeiros previstos no Acordo de Metas UFPA/MEC e pela vontade política em atender as demandas crescentes por mais vagas, ampliação de cursos já existentes e criação de novos, especialmente nos *campi*, do interior do Estado, o que redundará na necessidade de expansão do quadro docente,

acompanhado das condições adequadas de trabalho que correspondam às novas exigências para o trabalho docente e para a política de expansão da educação superior.

No atual estágio, após quase quatro anos de desenvolvimento do REUNI na UFPA, o acompanhamento das ações por meio dos relatórios de gestão da universidade e de informações obtidas junto às Pró-reitorias de Planejamento, de Ensino de Graduação, de Gestão de Pessoal e do Departamento Financeiro, permitiram agregar dados do orçamento, da execução financeira, da contratação de professores e de servidores técnico-administrativos, de obras executadas e em andamento que nos permitem comparar com o que foi proposto no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA 2008-2012, além de poder relacionar com as novas medidas do governo federal, introduzidas já no governo da presidenta Dilma Roussef, que têm implicações nas metas do REUNI e no futuro das universidades federais, entre as quais, a UFPA.

3.2 Ações que dão visibilidade ao REUNI na UFPA

Um dado intrigante no processo inicial de implantação do REUNI, na UFPA, foi a dificuldade de acesso ao Acordo de Metas assinado entre a universidade e o MEC que não foi divulgado, o que só veio a ser feito no início de 2010 pela nova Administração Superior que tomou posse em julho de 2009⁸³.

De acordo com o Relatório de Gestão da UFPA (2009, p.49), a ação do REUNI a ser desenvolvida intitulou-se Readequação da Infraestrutura da Universidade Federal do Pará com a finalidade de promover a revisão da estrutura acadêmica e viabilizar sua expansão. O objetivo foi o de aumentar a oferta de vagas da Educação Superior, no ensino de graduação, a partir do “melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes, visando à otimização da relação aluno/docente e o número de concluintes dos cursos de graduação”. Para tanto, foi prevista a construção de novos prédios, execução de obras de infraestrutura nos diversos *campi* da UFPA com área total de 27.207 m², mediante realização de licitações, de acordo com a legislação específica. Foram construídas salas de aulas com a correspondente infraestrutura, aquisição de material permanente e equipamentos para laboratórios, para dar suporte à ampliação da oferta de vagas.

A meta física que previa a oferta de 1.455 novas vagas em 2009, foi ultrapassada com a oferta de 1.656 novas vagas nos cursos de graduação dos *campi*, correspondendo a 201

⁸³ Os documentos sobre o REUNI estão disponíveis no sítio da Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN, da UFPA

vagas a mais ou 14% da meta prevista. As vagas ofertadas por meio dos processos seletivos da UFPA, em 2009, para os cursos criados por meio do REUNI podem ser visualizadas, por *campus*, no Quadro 3.

Quadro 3 – Vagas ofertadas nos cursos de graduação criados via REUNI, em 2009

(continua)

Campus	Curso	Nº Vagas	Regime Oferta	Turno
Abaetetuba (Barcarena)	Letras Lic. Língua Espanhola	40	Intensivo	Integral
	Engenharia Industrial	40	Extensivo	Integral
	Pedagogia	40	Intensivo	Integral
	Matemática Licenciatura	40	Intensivo	Integral
	Letras Língua. Portuguesa	40	Intensivo	Integral
Subtotal	200			
Altamira	Engenharia Florestal	40	Extensivo	Matutino
	Letras - Licenciatura. Língua .Inglesa	30	Extensivo	Noturno
	Pedagogia	30	Extensivo	Matutino
	Ciências Biológicas	30	Extensivo	Matutino
	Geografia Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
Subtotal	170			
Breves	Letras Língua Portuguesa	40	Extensivo	Noturno
	Serviço Social	40	Extensivo	Noturno
	Ciências Naturais-Licenciatura	40	Intensivo	Integral
	Matemática –Licenciatura	40	Intensivo	Integral
Subtotal	160			
Belém	Dança –Licenciatura	40	Extensivo	Matutino
	Teatro	30	Extensivo	Matutino
	Biotecnologia – Bacharelado.	30	Extensivo	Integral
	Ciências Naturais Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	Museologia	30	Intensivo	Integral
Subtotal	170			
Bragança	Letras Língua. Inglesa	30	Extensivo	Noturno
	Pedagogia	40	Intensivo	Integral
	Letras Língua. Inglesa	30	Intensivo	Integral
	Historia Licenciatura.	40	Extensivo	Noturno
	Ciências Naturais Licenciatura.	40	Intensivo	Integral
	Matemática Licenciatura.	46	Intensivo	Integral
Subtotal	226			

Quadro 3 – Vagas ofertadas nos cursos de graduação criados via REUNI, em 2009.

(conclusão)

Campus	Curso	Nº Vagas	Regime Oferta	Turno
Cametá (Mocajuba) (Baião)	Pedagogia	40	Intensivo	Integral
	Ciências Naturais Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	História Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	Matemática Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	História Licenciatura	40	Intensivo	Integral
	Letras Língua. Portuguesa	40	Intensivo	Integral
	Pedagogia	40	Intensivo	Integral
Subtotal	280			
Castanhal	Letras Licenciatura Língua. Espanhola	40	Extensivo	Matutino
	Pedagogia	40	Intensivo	Integral
	Matemática Licenciatura	40	Intensivo	Integral
	Sistema de Informação	30	Extensivo	Matutino
Subtotal	150			
Marabá	Química Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	Letras Licenciatura Língua. Inglesa	40	Extensivo	Noturno
	Matemática Licenciatura	40	Intensivo	Integral
	Física Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	Geografia Licenciatura	40	Extensivo	Noturno
	Educação no Campo	40	Intensivo	Integral
Subtotal	240			
Soure	Letras Língua Inglesa	30	Intensivo	Integral
Subtotal	30			
Tucuruí	Engenharia Mecânica	30	Extensivo	Vespertino /Noturno
Subtotal	30			
Total Geral		1656		

Fonte: UFPA, 2009.

Do total de 1.656 novas vagas, 896 (54%) foram ofertadas pelo Processo Seletivo e 760 (46%) pelo Processo Seletivo Especial-PSE⁸⁴. Nos quatro campi estudados Altamira, Belém, Bragança e Cametá foram totalizadas 846 novas vagas ou 51% do total das vagas de 2009.

Comparando a grade de cursos ofertados nos diferentes *campi* com a que foi apresentada no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA e na repactuação pela Portaria 2520/2009, observa-se que houve alterações quanto à criação de novos cursos. O campus Belém, por exemplo, no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, ofereceria sete cursos: Biotecnologia, Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Ciências e Matemática, Museologia, Saúde Coletiva, Teatro e Dança. Em 2009 foram oferecidos em Belém: Dança, Teatro, Biotecnologia, Licenciatura em Ciências Naturais e Museologia.

Em 2010, foram oferecidos, em Belém, três novos cursos: Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens, Fisioterapia e o de Cinema e Audiovisual, que não constavam na previsão original, sendo que o curso de Saúde Coletiva, que constava da primeira relação de cursos do REUNI para Belém, não foi ofertado neste ano.

Em Marabá, dos cursos previstos no Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 da UFPA não foram ofertados os de Engenharia Sanitária e Ambiental e Engenharia Mecânica em 2009. Houve casos em que substituições e ampliações foram feitas, como em Cametá, que havia previsto o curso de Letras – Língua Inglesa e o substituiu por Letras – Língua Portuguesa, e ampliou a oferta de História – Licenciatura para o Polo de Mocajuba e Pedagogia, para o Polo de Baião.

Essas alterações corroboram a afirmação de João Barroso (2006) de que as *regulações* sofrem intervenções dos sujeitos sociais, em nível local, podem mudar as regras do jogo, dependendo de suas necessidades e de situações conjunturais criando *microrregulações*. Reafirma-se o caráter dialético das atividades humanas e a força dos dados conjunturais nas relações sociais que são atravessadas por interesses de diferentes ordens.

3.3 REUNI e o Orçamento Global para as Universidade Federais: os dados da UFPA

Segundo anúncio do governo federal (2008) e dados da ANDIFES (2009), os recursos globais destinados à execução e cumprimento das metas do REUNI, totalizaram R\$

⁸⁴ Processo Seletivo Especial – PSE é uma forma de acesso ao ensino superior (vestibular) através do qual a UFPA direciona a um grupo específico: educação indígena, educação no campo e, ainda, para preencher vagas remanescentes (sobras) do Processo Seletivo. Neste ano de 2012, haverá PSE para preencher 307 vagas que não foram preenchidas no Processo Seletivo já realizado.

2.201.325.748,00 (dois bilhões, duzentos e um milhões, trezentos e vinte e cinco mil e setecentos e quarenta e oito reais) e foram distribuídos entre as universidades federais que aderiram ao Programa, de 2007 a 2012, como se pode observar na Tabela 15:

Tabela 15 – Recursos Globais Anuais do REUNI (Investimento e Custeio) (bilhões)

Despesa	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Custeio + Pessoal		213.596.798	669.311.798	1.144.363.540	1.673.526.368	2.201.325.748
Investimento	250.000.000	216.689.414	942.757.234	658.735.056	400.036.170	0,00
Total	250.000.000	430.286.212	1.612.069.033	1.803.098.597	2.073.562.539	2.201.325.748

Fonte: ANDIFES, 2009

Os recursos do REUNI destinados à UFPA foram estabelecidos no Acordo de Metas Nº 10 MEC/ UFPA, num total de R\$ 144.638.515,95, sendo R\$ 77.202.450,00 (53%) para investimento e R\$ 67.436.065,95 (47%) para custeio/pessoal. Comparando o total de recursos do REUNI, R\$ 144.638.515,95 (2008 a 2012), com o orçamento global da UFPA de 2007 que foi de R\$ 570.673.451,70 os recursos do REUNI corresponderam, a um crescimento de 25,3% no orçamento em relação a esse ano. Se tomarmos o ano de 2010, cujo orçamento global da UFPA foi de R\$ 590.669.382,00, e, os recursos do REUNI previstos para este ano foram R\$46.597.799,20 (Tabela 16), observa-se que representam 7,9% do orçamento da UFPA.

Ao analisar o Acordo de Metas Nº 10, verifiquei que foi acordado um remanejamento de rubricas no orçamento para ser agregado aos recursos do REUNI e, já para o ano de 2007⁸⁵, foram disponibilizados do Programa Trabalho I, R\$ 9.692.241,50, recursos que foram gerenciados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), segundo informações do Departamento Financeiro da UFPA. Para o exercício de 2008, foram disponibilizados os recursos do Programa 1073 – Brasil Universitário e mais os recursos do Programa Trabalho 2 (Subcláusula Terceira do Acordo de Metas Nº 10) no valor de R\$12.004.916,73 que foram agregados aos previstos na Ação 8282 – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Essa ampliação dos recursos do REUNI, na verdade, decorreu de um remanejamento de recursos que já existiam no orçamento da UFPA, portanto não foram injetados recursos novos no REUNI, como pode parecer.

⁸⁵ Recursos considerados pelo MEC/SESu como “adiantamento do REUNI”. Informações prestadas pelo Diretor do DEFIN/UFPA através de consulta verbal que lhe fiz em 18 de outubro de 2011.

A distribuição dos recursos, com esse acréscimo para capital e custeio foi programada (SUBCLÁUSULA QUARTA do Acordo de Metas Nº 10- UFPA/MEC) de 2008 a 2012, período de vigência do REUNI e chegou a R\$250.944.778,06. Para custeio e pessoal, chegou a um montante de R\$ 173.742.328,06 (69%) e, para Investimento foi a R\$ 77.202.450,00 (31%), com os recursos já existentes no orçamento da UFPA que passaram a compor o “bolo” do REUNI.

A Tabela 16 apresenta os recursos do REUNI acrescidos de resíduos do Programa de Expansão Fase I e de programas e ações pactuadas no Acordo de Metas nº 10 – MEC/UFPA com uma totalização de R\$ 250.944.778,06. Alterações tornadas públicas na atual administração que publicou, na íntegra, o Acordo de Metas Nº 10, disponível no sítio da PROPLAN/UFPA.

Tabela 16 – Previsão de recursos do REUNI para a UFPA 2008-2012.

ÍTEM	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Custeio/ Pessoal	0	5.543.424,33	19.015.702,20	33.233.933,20	48.513.202,38	67.436.065,95	173.742.328,06
Investimento	9.692.241,59	6.461.494,40	35.404.348,01	13.363.866,00	12.280.500,00	0	77.202.450,00
Total Geral	9.692.241,59	12.004.918,73	54.420.050,21	46.587.799,20	60.793.702,38	67.436.065,95	250.944.778,06

Fonte: Acordo de metas Nº 10 UFPA/MEC, 2008.

Uma das possíveis justificativas para esse acréscimo advém do fato de que os resíduos de recursos do Projeto de Expansão - Fase I foram incorporados ao REUNI. Informações obtidas junto ao Departamento Financeiro da UFPA dão conta de que o MEC/SIAFI fez um adiantamento de recursos do REUNI, ainda em 2007, no valor de R\$ 8.237.103,00 para expansão do ensino superior nos *campi* que faziam parte do Projeto de Expansão - Fase I: Marabá, Castanhal, Santarém e para a modernização e recuperação da infraestrutura e expansão do campus de Bragança e que, a partir de 2008, via pactuação com o MEC, todo o residual de recursos do orçamento passou a fazer parte do montante do REUNI. Os recursos para custeio e capital vem sendo incorporados ao orçamento da instituição após a apresentação, ao MEC, dos relatórios que comprovam que as ações do REUNI estão sendo cumpridas e/ou em andamento na UFPA, conforme estabelece o Acordo de Metas Nº 10-MEC/UFPA.

No Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, vê-se que os recursos para investimento foram distribuídos por nove *campi*, excluindo-se os de Santarém já

transformado na Universidade federal do Oeste do Pará – UFOPA em 2009, Capanema e Tucuruí, criados pós - implantação do REUNI. Considerando os valores iniciais do REUNI no montante de R\$ 144.638.515,95, desses, R\$44.698.526,00 (31%) seriam destinados para investimento e distribuídos entre nove campi incluindo Belém. A sede – Belém receberia 58,8% ou 26.294.100,00 (vinte e seis milhões, duzentos e noventa e quatro mil e cem reais) e os *campi* do interior ficariam com 41,2% ou 18.404.426,00 (dezoito milhões, quatrocentos e quatro mil, quatrocentos e vinte e seis reais). Dos campi do interior, Altamira ficaria em primeiro lugar com 12,7% dos recursos ou R\$ 5.673.526,00 (cinco milhões, seiscentos e setenta e três mil e quinhentos e vinte e seis reais) conforme demonstra a Tabela 17, abaixo:

Tabela 17 – Recursos do REUNI para investimento distribuído por *campi* e área a ser construída.

<i>CAMPI</i>	ÁREA (m ²)	ORÇAMENTO (milhões)	%
Abaetetuba	830	1.193.500,00	2,7
Altamira	4.485	5.673.526,00	12,7
Belém	14.428	26.294.100,00	58,8
Bragança	720	1.440.500,00	3,2
Breves	1.004	1.418.500,00	3,2
Cametá	1.580	2.023.900,00	4,5
Castanhal	1.930	2.624.000,00	5,9
Marabá	1.440	2.881.000,00	6,4
Soure	790	1.149.500,00	2,6
Total	27.207	44.698.526,00	100,00

Fonte: BRASIL, 2009, p. 72-76

Em junho de 2009, antes da posse da nova administração da UFPA, o então reitor, Alex Fiúza de Mello, repactuou os recursos do REUNI com os coordenadores de *campi*, cujo resultado foi oficializado na Portaria N° 2.520/2009, de 1° de julho de 2009, que redistribuiu os recursos pelos nove *campi*, até 2011, nas proporções que se podem visualizar na Tabela 18, sem, contudo, distinguir quanto seria destinado a pagamento de pessoal. Estou considerando que essa repactuação foi feita com os novos valores do REUNI: R\$250.944.778,06.

Analisando-se a repactuação pela Tabela 18, observa-se que houve diminuição nos recursos para investimento. No Plano de Reestruturação e Expansão da UFP- 2008-2012, foram previstos R\$ 44.698.526,00. (Tabela 17). Na repactuação via Portaria 2.520/2009, esses recursos caíram para R\$ 42.688.675,50 ou seja uma diferença de R\$2.009.850,50 (4,4%) do anteriormente previsto. Houve também alterações dos valores de capital. Anteriormente foram

previstos no Plano da UFPA, outros valores e, com a repactuação, alguns *campi* sofreram diminuição de recursos como foi o caso de Belém que, na primeira distribuição ficaria com R\$ 26.294.100,00 (Tabela 16), na repactuação esse valor caiu para R\$22,969,896,11, gerando uma diferença de R\$ 3.324.303,89 (15,4%).

No geral dos recursos do REUNI com a repactuação, a diferença de capital chegou a R\$ 2.010.130,40 em relação ao previsto no Plano/UFPA que era de R\$ 44.698.526,00. Nos recursos para custeio, também houve queda. Na primeira distribuição proposta no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, estavam previstos R\$34.932.421,85. Com a repactuação da Portaria N° 2.520/2009, esses recursos caíram para R\$ 32.503.644,10, gerando uma diferença de R\$ 2.428.777,75 (5,9%), demonstrando que os recursos destinados ao REUNI vem sofrendo corrosão ao longo desses quase quatro anos de existência, além de devolução de valores, ao Tesouro, como veremos mais adiante. Mesmo assim, Belém continuou recebendo mais recursos (52,%) que os campi do interior (47,2%) e Altamira manteve-se em primeiro lugar entre os campi do interior com 11,3% dos recursos.

Tabela 18 – Recursos de capital e custeio Repactuados com os *campi* pela Portaria 2520/2009 (2007-2011)

CAMPI	Orçamento (milhões)		Total	%
	Capital	Custeio		
Abaetetuba	1.431.389,52	1.686.065,46	3.117.454,98	4,1
Altamira	5.698.284,00	2.828.417,78	8.526.701,78	11,3
Belém	22.969.896,11	16.747.775,31	39.717.671,42	52,8
Bragança	1.725.250,00	980.551,77	2.705.801,77	3,6
Breves	2.559.955,87	1.173.138,74	3.733.094,61	5,0
Cametá	2.023.900,00	1.809.635,06	3.833.535,06	5,1
Castanhal	2.819.000,00	4.205.620,40	7.024.620,40	9,3
Marabá	2.881.000,00	2.131.103,55	5.012.103,55	6,7
Soure	580.000,00	941.336,03	1.521.336,03	2,0
Total geral	2.688.675,50	32.503.644,10	75.192.319,60	100,00

Fonte: UFPA, 2009

Segundo informações obtidas junto ao Departamento Financeiro da UFPA, em outubro de 2011, o movimento financeiro dos recursos do REUNI para capital e custeio, sem incluir pessoal, se apresentava conforme distribuído na Tabela 19, abaixo. Considerando-se esses dados e somando-se os valores ano a ano, constata-se que, efetivamente, os recursos do REUNI movimentados pelo Departamento Financeiro da UFPA totalizaram R\$

109.794.656,06. Observa-se que, de 2009 a 2010, entre capital e custeio, a universidade já devolveu o montante de R\$2.042.403,78 (1,8%) de recursos do REUNI ao Tesouro. Devolução que se deu em razão de atrasos na aprovação de projetos e dificuldades nos processos licitatórios que não permitiram que os empenhos fossem realizados para encaminhamento das obras no período do exercício financeiro dos respectivos anos (DEFIN/UFPA, 2011). Até novembro de 2011 havia sido empenhado 100% dos recursos mas, efetivamente pagos, apenas 32%.

Tabela 19 – Movimentação dos recursos do REUNI pelo Departamento Financeiro da UFPA – outubro de 2011

Descrição	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Capital	6.826.500,00*	2.210.000,00	21.242.609,00	9.354.706,00	32.756.759,00	65564074
Custeio	-	409.000,00	4.001.492,00	5.153.051,00	19.536.876,00	29100419
Devolvido***		421.000,00 (capital)	1.619.403,78(capital)	2.000,00(custeio)	- 2.042.403,78	2042403,78
Em Aberto**	-	-	-	-	4.624.755,17(capital) 6.575.184,89(custeio)	11.199.940,06
Total	6.826.500,00	3.044.000,00	26.863.504,78	14.509.757,00	61.451.171,28	107.906.836,84

*Recursos antecipados pelo MEC e administrados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP.

** Totalizam R\$ 11. 199.940,06 a serem gastos até dezembro de 2011.

*** Foram devolvidos ao Tesouro R\$ 2.042.403,78 (dois milhões, quarenta e dois mil, quatrocentos e três reais e setenta e oito centavos)

Os valores globais de todas as fontes da UFPA, incluindo os recursos do REUNI, a preços de janeiro de 2012, corrigidos pelo IPCA, conforme Tabela 20 apresentam uma evolução considerável de recursos no período de 2007 a 2011, com o maior crescimento em investimento, 71,05% que responde à expansão da rede física, seguido de outros custeios com 60,48% que tem contribuído para o cumprimento das metas do REUNI de construção e dotação de equipamentos nos *campi* da UFPA.

Tabela 20 – Evolução do orçamento da UFPA de 2007 a 2011 (Valores a preços de janeiro de 2012, corrigidos pelo IPCA, todas as fontes, em milhões de R\$)

UFPA	2007	2008	2009	2010	2011	2007-2011 %
Pessoal	487.631.928,84	521.552.694,28	554.135.289,33	608.906.243,41	608.282.944,97	24,74
Outros custeios	70.358.540,69	73.326.122,74	90.461.854,02	117.777.161,36	112.909.253,17	60,48
Investimento	12.682.982,17	15.079.292,82	63.155.160,03	29.175.374,45	21.694.061,28	71,05
TOTAL	570.673.450,70	609.955.109,84	707.752.303,38	755.858.779,22	742.886.259,42	76,82

Fonte: Amaral, 2011. Dados obtidos na Câmara Federal. www.camara.gov.br

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA 2008-2012 toma o ano de 2007 como base para apresentar as metas para a graduação: vagas, matrículas, cursos, alunos, pós-graduação, professores, taxa de conclusão etc. Assim a Tabela 21 apresenta os Indicadores Globais da UFPA a partir de 2007 fazendo projeção até 2017 quando, pelo Decreto 6096/2007, o REUNI terminaria em 2012.

Nesses indicadores as 513 novas vagas de docentes, previstas pelo REUNI não são destacadas o que me leva a inferir que estão no conjunto dos professores equivalentes. Quanto à relação de 18 alunos por um professor, há projeção diferenciada de 2008 a 2017, sendo que, para 2012, último ano do REUNI, a meta é de uma relação de 18 alunos por um professor e para 2017 a previsão é de 19 alunos por um professor, demonstrando que o aumento dessa relação é progressiva e para além do REUNI que tem seu término previsto para 2012.

Na UFPA, de acordo com as informações dos docentes entrevistados, a relação professor/aluno seria superior à preconizada pelo REUNI. No entanto o Relatório de Gestão da UFPA (2010, p. 197), informa que houve de 2006 a 2010 um decréscimo de 6,77% na relação aluno tempo integral (que estudam em dois turnos) e o número de professores equivalentes. As taxas correspondentes à relação professor/aluno, assim se comportaram: 2006 (13,53); 2007 (12,35); 2008 (11,76); 2009 (11,91); 2010 (11,05) portanto bem abaixo de 18, taxa prevista pelo REUNI. A média nacional, nas IES públicas, é, em média, de 13,9 alunos (graduação e pós-graduação presencial e a distância) para um professor, enquanto nas privadas vai a 22,21.

Quanto à taxa de conclusão na graduação, a UFPA prevê em seu Plano de Reestruturação e Expansão, uma taxa de 90% atendendo ao que determina o Decreto Nº 6096/2007 – REUNI. Taxa muito maior do que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficava em torno dos 70% em 2008. Nesse mesmo ano, a UFPA apresentava uma Taxa de Sucesso na Graduação de 83%. O Relatório de Gestão da UFPA, 2010, demonstra que houve queda na Taxa de Sucesso da Graduação no período do REUNI. Em 2008 a Taxa foi de 83%; em 2009, caiu para 81.42% e em 2010 caiu para 74,16%. Resumindo, de 2008 a 2010 houve uma queda de 10,8%.

Os 16 docentes entrevistados, entre os quais, representantes da Administração Superior da UFPA, foram unânimes em declarar que a meta de 90% de conclusão na graduação, pactuada no REUNI, não será cumprida pela UFPA no prazo previsto.

Considerando-se os Indicadores da Tabela 21 em relação à oferta de novas vagas, pelo REUNI, de 2008 a 2012, a UFPA expandiria, pelo programa, 5.145 novas vagas e só fecharia a meta global em 2017 que aparece com uma previsão de oferta de 8.585 novas vagas que, possivelmente seriam distribuídas de 2013 a 2017, para completar a meta global de 45.392 novas vagas, pactuadas pelo REUNI que, oficialmente, terminaria em 2012. Considerando-se a expansão de 2008 a 2011 que chegou em 1.338 novas vagas, o crescimento alcançou um percentual de 21,2% no período.

Tabela 21 – Indicadores e dados globais do REUNI da Universidade Federal do Pará

Indicadores e dados Globais		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017	
Graduação	Números de cursos	Total	213	122	146	159	154	145	144
		Noturno	20	31	48	49	49	48	48
	Vagas Anuais	Total	5.277	6.300	6.455	6.595	6.555	5.625	8.585
		Noturno	920	1.477	2.050	2.090	2.090	3.870	3.870
	Matricula Projetada	Total		25.300,36	30.250,14	30.736,90	31.461,90	40.740,85	40.516,85
		Noturno	4.334,58	6.827,01	9.459,28	9.640,48	9.640,48	17.738,43	17.738,43
	Alunos Diplomados	Total	3.596	3.094	3.735	4.562	4.521	4.561	7.642
		Noturno	456	420	609	725	1.171	1.579	3.401
	Taxa de conclusão dos cursos de graduação(TGC)		0,67	0,61	0,69	0,83	0,86	0,92	0,89
	Pos – Graduação	Números de cursos	Mestrado	33	33	35	39	39	39
Doutorado			13	13	14	23	23	23	23
Maticulas		Mestrado	1.748	2.015	2.320	2.556	2.759	2.910	3.408
		Doutorado	492	593	715	848	990	1.111	1.335
Numero de professores Equivalente		2.871,00	3.035,70	3.280,60	3.567,35	3.685,15	3685,15	3685,15	
Numero de professores Equivalente DE (DDE)		1.852,26	1.958,52	2.116,52	2.301,52	2.377,52	2.377,52	2.377,52	
Dedução por integração de pós-graduação (DPG)		9241	9793	105,53	119,85	118,88	121,97	250,47	
Corpo Docente Ajustado (DDE DPG)		1.759,65	1.860,59	2.010,69	2.186,44	2.238,64	2.255,53	2.127,85	
Relação Alunos de Graduação por Professores (RAP)		14,38	16,16	15,29	14,39	13,83	18,06	19,05	

Fonte: UFPA, 2008b, p. 74

A Tabela 22 demonstra o total de vagas do REUNI pactuadas (36.807) e preenchidas (35.923) no período de 2007 a 2012, na UFPA. Embora tenha havido alterações no quantitativo preenchido, por ano, manteve-se o percentual de expansão previsto nos Indicadores Globais do REUNI (Tabela 21) ou seja, 97,5%.

Tabela 22 – Evolução de vagas pactuadas e preenchidas na graduação-UFPA/ REUNI (2007-2011)

Anos	Pactuadas	Preenchidas
2007	5277	5305
2008	6300	4.986
2009	6455	6.595
2010	6595	6.595
2011	6555	6.469
2012	5625	5.973
Total	36.807	35.923

Fonte: UFPA, 2011.

Nesse processo de ampliação de vagas, um outro dado importante da graduação, pactuado pelo REUNI, refere-se ao índice de redução da evasão para o que foi estabelecida uma meta de uma redução entre 10% e 20%. Em 2011, essa redução foi de 4,80%, (Relatório de Gestão UFPA, 2011) na graduação, muito menor do que a meta prevista.

Um outro importante eixo do REUNI, na UFPA, foi o Plano de Contratação de Pessoal Docente para consolidar cursos já existentes, abrir novas turmas para suprir carências atuais do sistema educacional do Estado, ampliar o quadro de docentes lotados nos *campi* para diminuir e, em alguns casos, extinguir a dependência de professores lotados em Belém ou de professores substitutos que se deslocavam da sede para suprir as necessidades do interior.

Em relação à contratação de docentes, a Tabela 23 demonstra como foi inicialmente pactuado a distribuição das novas vagas de docentes pelo REUNI, de 2008 a 2011.

Nos anos de 2008, 2009 e 2010 foram liberadas 437 vagas docentes, correspondendo a 85,18% das contratações pactuadas. No processo de realização de concursos públicos, houve algumas dificuldades internas para o preenchimento dessas vagas: falta de candidatos para algumas disciplinas; nenhum candidato aprovado em alguns concursos que tiveram de ser reeditados e, por fim, algumas medidas tomadas pela presidenta Dilma Rousseff, em 2011, entre as quais a suspensão dos concursos, autorizando, apenas a contratação de docentes em caráter temporário (Substitutos e Visitantes), sobre o que tratarei mais adiante. Na distribuição de vagas para docentes, os *campi* do interior receberam o maior número, 341 para o ensino de graduação.

A distribuição dessas vagas pactuadas (Tabela 23) tem sido feita sempre considerando Belém onde está a sede da universidade e os dez *campi* do interior do estado.

Tabela 23 – Consolidação da necessidade de docentes a serem contratados – REUNI (2008-2011)

Descrição	2008	2009	2010	2011	Total
Interior-Graduação	94	125	113	9	341
Belém-graduação	0	24	33	26	83
Pós-graduação	0	9	39	41	89
Total	94	158	185	76	513

Fonte: UFPA, 2008b

Importante observar que, com a mudança do governo federal, em 2011, algumas medidas foram tomadas pela presidenta Dilma Roussef que impactaram diretamente na contratação de professores nas universidades federais. A primeira foi o corte de R\$50 bilhões correspondendo a 1,2% do PIB no orçamento federal que teve reflexos diretos na contratação de concursados e na realização de novos concursos públicos para os quais estavam previstas 14,6 mil vagas. Em decorrência, uma sucessão de medidas institucionais foram publicadas, reorientando o cumprimento das metas relativas a pessoal nas universidades federais que haviam sido acordadas no âmbito do REUNI. Logo em 2 de fevereiro, a ANDIFES encaminhou ao MEC o Ofício N° 050/2011, levantando preocupações gerais e particulares, entre elas, a continuidade do REUNI.

A Medida Provisória N° 525, de 14 de fevereiro de 2011 alterou a Lei N° 8.745 de dezembro de 1993, sobre a contratação de professores. O inciso X define: “admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixadas em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão da Educação”, e o § 1º trata da contratação de professor Substituto, que poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo por vacância de cargo e afastamento ou licença, na forma do regulamento, ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus.

A publicação da Portaria Interministerial N° 22, de 23 de fevereiro de 2011 (BRASIL, 2007c) que autoriza a contratação de 3.591 professores para atender a demanda do REUNI (Art. 1º), cabendo ao MEC a fixação do quantitativo por IFES, respeitados os previstos nos Termos dos Acordos de Metas e o cumprimento da meta da oferta de vagas no ensino de graduação presencial neles fixados (Art. 2º). No Artigo 3º, essa Portaria dispõe que a contratação dos professores deverá ser através de *processo seletivo simplificado* e, no

Parágrafo Único define que poderão ser contratados professores previamente selecionados destinados ao Banco de Professor Equivalente. Com essas medidas, quebra-se o ciclo de contratações via concurso público de provas e títulos para ampliação dos quadros de docentes efetivos nas universidades federais.

Em 24 de fevereiro de 2011, o MEC exara a Portaria N° 196 (BRASIL, 2011) que fixa o quantitativo de professores a serem contratados pelas universidades federais, cabendo à UFPA, de acordo com o Anexo à Portaria, o quantitativo de 36 professores.

A Portaria N° 39, de 25 de março de 2011, do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2008) suspendeu por tempo indeterminado “os efeitos das portarias de autorização para realização de concursos públicos e de autorização para provimento de cargos públicos no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional publicadas até a presente data” (Art. 1°).

Em 17 de junho de 2011, o Congresso Nacional aprova a Lei N° 12. 425 (BRASIL, 2011) que altera a Lei N° 8. 745 de 9 de dezembro de 1993, sobre a contratação de professores, abrindo à UFPA a possibilidade de contratar os professores que ainda faltavam para completar a meta do REUNI, ou seja, 513 vagas, prevista no Plano da UFPA, de 2008 a 2012, cujos concursos começaram a ser realizados em 2008.

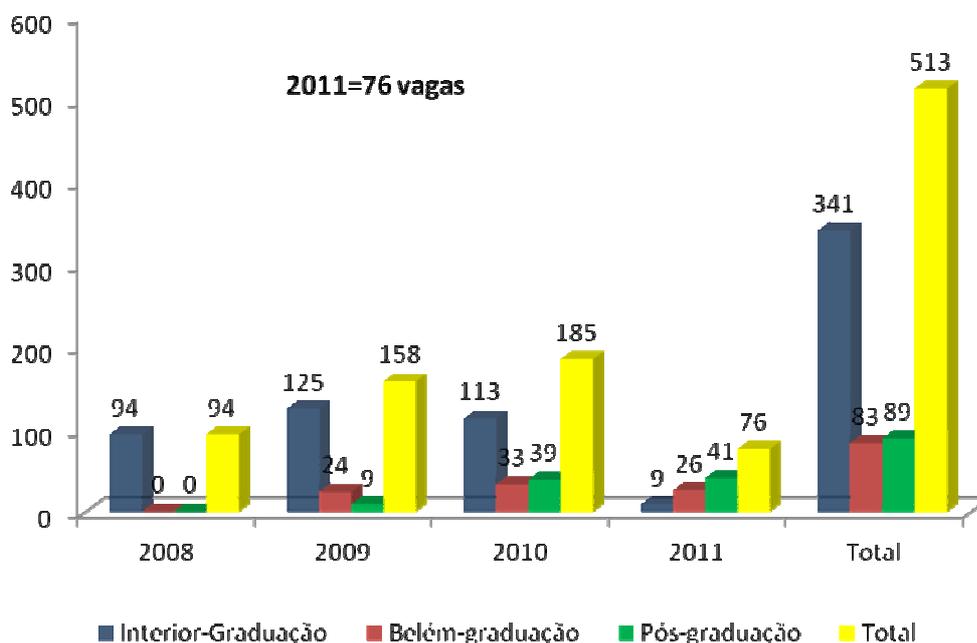
Importa destacar como se encontra o processo de preenchimento das 513 vagas de docentes do REUNI, previstas para a UFPA. Em 2008 foram contratados os 94 docentes previstos, assim como os 158, em 2009, cumprindo-se as metas. Em 2010, começaram alguns problemas nos processos de concursos. A meta seria contratar 185 novos docentes. Foram realizados 72 concursos, dos quais 26 não tiveram candidatos aprovados. Neste ano, então, foram preenchidas 149 vagas. Para 2011 havia uma meta de contratar 76 novos docentes, porém, nenhuma vaga foi autorizada para concurso pela SESu em função das medidas do governo Dilma Rousseff. A Portaria N° 196 de 24 de fevereiro de 2011, (BRASIL, 2011) autorizou a contratação de 36 professores dos 76 previstos, pelo Processo Seletivo Simplificado, na condição de Temporários. Em outubro, pela Portaria N° 1.481 de 7 de outubro de 2011 a autorização foi ampliada para 70 professores, porém na condição de temporários, inicialmente por um ano, podendo perder seu emprego assim que o concurso para as vagas do REUNI forem autorizados pelo MEC, o que comprometeu o cumprimento da meta relativa a ampliação do quadro de docentes efetivos, via, REUNI.

Somando-se as 36 vagas não preenchidas em 2010 com as 76 não autorizadas em 2011, tem-se um total de 112 vagas do REUNI a serem preenchidas. Significa que das 513

vagas de docentes do REUNI, previstas no Plano de Reestruturação e expansão da UFPA 2008-2012, foram preenchidas 401 vagas (78%) como pode ser visualizado no Gráfico 1, considerando Belém e os *campi* do interior (graduação e pós-graduação).

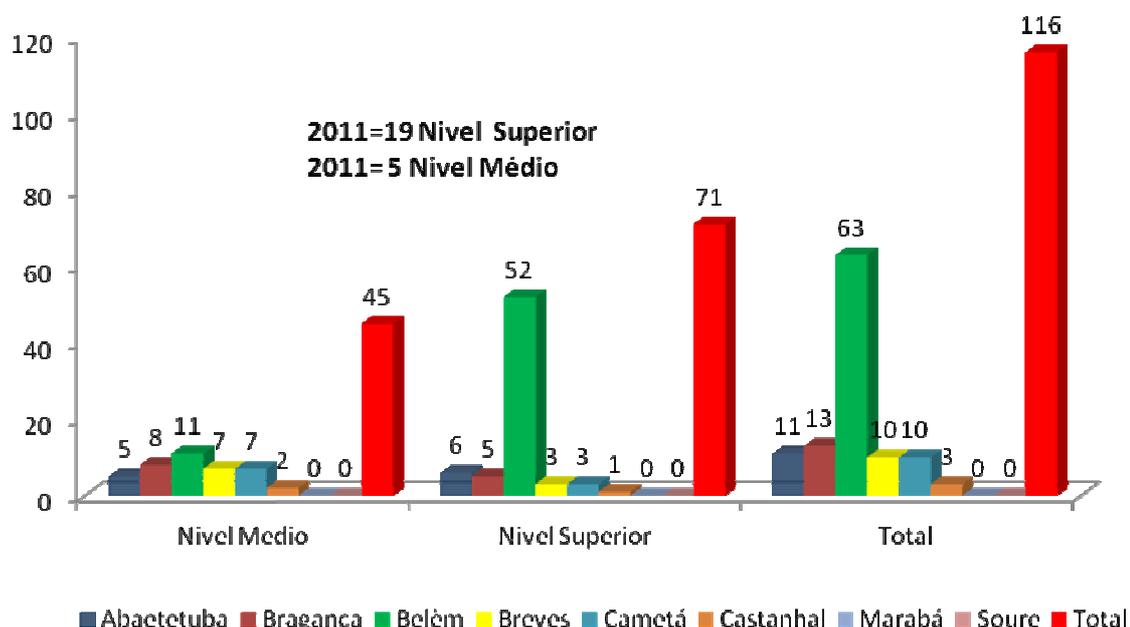
Considerando-se que em 2007 a UFPA contava com 2.440 docentes, o ingresso de mais 401, via REUNI, significou um crescimento de 16% no quadro de docentes efetivos, totalizando 2.841 docentes, em 2010.

Gráfico 1 – Vagas de Docentes para Graduação e Pós-Graduação do REUNI por *campi*



Fonte: UFPA, 2010.

Em relação à contratação de servidores técnico-administrativos, o Plano da UFPA apresentou ao MEC uma demanda de 116 servidores: 45 de nível médio e 71 de nível superior a serem incluídos de 2008 a 2012 na sede – campus Belém e nos *campi* do interior. O Gráfico 2 apresenta a distribuição desses servidores em nove *campi* incluindo Belém. Para o ano de 2011, estava prevista a contratação, via concurso público, de 24 servidores técnico-administrativos sendo 19 de nível superior e 05 de nível médio, mas que, também, a exemplo das vagas de docentes, tiveram os concursos suspensos, criando problemas para a consecução das ações do REUNI na capital e nos *campi* do interior. Assim, dos 116 servidores técnico-administrativos pactuados, só 92 (79,3%) foram contratados via concurso público.

Gráfico 2 – Número de Servidores Técnico-Administrativo do REUNI por *campi*

Fonte: UFPA/PROPLAN, 2010.

As ações do REUNI atingiram os onze *campi* da UFPA, incluindo o campus de Belém, dando-se uma ideia geral de como esse programa vem se desenvolvendo, assim como, algumas das suas conseqüências que já são possíveis ser observadas. No entanto, como me referi na metodologia, fiz um recorte geográfico – político, elegendo quatro dos onze *campi* para observar mais de perto a execução do programa sem deixar de fazer a relação com a UFPA com a qual estão institucionalmente imbricados.

3.4 Altamira, Belém, Bragança e Cametá: um recorte do REUNI na UFPA

O estudo nesses quatro *campi* permitiu observar mais de perto como as ações do REUNI estão se desenvolvendo, quais os principais resultados, como os atores locais vão formulando ‘microrregulações’ para ir adequando a política às condições existentes sem perder de vista as metas globais do REUNI enquanto ‘regulação nacional’.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA 2008-2012, para a implantação do REUNI, funda-se em três eixos estruturantes: a consolidação de cursos de graduação já implantados no interior do Estado e criação de novos, principalmente licenciaturas (com foco em Matemática, Ciências e Letras), com aumento significativo da oferta de vagas; a criação de cursos de graduação na capital, em áreas de conhecimento ainda não atendidas; e criação ou expansão de programas de pós-graduação em áreas estratégicas de interesse regional (p.

30) que, no atual estágio de desenvolvimento do REUNI, já se podem identificar algumas consequências, exatamente que busco demonstrar nos *campi* estudados.

3.4.1 O Campus de Altamira

Fotografia 1 – Campus de Altamira



Fonte: sítio da UFPA. (www.ufpa.br)

O município de de Altamira (Fotografia 1) foi criado pela Lei estadual Nº 1.234 de 6 de novembro de 1911, tendo completado um século de existência em 2011. Tornou-se conhecido nacionalmente por ter sido o palco, na década de 1970, do marco zero da construção da Rodovia Transamazônica, até hoje não concluída, que trouxe a esperança àquela região de se interligar às demais regiões brasileiras, podendo escoar sua produção e dinamizar seu desenvolvimento econômico e social. Destaca-se por sua extensão territorial, medindo 159.695.94km², sendo maior que a Grécia e Nepal e tem quase o mesmo tamanho que a Tunísia, Suriname e Uruguai. É o maior município brasileiro e, foi o maior município do mundo, tendo sido ultrapassado por um município gronelandês instituído em janeiro de 2009.

A ocupação do seu território teve início no século XVII pelas missões dos jesuítas e um novo momento de ocupação ocorreu com a abertura da Transamazônica quando recebeu imigrantes de várias regiões do país com preponderância de nordestinos que vieram em busca de melhoria de vida, sobretudo, econômica. Tanto em uma como em outra ocupação, esses imigrantes em Altamira foram marcados por muito sofrimento pelo desconhecimento do modo de vida dos povos da floresta. Enfrentaram desde a falta de infraestrutura até o ataque de animais selvagens e insetos da região.

Muitos dos mais recentes sofreram horrores, particularmente, as crianças que foram a óbito pelos ataques de maruim ou mosquito-pólvora, inseto minúsculo, picador, cuja ferroada provoca alergia com inchaço e febre. Grande parte deles perderam o pouco que trouxeram de suas terras e jamais conseguiram voltar. Uns poucos tornaram-se comerciantes ou fazendeiros na região enquanto outros enveredaram pelo campo da política chegando a altos cargos no Executivo e Legislativo local e nacional como Waldir Ganzer, que foi vice-prefeito de Belém; deputado estadual e federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT); José Geraldo, atualmente, deputado federal pelo PT; Lenir Trevisan, que chegou ao cargo de prefeito de Medicilândia, é atualmente professora da UFPA.

É neste município do sudoeste paraense que se localiza o Campus Universitário de Altamira, um dos onze *campi* da UFPA, distante de Belém 512 km de Belém. Mesmo em condições precárias, pela Transamazonica está ligado a Belém, Marabá, Itaituba e Santarém, com viagens mais rápidas no período de estiagem da chuva, o chamado verão paraense.

O município está situado a oeste da capital do Estado do Pará, às margens do rio Xingu, e faz limite ao norte com o município de Vitória do Xingu; a Sul com o Estado do Mato Grosso; a nordeste, leste e sudeste com os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu; a noroeste, oeste e sudoeste com os municípios de Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Rurópolis, Trairão, Itaituba e Novo Progresso. Sua população, de acordo com o Censo 2010, chega a 99.075 habitantes, com densidade demográfica de 0,62 habitantes /km². (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,737, inferior ao da capital Belém, que é de 0,797 (PNUD, 2000). As principais atividades econômicas do município têm origem na agricultura (arroz, cacau, feijão, milho, pimenta do reino) e na extração de borracha e colheita da castanha.

O município de Altamira tem sido palco de conflitos agrários e disputas ferrenhas entre os movimentos sociais e o governo brasileiro quando se trata de implementação de políticas, programas e /ou projetos que interferem na vida dos grupos indígenas e da população tradicional da região ou que os excluam do processo decisório.

O Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo Lula, que tem como meta dotar o país de infraestrutura necessária para o desenvolvimento de mega projetos econômicos, cancelados em Acordos Internacionais, decidiu pela construção da hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu, com ameaça de submergir parte do território do município, atingindo as terras de algumas tribos indígenas que entraram em clima de guerra, sendo apoiados por grupos ativistas e socioambientalistas nacionais e internacionais em

defesa do meio ambiente. Essa reação à construção de hidrelétricas no rio Xingu data das décadas de 70 e 80. De 20 a 25 de janeiro de 1989, foi realizado, em Altamira o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, que contou com mais de três mil participantes dos quais 650 eram índios. O objetivo, naquele momento, era manifestar o desacordo com a política do governo federal de construir barragens no rio Xingu e a hidrelétrica de Kararaô que, segundo ambientalistas voltou rebatizada de Belo Monte. Os ânimos ficaram tão exaltados que, naquele I Encontro, a índia Kaiapó de nome Tuíra, passou a lâmina de um facão no rosto de um diretor da Eletronorte. Imagem que foi transmitida e vista em todo o mundo.

Atualmente, para enfrentar o governo e impedir a construção de Belo Monte os índios e parte da população de Altamira estão em permanente mobilização e se congregam no Movimento Xingu Vivo para Sempre, criado em 2008 no II Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, que tem impedido o avanço das obras. Em 20 de novembro de 2011, a cidade de Altamira solicitou à presidenta Dilma Rousseff, ao Ibama e ao MPF (Ministério Público Federal) a suspensão das obras da hidrelétrica de Belo Monte, e os trabalhadores da obra entraram em greve no dia 25 de novembro de 2011 reivindicando maior reajuste salarial, condições dignas de trabalho, benefícios e folga para passar o Natal com as famílias. Os funcionários de Belo Monte têm piso de R\$ 900,00 e querem aumento. Essa é segunda greve realizada em novembro. A primeira ocorreu no dia 12 e, ao final, foram demitidos 170 funcionários, sendo a maioria do Maranhão. A disputa entre governo e movimentos sociais continua. O Comitê Xingu Vivo divulgou pela internet o seguinte convite:

[...] No dia 17 de dezembro/2011 vamos novamente gritar bem forte em defesa do Xingu, contra Belo Monte. Ocupemos as ruas, praças, parques de nossas cidades. Deixemos claro aos vampiros do capital, parasitas que se nutrem da energia dos rios e dos sonhos de seres humanos e não humanos, que Belo Monte não é um fato consumado. Os espíritos do Xingu nos guiam. A defesa da vida nos move.(Comitê Xingu Vivo, 2011)

A UFPA está presente no município e tem contribuído com a região, particularmente, pelos profissionais que vem formando ao longo de quase três décadas e tem tido presença qualificada na mediação dos conflitos sociais.

O campus de Altamira foi instalado em 1987, para atender demandas locais e como parte da política de expansão das universidades federais, via Projeto Norte de Interiorização, cujo objetivo era ofertar cursos de licenciatura para qualificar recursos humanos para trabalharem no, então, ensino de 1º e 2º graus dos municípios e regiões vizinhas, com cursos intervalares que aconteciam nos períodos em que os cursos da sede, Belém, entravam em recesso, permitindo o deslocamento dos docentes para ministrarem aulas

nos campi do interior do Estado. Também os próprios alunos eram, em grande maioria, professores das redes estadual e municipal, mesmo sem a devida formação, e só podiam estudar nos períodos de recesso escolar. Situação comum nos demais *campi*.

As primeiras Licenciaturas oferecidas foram em Letras, Pedagogia, Matemática, História e Geografia e, a partir de 1992, foram instalados os cursos regulares, isto é, o funcionamento era durante todo o semestre letivo. Depois foram oferecidos os seguintes cursos de Graduação: Ciências Biológicas, Agronomia, Letras, Pedagogia, Engenharia Florestal. Os novos cursos de graduação previstos para o campus de Altamira, pelo REUNI, e já implantados são: Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia- Licenciatura e Engenharia Florestal, com previsão de garantir o acesso de 170 novos alunos, em 2009.

O quadro atual de docentes do campus de Altamira está assim configurado: como docentes Ativos Efetivos, incluindo os cedidos⁸⁶, há na Classe dos Auxiliares 04 docentes; na Classe dos Assistentes 44; na Classe dos Adjuntos, 21; na Classe dos Associados, 01. Totaliza 70 docentes em seu quadro, dos quais são 21 doutores e 44 mestres (Anuário Estatístico da UFPA de 2010, p.46). Pelo REUNI, foram previstos 38 novos docentes sendo 12 em 2008, 13 em 2009 e 13 em 2010. Em setembro de 2010, foram nomeados 24 faltando 14 para completar a meta prevista⁸⁷. Considerando que, em 2008, o quadro contava com 47 docentes elevando para 70 em 2010, houve um crescimento de 49% no quadro docente deste campus.

O campus de Altamira tem 16 servidores técnico-administrativos em seu Quadro (UFPA, 2011, p. 72). Segundo o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2011, foi prevista pelo REUNI a contratação de 13 servidores técnico-administrativos sendo 08 de nível médio e 05 de nível superior. Em 2010, foram nomeados 8 (Relatório de Gestão 2010, PROGEP, p. 35), faltando 5 para cumprir a meta desses 13 novos servidores pactuados pelo REUNI.

No Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, estavam previstos para Altamira R\$ 5.673.526,00. Com a repactuação, passou para R\$ 5.698.284,00 com um acréscimo de R\$ 24. 758,00 ou 13,3% dos R\$ 42.688.675,50 alocados para todos os *campi* referentes a capital. O acréscimo correspondeu à 2ª etapa da construção da Casa do Estudante que começou, ainda, com recursos do Programa de Expansão – Etapa I, anterior ao REUNI.

⁸⁶ Professores que são cedidos pela Universidade para assumirem funções na Prefeitura do município ou em outros órgãos que os requeiram.

⁸⁷ As informações sobre o número de docentes previstos, aprovados em concurso e nomeados para os Campi do interior, foram prestadas pela PROGEP/UFPA, em novembro de 2010.

Esses recursos foram agregados ao REUNI como já aludido, anteriormente, neste trabalho. Considerando o que foi repactuado com o Campus de Altamira, pela Portaria 2520/2009, a Tabela 24 detalha as obras e respectivos recursos. O Relatório de Gestão (UFPA, 2010 p.450 informa que o prédio para o curso de Educação Indígena estava empenhado assim como as salas de aula do curso de Agronomia e o bloco com 50 gabinetes individuais para professores.

Tabela 24 – Obras / recursos - Campus de Altamira, REUNI (2007-2011)

Ano	Descrição	Área (M ²)	R\$
2007	Laboratório e Salas De Aula – Eng. Florestal	-	1.168.763,00
	Construção do Prédio de Biologia	1600	1.168.763,00
	Centro De Treinamento e Acesso à Informação para 30 Computadores	150	195.000,00
2008	Construção da 2ª Etapa da Casa do Estudante	-	24.758,00
2009	Prédio Curso Educação Indígena	700	840.000,00
	Salas de Aula e de Professores – Agronomia	-	360.000,00
2011	Bloco com 50 Gabinetes Individuais para Professores com 9m ² Cada	720	1.440.500,00
Total		3.170 m²	5.698.284,00

Fonte: UFPA, 2008, p.72; UFPA, 2009.

A expansão de vagas para a graduação, no campus de Altamira, iniciou com cinco cursos ofertados em 2009, (Engenharia Florestal, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Letras-Língua Inglesa) com a inclusão de mais um em 2010 (Etnodesenvolvimento) que gerariam 590 novas vagas na graduação. De acordo com a Tabela 25, foram pactuadas 1.100 novas vagas pelo REUNI para Altamira, de 2008 a 2011 (PROPLAN, 2010) e, um preenchimento até esse ano, de 940 vagas gerando um déficit de 160 (14,5%) que precisariam ser preenchidas para cumprir a meta prevista. Considerando-se que para 2012 foram pactuadas 500 vagas, faltam 660 a serem preenchidas para cumprir o que foi pactuado.

Tabela 25 – Vagas Campus Altamira do REUNI (2008 – 2011).

Ano	Vagas		
	Pactuadas	Preenchidas	Diferença
2008	200	160	40
2009	280	230	50
2010	310	240	70
2011	310	310	0
Total	1.100	940	-160 (14,5%)

Fonte: PROPLAN/UFPA, 2011.

Como uma das metas do REUNI era a expansão do ensino noturno, para Altamira foram pactuadas 710 vagas de 2008 a 2011 e preenchidas 630 gerando um déficit de 80 (-11,2%) a serem preenchidas para cumprir a meta global pactuada (Tabela 26).

Tabela 26 – Vagas noturno Campus Altamira - REUNI (2008 – 2011)

Ano	Vagas		
	Pactuadas	Preenchidas	Diferença
2008	140	60	80
2009	190	300	110
2010	190	150	40
2011	190	120	70
Total	710	630	80 (-11,2%)

Fonte: PROPLAN/UFPA, 2011

3.4.2 O Campus de Belém

Fotografia 2 – Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto

Fonte: sítio da UFPA (www.upa.br)

O campus está localizado em Belém, capital do Pará, cidade mais importante do estado. Belém foi fundada em 12 de janeiro de 1616, pelo Capitão-Mor, português Francisco Caldeira Castelo Branco, que veio em missão de defender essas terras para a Coroa Portuguesa. Está localizada ao norte do estado, às margens da Baía do Guajará (Fotografia 2). Limita-se a norte com a Baía do Marajó; a nordeste com o município de Santo Antonio do Tauá; a leste com o município de Santa Bárbara do Pará; a sudeste com os municípios de Benevides e Ananindeua; a sul, com o município de Acará; a sudoeste com o município de Barcarena; a oeste com o arquipélago do Marajó.⁸⁸ Compõe com mais 10 municípios a Mesorregião Metropolitana de Belém. É o município mais populoso do Pará, com 1.393.399 habitantes, sendo 47,3% homens (659.008) e 52,7% mulheres (734.3910). Tem um PIB per capita de R\$11.496,24 (IBGE, 2010), o que não significa que a sua população tenha suas necessidades básicas garantidas.

A área territorial do município de Belém é de 1.059.402 km² com uma densidade demográfica de 1.315,27 hab por km². Seu território é composto por uma expressiva região insular com mais de 60 ilhas que corresponde a 65,64% da sua área total. Possui áreas de baixadas⁸⁹ que “ficaram conhecidas, principalmente a partir da década de 60, por serem espaços de moradia das camadas sociais de baixo poder aquisitivo devido ao grande fluxo populacional, em especial, pelo êxodo rural” (TRINDADE JÚNIOR, 1997).

Na realidade, Belém é uma cidade entrecortada por 13 bacias hidrográficas⁹⁰, com aproximadamente cinquenta canais. As bacias do Una, Estrada Nova e Tucunduba vêm sofrendo intervenção urbanística do poder público com programas de macrodrenagem com vistas à urbanização dos bairros por elas atravessados, já que nas últimas décadas, alguns desses bairros - Reduto, Umarizal, Batista Campos, Cremação e Marco - vêm sendo preferidos pela especulação imobiliária, contribuindo para a verticalização da cidade, com a construção de condomínios de luxo que atendem a população de alta renda. Em contrapartida, a cidade, em 2009, amargava um déficit habitacional de 130 mil habitações na região metropolitana. Em todo o estado, o déficit é de 474 mil moradias (SEGOV, 2009)

O município de Belém divide-se administrativamente em oito Distritos: Distrito Administrativo Mosqueiro (DAMOS); Distrito Administrativo Outeiro (DAOUT); Distrito

⁸⁸ Informação obtida junto à Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM).

⁸⁹ Grandes áreas que estão abaixo da cota de 4 metros, sofrendo influência das marés altas e tendo dificuldade no escoamento nas águas da chuva. São chamadas “Baixadas de Belém”.

⁹⁰ Segundo a Secretaria de Planejamento e Gestão do Município de Belém (2000) as bacias são: Ananin, Outeiro, Paracuri, Cajé, Mata Fome, Val de Cães, Una, Reduto, Tamandaré, Estrada Nova, Tucunduba, Murucutum, Aurá.

Administrativo Icoaraci (DAICO); Distrito Administrativo Benguí (DABEN); Distrito Administrativo Entroncamento (DAENT); Distrito Administrativo Sacramento (DASAC); Distrito Administrativo Belém (DABEL); Distrito Administrativo Guamá (DAGUA)⁹¹. Cada um deles conta com um Administrador Regional que articula as demandas da população com o poder público municipal e coordena a execução das políticas públicas em nível local.

A economia do município baseia-se principalmente nas atividades de turismo, comércio e serviços e atividade industrial ainda tímida, que se traduz na pesca, beneficiamento de palmito, comercialização da madeira, contando com alguns estaleiros e metalúrgicas. Embora sedie grandes empresas de exploração de minério do estado, os maiores investimentos para melhorar a qualidade de vida do belenense vem do setor público.

Belém é uma cidade com 396 anos de existência que fica às margens da baía de Guajará. Viveu seu apogeu econômico no início do século XX com o ciclo da borracha quando passou por um processo de urbanização e de efervescência cultural jamais vistos. Nesse período foi construído um de seus mais importantes monumentos, o Teatro da Paz, onde Carlos Gomes encenou sua ópera o Guarani e a bailarina russa Ana Pavlova encantou os paraenses. Famosas companhias líricas ali se apresentaram.

Encontram-se, na cidade, importantes monumentos, parques e museus: Mercado do Ver-o-Peso, Museu Paraense Emílio Goeldi, Jardim Botânico Bosque Rodrigues Alves; O Bioparque Amazônia; o santuário de Nossa Senhora de Nazaré, onde todos os anos, no segundo domingo de outubro acontece o Círio de Nossa Senhora de Nazaré⁹²; a Estação das Docas ; Ver-o-Rio; o Mangal das Garças; Complexo Feliz Luzitânia; o Espaço São José Liberto; ruas com seus túneis de mangueiras e praças aprazíveis. Em todos os anos, no segundo domingo de outubro, acontece o círio de Nossa senhora de Nazaré. Tudo isso constitui um conjunto de atrações turísticas que encanta os visitantes. É rico o folclore e saborosa a culinária local⁹³.

⁹¹ Os Distritos Administrativos foram definidos pela Lei nº 7.682, publicada no Diário Oficial do Município, em 12 de janeiro de 1994.

⁹² O Círio de Nazaré, no segundo domingo de outubro, é uma das mais importantes festas religiosas do Brasil. A procissão leva dois milhões de pessoas pelas ruas da cidade que, olhada de cima, mais parece uma enorme serpente arrastando-se pelas ruas de Belém. Durante 15 dias, manifestações religiosas e profanas se alternam no Santuário de Nossa Senhora de Nazaré. O Círio, também é chamado de “Natal dos Paraenses.”

⁹³ O folclore do Pará se expressa em Belém através da música, ritmos, bois e pássaros e no colorido das vestes dos grupos folclóricos. Entre os ritmos temos o carimbó, lambada, tecnobrega, dentre outros. Nas danças destacam-se o carimbo, síria, lundu e a dança do boi. Há o Boi Pavulagem que em cortejo, arrasta milhares de pessoas pelas ruas de Belém, durante o Círio de Nazaré e na época do Carnaval. A culinária paraense, com seus componentes indígenas e africanos é encontrada em Belém nos famosos pratos típicos como o pato-no-tucupí, o tacacá e a maniçoba, além de frutas tropicais que são próprias desta região como o cupuaçu, o bacuri, a pupunha e o açaí. Frutas que já atravessaram o Atlântico e são encontradas sob a forma de polpas em várias cidades do mundo, sendo o açaí, considerado fonte energética, presença obrigatória nas lanchonetes e academias de ginástica do mundo.

A cidade de Belém ganha importância na Região Norte em primeiro lugar por ser a capital do Estado do Pará, com todo o acúmulo obtido em sua trajetória histórica e, depois, por se constituir na síntese das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que a marcam como “Porta de Entrada da Amazônia”. Por tudo isso, os acontecimentos, conquistas e dificuldades, nas diferentes dimensões sociais, estão presentes em Belém onde é possível ter acesso às informações sobre o Pará, em todos os campos, incluindo o educacional.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, existem no Pará 31 (trinta e uma) Instituições de Ensino Superior - IES, 17 (dezessete) na capital Belém, e 14 (quatorze) no interior. Dessas IES cinco são universidades: quatro estão na capital e uma no interior (Santarém). Na capital há 02 (duas) universidades públicas federais, uma pública estadual e uma privada, particular. São 25 IES privadas, 12 na capital e 13 no interior. Dessas, 23 são faculdades privadas, das quais, 11 na capital e 12 no interior. São dois Centros Universitários, tipo de organização acadêmica que se instalou no Pará a partir de 2004 sendo um particular na capital e um comunitário/confessional/filantrópico no interior, e um Instituto Federal Tecnológico (IFET), em Belém. (INEP/MEC, 2010).

O setor público conta com 05 IES e o setor privado com 26, das quais 23 são faculdades. Na Tabela 27, é possível visualizar o número de IES do Estado do Pará por organização acadêmica e localização. A maior concentração de IES é na capital Belém, excetuando-se as Faculdades que são 12 no interior e 11 na capital.

Tabela 27 – Número de IES por organização acadêmica e localização (capital e Interior) – Pará, 2010.

	IES		Capital	Interior	Total Geral
		Pará		17	14
Instituições	Publica	Universidades	4	1	5
	Federal		3	1	
	Estadual		1	-	4
	Privada		13	1	14
	Pará		1	1	2
	Publica	Centros universitários	-	-	-
	Federal		-	-	-
	Estadual		-	-	-
	Privada		-	-	-
	Pará	Faculdade	11	12	23
	Publica		-	-	-
	Federal		-	-	-
	Estadual		-	-	-
	Privada		-	-	-
	Pará	IFET e CEFETs	1	-	1
	Publica		1	-	1
Federal	1		-	1	
Estadual	-		-	-	
Privada	-		-	-	

Fonte: BRASIL, 2010a

Tratando-se da oferta de cursos de graduação presenciais, no Estado do Pará, em 2007, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2007), eram 522 cursos de graduação, em 2010 ampliou-se esse número para 615 cursos correspondendo a um crescimento de 18%. Desses, 265 cursos são ofertados pelas IES privadas. Observa-se pela Tabela 28 que, em 2010, o Pará somou 615 cursos de graduação presenciais sendo 330 (54%) no interior e 285 (46%) na capital o que demonstra que o processo de interiorização da educação superior no estado vem se consolidando. No Pará, o maior número de cursos de graduação, dos 615 presenciais existentes, são ofertados pelas IES públicas, 350 (56,9%) contra 265 (43,1%) ofertados pelas IES privadas. As universidades ofertam 365 cursos de graduação sendo o maior número no interior 235 (64%) contra 130 (36%) na capital. As 23 faculdades invertem essa tendência. As 11 faculdades da capital oferecem 200 cursos, a maioria desses cursos 123 (62%), em Belém contra 77 (38%) ofertados pelas 12 faculdades no interior. Entre as cinco IES públicas, são as universidades federais três que ofertam o maior número de cursos de graduação, 166 cursos ou 50,3% dos 330 ofertados no interior, seguidas da universidade estadual com 61 cursos ou 18% e da universidade privada com 08 cursos ou 2,4%.

Tabela 28 – Número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e localização (Capital e Interior) e organização administrativas das IES no Pará - 2010

	IES		Capital	Interior	Total Geral
Instituições	Pará	Universidades	285	330	615
	Publica		119	231	350
	Federal		93	170	263
	Estadual		26	61	87
	Privada		166	99	265
	Pará	Centros universitários	130	235	365
	Publica		104	227	331
	Federal		78	166	244
	Estadual		26	61	87
	Privada		26	8	34
	Pará	Faculdade	17	14	31
	Publica		-	-	-
	Federal		-	-	-
	Estadual		-	-	-
	Privada		-	-	-
	Pará	IFET e CEFETs	15	4	19
	Publica		15	4	19
	Federal		15	4	19
	Estadual		-	-	-
Privada	-		-	-	

Fonte: BRASIL, 2010a

A Tabela 29 demonstra que, para Belém, foram pactuadas, pelo REUNI, 14.923 novas vagas para o período de 2008 a 2011 e preenchidas 13.322 gerando um déficit de 1.601 ou 10,7%. Considerando-se que para 2012 foram pactuadas 3.795 vagas, somando-se às 1.601, faltariam 5.396 vagas a serem preenchidas para cumprir o que foi pactuado.

Tabela 29 – Vagas Campus Belém do REUNI (2008 – 2011).

Ano	Vagas		
	Pactuadas	Preenchidas	Diferença
2008	3948	3216	732
2009	3645	3302	343
2010	3665	3372	293
2011	3655	3432	223
Total	14.923	13.322	1.601(10,7%)

Fonte: BRASIL, 2010a

A Tabela 30 demonstra que foram pactuadas 2973 vagas para o noturno, de 2008 a 2011 e preenchidas 3.710, gerando uma diferença positiva de 737 ou 24,7% de vagas preenchidas.

Tabela 30 – Vagas noturno Campus Belém do Reuni (2008 – 2011)

Ano	Vagas		
	Pactuadas	Preenchidas	Diferença
2008	723	984	+252
2009	750	944	+194
2010	750	864	+114
2011	750	918	+168
Total	2.973	3.710	+737(24,7%)

Fonte: UFPA, 2010.

Para o campus Belém também foram previstos, pelo REUNI, vagas para docentes, novos cursos de graduação e novas vagas para cursos já existentes, incluindo a pós-graduação que, particularmente, passava por dificuldades de infraestrutura. Alguns cursos sofriam com a falta de laboratórios ou com os existentes mal conservados, precisando de reforma e de ampliação. Assim, no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA foram previstos nove novos cursos de graduação para Belém e a contratação de 83 docentes, que representam 16,2% dos 513 docentes previstos pelo REUNI, como se pode observar na Tabela 31.

Tabela 31 – Número de cursos de graduação e necessidades de contratação de docentes para Belém – REUNI, 2009-2011

Município/ Campus	Cursos	Necessidade de contratação de Docentes			Total
		2009	2010	2011	
Belém	Biotechnology	4	4	2	10
	Lic. Ciências	3	3	2	8
	Licen. Matemática	3	3	3	09
	Museologia	4	4	2	10
	Saúde Coletiva	3	2	4	9
	Fisioterapia	-	5	5	10
	Terapia Ocup.	-	5	4	9
	Teatro	3	3	2	8
	Dança	4	4	2	10
Total		24	33	26	83

Fonte: UFPA, 2009.

Na repactuação das ações do REUNI, via Portaria 2520/2009, a demanda de 83 docentes foi mantida. O Quadro 4 contempla os oito novos cursos e as 436 vagas oferecidas no campus Belém.

Quadro 4 – Cursos e vagas ofertadas no *Campus* Belém – REUNI, 2009-2010

Ano		2009		2010	
Campus	Curso	Nº Vagas	Turno	Nº Vagas	Turno
Belém	Dança –Licenciatura	40	Matutino	40	Matutino
	Teatro- Licenciatura	30	Matutino	30	Noturno
	Biotechnology	30	Vespertino	30	Vespertino
	Ciências Naturais Licenciatura	40	Noturno	40	Noturno
	Museologia	30	Integral	30	Integral
	Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens	-	-	40	Noturno
	Fisioterapia	-	-	30	Integral
	Cinema e Audiovisual	-	-	26	s/inf.
Total de Vagas		170	-	266	436

Fonte: UFPA, 2009, 2010.

Os dados do Anuário Estatístico da UFPA de 2010 (p.46) apontam a seguinte configuração do quadro atual de docentes do campus Belém distribuídos nos Institutos e Núcleos. São 1.626 docentes Ativos Efetivos, incluindo os cedidos. Na Classe dos Auxiliares,

são 63 (4%) docentes; na Classe dos Assistentes, 363 (22%); na Classe dos Adjuntos 868 (53%); na Classe dos Associados, 320 (20%) e na Classe dos Titulares 12 (0,7%). Quando se agrupam os docentes por titulação, apresenta-se o seguinte quadro: 882 (54%) são doutores e 546 (34%) são mestres. Pelo REUNI foram 83 novos docentes para o *campus* Belém.

Além das vagas para docentes, houve, pelo REUNI, concurso para servidores técnico-administrativos. Segundo informações da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal-PROGEP⁹⁴, o MEC deliberou que as nomeações autorizadas deveriam ser efetivadas no mês de novembro de 2009, o que causou alguns problemas pois muitos dos cursos já haviam iniciados e os campi não contavam com pessoal técnico-administrativo em número suficiente para dar suporte às atividades. Para Belém foram previstas contratações de 63 servidores técnico-administrativos sendo 11 de nível médio e 52 de nível superior. Em 2010, foram nomeados 53 servidores técnico – administrativos, no campus Belém, distribuídos pelos diferentes Institutos e Núcleos da Universidade. (UFPA, 2010, p. 36)

Com relação ao conjunto de obras para Belém, a repactuação chegou a R\$ 24.400.546,61 (vinte e quatro milhões, quatrocentos mil, quinhentos e quarenta e seis reais e sessenta e um centavos). Pelo Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, a previsão estava em R\$ 26.924.100,00, o que levou a uma redução de R\$ 1.893.553,39 para Belém. A Tabela 32 detalha, por ano, o conjunto das obras e o montante de gasto previsto.

Tabela 32 – Obras do REUNI no Campus Belém

Ano	Descrição	Área (m ²)
2007	Construção de 1 Bloco para Administração do Instituto de Ciências da Saúde – ICS	720
	Construção de 1 Bloco para o Curso de Nutrição do ICS	720
2009	Bloco para a Faculdade de Medicina do ICS	-
	Novo prédio para a Escola de Música	-
	Bloco de Salas de Aula para o Instituto de Tecnologia-ITEC	720
	Bloco Faculdade de Geologia – Lab. De Ensino	720
	Bloco de Salas de Aula e Laboratórios p o Instituto de Ciências exatas e Naturais –ICEN	720
	02 Blocos para o centro de Tecnologia de Desenvolvimento Sustentável	720
	01 Bloco p Faculdade de Odontologia e Farmácia	720
	Construção e Reforma no Instituto de Ciências Biológicas	
	01 Bloco para a Faculdade de Biotecnologia –ICB	720
	01 Bloco para o NPADC	290
01 Bloco para o Núcleo de Medicina Tropical	200	
01 Bloco para o Programa de Pós-Graduação do NPADC	-	
Conclusão do Auditório Nobre	-	

Fonte:UFPA, 2009.

⁹⁴ Documento Acompanhamento do REUNI 2008 e 2009, Expansão 2008, obtido em 29.10.2009

Após quatro anos de REUNI, é possível observar algumas conseqüências no campus Belém que, por se confundir com a Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, fica difícil distingui-las. Das 15 (quinze) obras físicas previstas, nove estavam em curso em 2010, mas apenas duas delas foram concluídas naquele ano: um bloco do Programa de Pós-Graduação do NPADC e o Auditório Nobre.

3.4.3 O Campus de Bragança

Fotografia 3 – Município de Bragança.



Fonte: sítio da UFPA. (www.ufpa.br)

O campus de Bragança localiza-se no município do mesmo nome, às margens do rio Caeté (Fotografia 3). Compõe uma região do Estado, inicialmente, habitada pelos índios Apotiangas, da Nação dos Tupinambás, que fazia parte da capitania Gurupi, doada por Felipe III, da Espanha, ao Governador – Geral do Brasil Gaspar de Souza, em 1622. Foi elevado à categoria de cidade, sede do município, com o nome de Bragança, pela Lei Provincial N° 252, de 2 de outubro de 1854. Fica a 220km de Belém para onde se pode ir via rodoviária, com ônibus saindo a cada hora.

Em 2002, possuía 93.789 hab e, atualmente, segundo o Censo 2010, sua população é de 113. 227 habitantes sendo 57.291 homens e 55.936 mulheres. Dessa população, 72.621 mora na zona urbana e 40.606 na zona rural. Possui uma área de 2.091.919 km² e uma densidade demográfica de 54,13 hab por km². O índice de Desenvolvimento Humano é de 0,702 (PNUD, 2000) e um PIB per capita de 3.575,64 (IBGE, 2010). Localizado no nordeste do Estado do Pará, na Microrregião Bragantina, Bragança abriga um dos portos pesqueiros de maior produtividade do estado do Pará; possui também uma das maiores áreas de florestas de mangue do Brasil, além de um grande estuário, com perspectivas

de se tornar um importante Polo de Desenvolvimento da Biologia Pesqueira do país. A quantidade da fauna pesqueira local tem sido subaproveitada pela inexistência histórica de tecnologias adequadas o que abre flanco para a utilização da pesca predatória.

A Dança da Marujada é marca da cultura bragantina, existe há mais de 200 anos em homenagem a São Benedito⁹⁵. Bragança conta ainda, com praias belíssimas das quais a de Ajuruteua, a 35 km da cidade, desponta como a mais procurada pelos turistas paraenses e de outras regiões do Brasil pela proximidade com os manguezais onde se pode ver a cata do caranguejo. Os igarapés de águas geladas são também muito procurados pelos banhistas por fazerem parte dos verdadeiros “santuários ecológicos” como parte da natureza, até hoje, preservada.

O Campus Universitário de Bragança foi criado em 1987 com o Projeto Norte de Interiorização da UFPA, para formar professores em nível superior para atuarem no então ensino de 1º e 2º Graus, e funcionou inicialmente com os cursos de Licenciatura em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. A partir de 1997, foram implantados os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Licenciatura Plena em Ciências do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de formar profissionais que atendam às necessidades da região, a Universidade Federal do Pará, em 2005, criou o curso de Engenharia de Pesca no município para a formação de profissionais qualificados, a fim de possibilitar a exploração sustentada da biodiversidade aquática, com vistas ao aumento da produção e a verticalização da cadeia do pescado na região e particularmente no Estado do Pará (UFPA, 2009, p.44). Aliado a ele, está o curso de Ciências Biológicas, com ênfase na região costeira, que, em 2009, formou 27 alunos no primeiro semestre e 34, no segundo. Em 2010, formou-se a primeira turma do curso de Engenharia de Pesca, criado em 2005. Este curso tornou-se referência na região e, em 2010 contou com 160 alunos matriculados.

No referente à estrutura física, no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, foi previsto para Bragança a construção de 01(um) Bloco de 720m², contendo 50 gabinetes individuais para professores, no valor de R\$ 1.440.500,00 (um milhão, quatrocentos e quarenta mil e quinhentos reais) (*Ibidem*, p.73). A Portaria Nº 2520/2009, que repactuou os recursos do REUNI para os Campi da UFPA, apresenta as seguintes previsões para Bragança: mantém a construção do bloco de 720m² no mesmo valor e incluiu a construção do Laboratório de Linguagem, um bloco de 145m² no valor de R\$ 284. 750,00 (duzentos e

⁹⁵ São Benedito é o padroeiro da cidade de Bragança, cuja igreja foi construída no século XVIII pelos escravos e inaugurada em 1876 constituindo-se num dos seus mais importantes pontos turísticos.

oitenta e quatro mil e setecentos e cinquenta reais), ampliando os recursos desse campus para um total de R\$ 1.725.250,00 (um milhão, setecentos e vinte cinco mil e duzentos e cinquenta reais) ou 4% do total de recursos previstos para capital pelo REUNI (R\$ 42.688.675,50) para ser aplicado em obras (capital). Com isso, Bragança ampliou seu orçamento em R\$ 284.750,00 como pode ser observado na Tabela 33.

Tabela 33 – Obras/recursos do REUNI em Bragança

Ano	Descrição	Área (m ²)	R\$
2009	Bloco contendo 50 gabinetes individuais p professores	720	1.440.500,00
	01 Bloco - Laboratório de Linguagem	145	284.750,00
TOTAL		865	1.725.250,00

Fonte: UFPA, 2009

A repactuação pela Portaria 2520/2009 não alterou o quantitativo de 47 docentes previstos no Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 da UFPA. Foram preenchidas as 47 vagas de professores para os novos cursos ofertados em Bragança que foram distribuídos entre os cursos que compõem a Tabela 34.

Tabela 34 – Cursos e docentes previstos para Bragança via REUNI

Campus	Cursos de Licenciatura	Necessidade de Contratação de Docentes				Total
		2008	2009	2010	2011	
Bragança	Letras- Língua Inglesa	05	03	01	-	09
	Pedagogia	05	03	-	-	08
	Ciências Naturais	-	04	06	-	10
	História.	-	05	05	-	10
	Matemática .	06	04	-	-	10
Total		16	19	12	-	47

Fonte: UFPA, 2008b, p. 65.

Os novos cursos previstos foram ofertados a partir de 2009 gerando novas vagas discentes sendo, 226 em 2009 e, 246 em 2010, totalizando 472 novas vagas ou 3,8% das 12.460 vagas ofertadas pela UFPA, no período. Em 2010, um novo curso foi inserido, o de Letras – Língua Portuguesa, totalizando sete novos cursos. A distribuição desses cursos e suas respectivas vagas compõem o Quadro 5.

Quadro 5 - Cursos e Vagas Ofertadas no Campus de Bragança (2008-2010)

Campus	Curso	2009		2010	
		Nº Vagas	Turno	Nº Vagas	Turno
Bragança	Letras Ling. Inglesa	30	Noturno	40	Noturno
	Pedagogia	40	Integral	40	Vespertino
	Letras Ling. Inglesa	30	Integral	0	-
	Historia Licenciatura.	40	Noturno	40	Vespertino
	Ciências Naturais Licenciatura.	40	Integral	40	Vespertino
	Matemática Licenciatura.	46	Integral	46	Noturno
	Letras Ling. Portuguesa	-	-	40	Matutino
Total de Vagas		226		246	472

Fonte: UFPA, Relatório de Gestão, 2009 e Anuário Estatístico - UFPA, 2010

Para o período do REUNI, 2008-2011, conforme tabela 35 este campus pactuou ofertar 1254 novas vagas e foram preenchidas 1.200 (95,6%) gerando um déficit de 54 vagas que, somadas às 600 pactuadas para 2012 totalizam 654 a serem preenchidas para cumprir o total pactuado.

Tabela 35 – Vagas Campus Bragança do REUNI (2008-2011)

Ano	Vagas		
	Pactuadas	Preenchidas	Diferença
2008	234	150	-84
2009	340	370	+30
2010	340	300	-40
2011	340	380	+40
		-	-
Total	1.254	1.200 (95,6%)	54

Fonte: UFPA, 2011.

Quanto à expansão de vagas no noturno, foram pactuadas 640 vagas de 2008 a 2011 e preenchidas 420 gerando um déficit de 220 que, somadas às 450 pactuadas para 2012 chega a 670 a serem preenchidas para cumprir o total pactuado (Tabela 36).

Tabela 36 – Vagas noturno Campus Bragança do REUNI (2008-2011).

Ano	Vagas		
	Ofertadas	Preenchidas	Diferença
2008	70	40	-30
2009	190	150	-40
2010	190	40	-150
2011	190	190	0
Total	640	420(65,6%)	220

Fonte: UFPA, 2011.

Os dados do Anuário Estatístico da UFPA de 2010 (p. 46) apontam a seguinte configuração do quadro docente deste campus: como docentes Ativos Efetivos, incluindo os cedidos, há na Classe dos Auxiliares nove docentes; na Classe dos Assistentes, 46; na Classe dos Adjuntos, 33; e na Classe dos Associados, sete. Totaliza 95 docentes em seu quadro, dos quais 37 são doutores e 48, mestres. Pelo REUNI, foram previstos 47 novos docentes e, em 2010, faltavam apenas três docentes para completar o quadro, cujos editais dos concursos já haviam sido publicados mas não houve candidatos.

Pelo REUNI, foram pactuados seis novos servidores técnico – administrativos: cinco de nível médio e um de nível superior. O *campus* teve sete nomeados.

Bragança é o único *campus* no interior que possui um programa de pós-graduação consolidado com mestrado e doutorado em Biologia Ambiental. Em 2000, iniciou o curso de Mestrado em Biologia Ambiental no Instituto de Estudos Costeiros - IECOS, com 75 alunos, dos quais 13 defenderam suas dissertações. Junto com os *campi* de Santarém e Marabá, recebeu recursos do Programa Expansão-fase I do governo Lula. Em 2007, com a aprovação da CAPES, foi implantado o curso de doutorado, representando um marco na política de interiorização da Universidade Federal do Pará, o que explica o quantitativo de 37 doutores no quadro docente. Este curso tem 26 alunos matriculados, com uma tese já defendida. A Faculdade de Engenharia de Pesca oferece também o curso de Engenharia de Pesca (graduação) que responde a uma demanda local.

A Tabela 37 apresenta o número de alunos matriculados no curso de Engenharia de Pesca no ano de 2009. No final deste mesmo ano, essa Faculdade recebeu equipamentos que vieram contribuir para melhorar a qualidade do curso.⁹⁶ Destaca-se o curso de Engenharia

⁹⁶ Sistema de determinação de proteínas e N2, dinamômetro digital, roteador de internet sem fio, tanques de fibra de vidro, bombas d'água para aquicultura, esterioscópico com câmera digital e caixas de polipropileno de 40 e 200.

de Pesca por representar um salto de qualidade para o município, um importante polo pesqueiro do Estado, e por ser o primeiro a atender a demanda de formação voltada para a pesca.

Tabela 37– Número de alunos matriculados no Curso de Engenharia de Pesca – 2009

Unidade/Curso	Regime de Curso	Matriculados		Total
		Diurno		
		Feminino	Masculino	
Primeiro semestre				
Engenharia de pesca	Extensivo	54	69	123
Segundo Semestre				
Engenharia de pesca	Extensivo	54	69	123

Fonte: UFPA, 2009.

Além do curso de Engenharia de Pesca, atualmente oferece os cursos de graduação: Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Naturais (Licenciaturas) Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, História e Matemática

Algumas das obras físicas realizadas no *campus* de Bragança foram finalizadas em 2009 e podem ser observadas na Tabela 38.

Tabela 38 – Obras do REUNI finalizadas em Bragança – 2009

Obra	Unidade/ Medida		
	Local	M ²	Situação
Laboratórios da Engenharia de Pesca	Campus Bragança	644.44	Finalizada
10 salas de aulas	Campus Bragança	724.16	Finalizada
Bicicletario	Campus Bragança	72.00	Finalizada
Total Geral		1.440,60	

Fonte: UFPA, 2009

Segundo informações da Coordenadora do *campus* de Bragança, essas obras foram realizadas com recursos provenientes, ainda, do Programa de Expansão- Fase I, anterior ao REUNI. O Relatório de Gestão 2009 da UFPA as computa como obras do REUNI por conta da readequação do orçamento em que os resíduos do Programa de Expansão – Fase I passaram a compor o orçamento do REUNI. As obras definidas com o advento do REUNI foram um bloco com 50 gabinetes individuais para professores e um prédio onde funcionará o

Laboratório de Linguagem. Até o término deste trabalho, as obras que correspondem a 865m² ainda não haviam sido todas concluídas em razão de problemas no processo licitatório, mas estão com os recursos empenhados, segundo informações do DEFIN/UFPA.

3.4.4 O Campus de Cametá

Fotografia 4 - Cidade de Cametá e do rio Tocantins.



Fonte: sítio da UFPA. (www.ufpa.br)

O município localiza-se no nordeste do Estado do Pará, na Microrregião de Cametá, às margens do rio Tocantins (Fotografia 4), região habitada, inicialmente, pelos índios Camutás, provavelmente pertencentes à Nação dos Tupinambás, pois falavam a língua Tupi. Em 14 de dezembro de 1633, o governador do Maranhão e Grão-Pará, Francisco Coelho de Carvalho, doou a capitania de Camutá a seu filho Feliciano Coelho de Carvalho, constituindo a maior capitania do baixo Tocantins. Foi elevada à condição de cidade e sede do município com o nome de Cametá, pela Lei Provincial Nº 145, em 24 de outubro de 1848. É um importante porto do Pará e a cidade mais antiga do baixo Tocantins. Por sua importância histórica, foi elevada à categoria de Patrimônio Histórico Nacional pela Lei Federal Nº 7.537, de 16 de setembro de 1986. Atualmente, possui um território de 3.081,354km², com uma densidade demográfica de 39,23 hab/km². Tem uma população de 120.896 habitantes sendo 62.016 homens e 58.880 mulheres e um PIB per capita de R\$ 2.870,33. (IBGE, 2010)

Cametá é uma referência histórica do Pará, particularmente porque foi berço da Cabanagem, movimento popular do período de 1835 a 1840 do século XIX, do qual participaram índios, caboclos, ribeirinhos, setores da Igreja católica e comerciantes que se insurgiram contra a elite política que dominava a Província do Grão-Pará. A Cabanagem foi

uma Revolta Popular que conseguiu instituir um governo popular, instalado em 1835. Seus principais líderes foram o fazendeiro Félix Clemente Malcher, o seringueiro Eduardo Angelim, o Cônego Batista Campos com apoio do Bispo da Província, Romualdo de Souza Coelho, o escravo liberto Manuel barbeiro de apelido Patriota. Cameté, por sua importância no movimento, chegou a ser capital da Província do Grão Pará.

O campus universitário de Cameté foi fundado em 1987, no contexto da política de expansão da UFPA, através do Projeto Norte de Interiorização, cujo objetivo era ofertar cursos de licenciatura para qualificar recursos humanos para trabalharem na sede do município e nos municípios vizinhos daquela região tocantina. A meta era qualificar os professores que já atuavam ou iriam atuar na educação básica que, à época, de acordo com a Lei em vigor, se denominava ensino de 1º e 2º Graus.

O campus, inicialmente, não contava com sede própria, e foi instalado nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, sendo esse espaço posteriormente doado à UFPA pela administração do município, através da Lei Municipal Nº 1207, de 27 de março de 1991.

Em outubro de 1987, foi realizado o primeiro processo seletivo (vestibular) com a oferta de 50 vagas em cada um dos cursos das Licenciaturas em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que funcionaram em regime intervalar aproveitando o período em que os cursos de Belém entravam recesso e os docentes poderiam se deslocar para o interior.

Em 1994, foi ofertado o primeiro curso, chamado regular, com uma turma de Licenciatura Plena em Pedagogia. Atualmente e, em decorrência do REUNI, oferece os seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Letras: habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, História, Matemática, que também é ofertado a distância e Ciências Naturais. A localização do campus possibilita fácil acesso aos estudantes de municípios adjacentes como Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará.

Este Campus, de acordo com os dados do Anuário estatístico de 2009, da UFPA, contava com 17 docentes Ativos Efetivos assim distribuídos: sete Mestres na Classe dos Assistentes e três Doutores na Classe dos Adjuntos. Como temporários eram 06 com Graduação na Classe dos Auxiliares e um, na Classe dos Assistentes.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA previu, pelo REUNI, a contratação de 51 docentes via concurso público para Cameté o que representa 10% do total dos 513 docentes pactuados via REUNI. No entanto faltam, ainda, cinco docentes para

cumprir a meta. A Tabela 39 demonstra o total de vagas docentes previstas com os respectivos cursos para este campus.

Tabela 39 – Cursos e docentes previstos para Cametá via REUNI

Campus	Cursos de Licenciatura	Necessidade de Contratação de Docentes				Total
		2008	2009	2010	2011	
Cametá	Letras- Hab em Língua Inglesa	5	3	3	-	11
	Pedagogia	6	4	-	-	10
	Ciências	-	4	6	-	10
	História	-	4	6	-	10
	Matemática		4	6	-	10
Total		11	19	21	-	51

Fonte: UFPA, 2008b, p. 65.

Com o advento do REUNI, o campus de Cametá ampliou seu Quadro de Docentes Efetivos e, atualmente, tem 46 docentes, sendo 33 mestres e nove doutores (Anuário Estatístico, 2011, p. 48), faltando ainda cinco docentes para fechar a meta de 51 docentes previstos pelo REUNI. Considerando os professores substitutos e temporários o quadro apresenta 60 docentes, o que permitiu a abertura de dois Polos⁹⁷ do campus, um no município de Baião com a oferta dos cursos de Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa, e, outro, no município de Mocajuba, onde é ofertado o curso de História-Licenciatura.

Pelo REUNI foi pactuada a contratação de dez servidores técnico-administrativos, sendo sete de nível médio e três de nível superior. Até 2010 ainda faltavam sete para cumprir a meta.

A Tabela 40 apresenta os novos cursos e vagas criados em Cametá nos anos de 2009 e 2010, como parte das metas pactuadas no REUNI. Foram criadas 590 novas vagas no campus, representando 4,7% das 12.460 vagas ofertadas pela UFPA no período. Considerando o período de 2008 a 2010, o total de novas vagas preenchidas em Cametá, corresponde a 1,7% do total das vagas pactuadas pela UFPA e REUNI para o período.

⁹⁷ São espaços que possibilitam a expansão do ensino superior a municípios vizinhos de Cametá e são implantados através de convênios entre a UFPA/campus e as prefeituras dos municípios que contribuem cedendo salas de aula em escolas ou prédios onde as aulas possam ser ministradas; alimentação para os professores e/ou outros tipos de parcerias que sejam objeto do convênio firmado.

Tabela 40 – Cursos e vagas ofertadas no Campus de Cametá (2009 – 2010)

ANO		2009		2010	
Campus	Curso	Nº Vagas	Turno	Nº Vagas	Turno
Cametá	Letras Ling. Portuguesa	40	Noturno	40	Noturno
	Pedagogia	40	Integral	40	Vespertino
	História- Licenciatura (Mocajuba)	40	Integral	40	-
	Historia Licenciatura.	40	Noturno	40	Vespertino
	Ciências Naturais Licenciatura.	40	Integral	40	Vespertino
	Matemática Licenciatura.	40	Integral	40	Noturno
	Pedagogia (Baião)	40	-	40	Matutino
	Letras – Língua Inglesa			30	
Total de Vagas		280		310	

Fonte: UFPA, 2009, 2010

Para Cametá, conforme Tabela 41, foram pactuadas 982 novas vagas de 2008-2011. Foram preenchidas 850 (86,5%) gerando um déficit de 132 vagas que, somadas às 610 pactuadas para 2012, chega-se a um total de 742 vagas que deverão ser preenchidas para que Cametá cumpra sua meta de vagas pactuadas pelo REUNI.

Tabela 41 - Vagas Campus Cametá do REUNI (2008 – 2011)

Ano	Vagas		
	Ofertadas	Preenchidas	Diferença
2008	172	130	-42
2009	270	360	90
2010	270	110	-160
2011	270	250	20
Total	982	850(86,5%)	132

Fonte: UFPA, 2011.

Para o noturno foram pactuadas 760 vagas de 2008-2011 e preenchidas 420 vagas. Os dados da PROPLAN(2010) informam que em 2010 nenhuma vaga foi ofertada nesse turno. De 2008 a 2011 foi gerado um déficit de 340 vagas que, adicionadas às 570 pactuadas

para 2012 totalizam 910 vagas que precisam ser preenchidas para Cametá cumprir sua meta pactuada pelo REUNI para o noturno. A Tabela 42 sintetiza a evolução de 2008-2011

Tabela 42 – Vagas noturno Campus Cametá do REUNI (2008 – 2011)

Ano	Vagas		
	Ofertadas	Preenchidas	Diferença
2008	70	30	-40
2009	230	120	-110
2010	230	-	-230
2011	230	270	40
Total	760	420(55,2%)	340

Fonte: UFPA, 2011

Em relação a obras físicas, o campus de Cametá apresenta um significativo avanço. A infraestrutura melhorou consideravelmente. No Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, foram previstas as obras que são apresentadas na Tabela 43 com os respectivos recursos que totalizaram R\$ 2.023.900,00 (dois milhões vinte três mil e novecentos reais) que representam 4,7% dos R\$ 42.688.675,50 destinados pelo REUNI a serem aplicados em capital (obras):

Tabela 43 – Obras / recursos do REUNI em Cametá

Ano	Descrição	Área (m ²)	R\$
2007	Biblioteca e Auditório	550	605.000,00
	Pavilhão com 6 salas de aula	482	530.200,00
	Laboratório de Ciências	108	124.200,00
2008	Centro de Treinamento e Acesso à informação p 30 computadores	150	195.000,00
2011	Bloco de 20 gabinetes individuais p professores	290	569.5000,00
Total		1.580	2.023.900,00

Fonte: UFPA, 2009.

Na repactuação via Portaria 2520/2009, não houve alterações, sendo mantido o mesmo montante de recursos anteriormente previstos para Cametá. No dia 15/12/2009 foi inaugurada, no Campus de Cametá, a primeira obra do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI: o novo Bloco Acadêmico-

Administrativo, composto por seis salas de aula e pelos laboratórios de Química, Física e Biologia, que atendem aos cursos de Ciências Naturais, Matemática e Pedagogia. “Esses novos laboratórios são o primeiro passo para a criação futura de novos cursos nessas áreas do conhecimento”, lembra Gilmar Silva (2010), coordenador do campus. Em 2010, foi inaugurado o prédio onde funcionam a Biblioteca (com atualização do acervo) e o Auditório. Entre os docentes desse campus que foram entrevistados, é unânime a manifestação de que a infraestrutura melhorou muito, proporcionando melhores condições materiais de trabalho para todos os que usufruem do campus. Os professores doutores que moram em Cametá do curso de pedagogia tiveram projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq e estão estimulados pela possibilidade de avançar em suas pesquisas. Fotos de duas das obras concluídas constituem o Anexo I desta tese.

Os dados e análises sobre esses três *campi* do interior, reafirmam a tese de que os impactos do REUNI não se apresentam da mesma forma nos diferentes *campi* da UFPA. É preciso considerar suas peculiaridades e densidades históricas, além da capacidade dos atores locais de formular ‘microrregulações’ que vão criando condições para a operacionalização das metas do programa, mesmo que seja parcialmente alcançadas.

CAPÍTULO 4: OS IMPACTOS DO REUNI NA UFPA: O QUE OS DADOS REVELAM.

O presente capítulo analisa os impactos do REUNI na UFPA no período de 2008 a 2010, tendo como centralidade o trabalho docente e as mudanças que vêm se processando na arquitetura acadêmica dos cursos de graduação e na cultura acadêmica. Contempla a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por conta das entrevistas semi-estruturadas realizadas com 16 (dezesesseis) docentes da UFPA, cuja “leitura flutuante”⁹⁸ apontou algumas categorias: reestruturação e expansão, financiamento, manutenção, interiorização, autonomia, trabalho docente, condições de trabalho, intensificação, precarização, arquitetura acadêmica, cultura acadêmica, que, embora não sejam comuns às falas de todos os entrevistados, se constituem em representações significativas sobre o REUNI e seus impactos na UFPA, permitindo o cruzamento com outros dados. Dentre essas categorias, algumas fazem parte da hipótese já apresentada na introdução deste trabalho e que se constituiu no seu eixo orientador. Retomo-a, portanto, a fim de deixá-la mais clara nesse momento em que a confronto com os dados da empiria: *O REUNI é uma nova forma de regulação da política de expansão da educação superior que reconfigura a arquitetura acadêmica do ensino de graduação; promove a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes que não reagem, coletivamente, ao produtivismo exigido pelas políticas para a educação superior brasileira nos limites deste programa; contribui com a formação de uma nova cultura nas universidades públicas federais do Brasil na perspectiva da mercantilização da educação superior.*

É o momento, portanto, de, além de retomar a hipótese para confrontá-la com os dados da empiria, observar, também, se o objetivo geral da pesquisa foi alcançado: *Analisar a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pelo Programa REUNI, identificando as consequências na arquitetura acadêmica do ensino de graduação, no trabalho docente e na cultura acadêmica da Universidade Federal do Pará, em particular.*

Antes de entrar na análise, propriamente dita, faço uma discussão teórica sobre o trabalho e trabalho docente no sentido de observar mudanças, particularmente, no estágio do capitalismo nas duas últimas décadas.

⁹⁸ Segundo Bardin (1977), se constitui na primeira atividade do pesquisador para estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer. É o momento em que o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações neles contidas.

4.1 A Reconfiguração do Trabalho no atual estágio do capitalismo

“O homem se humilha se castram seus sonhos e o sonho é sua vida e a vida é o trabalho e sem o seu trabalho o homem não tem honra e sem a sua honra se morre, se mata. Não dá pra ser feliz” (GONZAGUINHA)

Com o avanço do neoliberalismo, nos anos 90, do século passado, impulsionado pelo capitalismo e sustentado pela Reforma do Estado, o Brasil se integra ao processo de globalização que reestrutura a sociedade e a educação, mediado pelos organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial que representou, principalmente, os interesses dos Estados Unidos da América do Norte, na América Latina. A reestruturação educacional segue, portanto, o modelo da reforma educacional conservadora iniciada nos anos 80 nos Estados Unidos, com Reagan, e na Inglaterra, com Margareth Thatcher, que foi disseminado na região. Esse processo tem consequências decisivas na lógica de organização da educação e das instituições de ensino, particularmente as de educação superior, sem deixar de atingir as etapas iniciais da educação. Os sistemas educacionais sofrem alterações substantivas, no que diz respeito à organização e à função social da educação em todas as suas etapas com graves consequências no trabalho docente, categoria profissional aqui entendida como parte constitutiva da categoria trabalho que é fundamento e nexo da relação homem-natureza. (MARX, 1988).

Para que se entenda a categoria trabalho, é mister que se considere que os homens, em sua relação com a natureza, desempenham atividades com vistas à apropriação de coisas e/ou situações que lhes permitam saciar suas necessidades sejam elas materiais ou subjetivas e essa apropriação se dá pelo trabalho, que é uma atividade que altera o estado natural das coisas para que o homem possa aproveitá-las a seu favor, da melhor forma. Embora os demais animais também se utilizem de coisas da natureza para sua sobrevivência, apenas o ser humano é capaz de atuar sobre a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que também se transforma. E é essa capacidade transformadora que distingue o homem dos outros animais, tão bem explicada na metáfora ontológica de Marx (1988),

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1988, p. 202).

Assim o homem, ao desenvolver seu trabalho, imbrica-se nele e não modifica apenas o material sobre o qual opera, mas modifica-se junto. E nessa relação são envolvidas forças físicas, cognitivas e afetivas em que trabalho e vida se confundem, como no poema de

Gonzaguinha⁹⁹, escolhido como epígrafe deste capítulo em que afirma que, para o homem, o sonho (necessidades) é sua vida e vida é o trabalho (meio pelo qual sacia suas necessidades).

Esse poema me levou, através da memória, ao lugar onde nasci, às margens do rio Amazonas, e a lembrar do senhor Edésio, o telegrafista da cidade e que conhecia, como ninguém, o código Morse, base da telegrafia brasileira, dos anos de 1.800 até 1.970. Num dia qualquer, no final dos anos de 1960, ouvi conversa entre meus pais comentando que tudo estava mudando e que o senhor Edésio perderia seu emprego o que realmente aconteceu. Esse homem que tinha grande respeitabilidade na cidade por ser portador de um conhecimento e de habilidades específicas, num determinado campo do conhecimento – o da telegrafia, era, ainda, o portador de notícias boas e ruins, sabedor um pouco ou muito da vida de cada morador daquela cidade pelos telegramas que decodificava e distribuía aos destinatários. Agora ficara sem serventia alguma. E por quê? Qual a lógica destruidora dessa relação em que o trabalho, meio realizador de seus sonhos e de sua honra, lhe jogava para a exclusão social?

Trata-se de considerar, concordando com Mészáros (2005), o quanto a perversidade voraz do sociometabolismo do capital que é totalmente incorrigível, vai arquitetando, ininterruptamente, novas formas de relações, de estratégias e de controle para preservar a acumulação e a perpetuação deste modelo de produção que tem, no avanço tecnológico, o poderoso instrumento gerador de novas formas de sociabilidade e de organização do trabalho, e que tem produzido um processo avassalador de coisificação do ser humano-trabalhador, arrebatando-lhe sua condição primeira de realização humana – o trabalho.

A exclusão do senhor Edésio, o telegrafista da minha pequena cidade, de seu trabalho, não se deu por acaso. Fez parte e foi consequência de uma nova reconfiguração da organização do trabalho em nível mundial que se reorientava ante a chegada da comunicação via satélite; que trazia, por um lado, o progresso tecnológico, diminuindo as distâncias, e, por outro, o surgimento do trabalhador descartável, ou seja, o trabalhador que não atendia mais às demandas do capital naquele estágio do seu desenvolvimento.

Assim o telegrafista não era mais necessário naquela etapa do capitalismo que abria novos caminhos para ampliar a globalização, sobretudo econômica, e que se valeria de alternativas geradas pela tecnologia no campo das comunicações para acelerar tal processo. O código Morse estava obsoleto para aquela forma de comunicação. Concordando com Milton

⁹⁹ Compositor e cantor brasileiro, já falecido, que através de suas músicas abordava os graves problemas sociais do Brasil vividos nas décadas de 1970 – 1980.

Santos (2003), essa globalização, articulação precisa entre ciência e técnica, vai se constituir no século XX no ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, em que as técnicas de informação serão elo entre as demais técnicas com uma presença planetária para sofisticar e precisar o controle não só econômico, mas e sobretudo, social e político, alterando as relações e produzindo um novo *ethos* de sociabilidade. Ainda segundo esse autor,

[...] os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único da história, representado pela mais-valia globalizada. (*Ibidem*, p.24)

A unicidade da técnica tem como peça central o computador, a cada dia mais sofisticado em suas funções, e com a mediação da internet, permite acessibilidades cada vez mais velozes permitindo-nos viver a convergência dos momentos, do tempo. Mas esta unicidade, Santos (2003) nos adverte,

[...] não é, apenas, o resultado de que nos mais diversos lugares, a hora do relógio é a mesma. Convergem momentos vividos, o que, do ponto de vista da física, é o tempo real e, do ponto de vista histórico, será chamado de interdependência e solidariedade do acontecer. Essa é a grande novidade do século XX: a informação é globalizada mas não é generalizada porque intermediada pelas grandes empresas da informação. (SANTOS, 2003, p. 27).

Assim a cognoscibilidade é mediada pelos avanços tecnológicos devidos aos progressos científicos que permitem um conhecimento cada vez mais amplo e aprofundado do planeta. O que deveria ser utilizado, porém, para aproximar nações e povos em torno da solidariedade e correções de injustiças sociais, é utilizado pelas grandes empresas na busca da mais-valia desejada, o que se faz priorizando, pelo conhecimento e informações, os melhores locais para explorar mão de obra barata e obter sempre mais vultosos lucros. E tudo, orquestrado por um, chamado por Santos (2003, p. 29), “motor único” ou mais-valia universal, porque a produção se dá em escala mundial, intermediada pelo que hoje é conhecido como oligopólios mundiais que competem ferozmente entre si, objetivando a mundialização do produto, do dinheiro, do crédito da dívida, do consumo, da informação, promovendo diversas e diferentes combinações de vetores e formas de mundialização com um único objetivo: a ampliação e expansão do capital que traz como consequência o maior distanciamento e o aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais que constituem as sociedades capitalistas contemporâneas.

É com base nesse contexto capitalista metamorfoseado que podemos perguntar: o que aconteceu com milhares de telegrafistas que, como o senhor Edésio, foram arrancados do

principal meio de realização de sua humanização – o trabalho? Quem eram essas pessoas? Que destino tiveram no mundo do trabalho?

A maioria deles, senão a totalidade, foi “desalojada socialmente”, caindo no mercado informal, no subemprego, no desemprego. Foram como muitos outros trabalhadores, compor o “exército de reserva”, candidatos a uma exploração cada vez mais aviltante de sua força de trabalho, sem jamais retornar aos patamares de uma vida digna, antes desfrutada. No entanto tal degradação foi subsumida pela ideologia da aproximação dos povos que, com a comunicação via satélite, reforça o mito de que as distâncias foram encurtadas, que todos poderão saber, mais rapidamente, o que acontece em diferentes pontos do planeta, ficando mais próximos e podendo usufruir dos bens materiais e imateriais produzidos. Porém, mesmo a comunicação, que passa a chegar mais rapidamente, é controlada por filtros ideológicos e econômicos pelos grupos que detêm a hegemonia no mundo, mediados pelas grandes incorporações empresariais da comunicação, enquanto os pobres vão ficando cada vez mais pobres e desamparados socialmente.

Não só os telegrafistas foram tragados por essa nova onda capitalista. Outros, inúmeros e variados profissionais tiveram o mesmo destino, fruto do padrão de acumulação industrial que marcou o mundo e o Brasil nos meados dos anos 50 e com maior ênfase no pós-1964, quando se defrontavam, de um lado, a produção de bens de consumo duráveis para um mercado interno e, de outro, o desenvolvimento de uma produção para a exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados (ANTUNES, 2004). E a exemplo dos países de industrialização avançada, a dinâmica do padrão de acumulação em nosso país, também se deu pela superexploração da força de trabalho, sustentada pela articulação entre baixos salários, ampliação da jornada e maior intensidade nos ritmos de produção.

Continua, portanto, sob outras condições, o processo de acumulação do capital quando o homem, pertencente à classe expoliada da riqueza social,

[...] é forçado a vender não uma mercadoria, mas sim a sua capacidade de trabalho como mercadoria, pois o conjunto dos meios de produção, das condições objetivas do trabalho, e o conjunto dos meios de subsistência, erguem-se perante ele como propriedade de outrem”. (MARX, 2004, p. 23)

Ou seja, propriedade da classe social burguesa em cujas relações específicas, os capitalistas se apropriam da força de trabalho humana entendida como “o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano” (MARX, 1988, p. 187). Força de trabalho que é controlada pelo tempo inerente à jornada de trabalho em que parte dessa força é utilizada e não paga. A jornada de trabalho é o tempo

limite de duração que o trabalhador utiliza para se dedicar a produzir o que lhe é imputado pelo patrão, seja o empresário ou o Estado. Esse período de tempo dedicado ao trabalho, nas relações de produção, é uma porção do tempo que é subtraído do ser humano para ser consumido em atividades que nem sempre são de seu interesse. Para que a jornada de trabalho seja um tempo gerador de lucro ao proprietário dos meios de produção, ele a subdivide em tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho adicional ou excedente. A mais valia é extraída como tempo de trabalho excedente que, para gerar mais lucro, acaba por ser também um tempo gerador de intensidade no trabalho

[...] um serviço é considerado mais intenso quando, mantidas a duração da jornada e as mesmas condições de infraestrutura produtiva, o trabalhador apresenta mais ou melhores resultados, em decorrência de mais trabalho despendido. (DAL ROSSO, 2008, p. 55).

É o processo que concorre para gerar mais-valia relativa que se objetiva no lucro do capitalista. Não se vive mais, nessa nova forma de exploração, a ampliação das horas da jornada de trabalho que gera a mais valia-absoluta e sim a expansão do sobre-trabalho (não pago) no mesmo tempo, ou seja, o trabalhador é exigido a produzir mais, no tempo de sua jornada de trabalho. Assim a mais-valia relativa não se fundamenta mais, apenas, no prolongamento da jornada de trabalho e, sim, na diminuição do tempo de trabalho necessário, auxiliado pelo trabalho cooperativo “que é o trabalho realizado com a união de muitas forças” (CAFIERO, 1981, p. 44) e pela tecnologia que é incorporada ao trabalho. É preciso, no entanto, refletir com Marx (1988), no fato de que

[...] A cooperação é a forma fundamental do modo de produção capitalista. Na sua feição simples constitui o germe de espécies mais desenvolvidas de cooperação, e continua a existir ao lado delas. (MARX, 1988, p. 385).

Uma estratégia que quase exclui os tempos ou porosidades¹⁰⁰ no desenvolvimento das tarefas, criando, no trabalhador individual, uma falsa ideia de que está sendo poupado, mas que, ao fim e ao cabo, está sendo empurrado, enquanto trabalhador individual, a um desgaste físico cada vez mais profundo e, via de regra, à exaustão e ao adoecimento.

De acordo com Antunes (2004), é a partir da década de 1980 que ocorrem os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva, no capitalismo brasileiro, quando as empresas passaram a utilizar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas

¹⁰⁰ Marx (1988), utiliza o termo *poro* para exemplificar momentos de não-trabalho na atividade desenvolvida pelo trabalhador na realidade da Revolução Industrial, dos séculos XVIII e XIX, período em que o tempo de trabalho passa a ser mais densamente preenchido, gerando um elevado grau de condensação, de intensidade do trabalho (O Capital, p. 467). Nos “tempos porosos” o trabalhador não trabalha e por isso não gera valor o que é negativo para os empregadores que querem ver seus lucros cada vez mais ampliados. Por isso, se utilizam da tecnologia pra preencher esses espaços.

de organização social e sexual do trabalho. Começavam aí, ainda de forma incipiente, os métodos denominados participativos que estimulariam os trabalhadores a se envolver nos planos da empresa para sedimentar o sentimento do “vestir a camisa da empresa”, inspirados na experiência *toyotista*. Opção observada na redução de custos pela redução da força de trabalho (desemprego) nos setores automobilísticos e de autopeças, inicialmente e depois nos ramos têxtil e bancários com a introdução de ampliação da jornada de trabalho, controle do tempo, trabalho em equipe para os que foram mantidos no emprego.

Ao final da década de 1980, ampliam-se e diversificam-se as inovações tecnológicas e a introdução da automação industrial de base microeletrônica revoluciona o trabalho nos setores metal-mecânico, automobilístico, petroquímico e siderúrgico. Foi na década de 1990, porém, que se intensificou a reestruturação produtiva no Brasil sob a égide do chamado *Consenso de Washington*, cujas orientações apontavam para: equilíbrio orçamentário mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial com a redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira pela reformulação das normas que restringiam o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc, privatização das empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999).

Orientações seguidas pelos governos de Collor e depois de FHC, este último a partir de 1995, em que inicia uma profunda reforma do Estado brasileiro, como já vista no primeiro capítulo desta tese, cujas transformações configuraram uma nova realidade social, econômica e política no país, que tiveram continuidade e quase nenhuma ruptura nos governos subsequentes, com graves consequências na educação superior como já se pôde observar nos capítulos anteriores deste estudo. O Estado, portanto, se reorganiza para dar conta não mais das demandas sociais, mas das demandas econômicas num contexto em que a preocupação não é mais com a universalização dos direitos e sim com a contenção das pressões sociais e com os interesses do mercado. Momento em que entra em cena o princípio da equidade substituindo o da universalidade.

Assim vão sendo operacionalizadas as medidas propostas pela reforma do Estado no governo FHC, assumidas também no governo de Lula (2002- 2010), quando se aprofunda a opção por políticas públicas que apontam para a equidade social e não mais para a universalização dos direitos. Tanto assim que a estratégia adotada pelo governo Lula passa a ser a de formular e oferecer políticas públicas focalizadas, direcionadas a grupos específicos

no sentido de conter pressões e materializar o princípio da equidade, conseguindo o respaldo, em nível do Congresso Nacional, por aprovação que as legitimam, num cenário em que o jogo de correlações de forças tem sido favorável às propostas do Executivo.

Assim as políticas públicas são deslocadas do princípio da universalidade (garantia do direito a todos) para o da equidade (garantia do direito para alguns ou para grupos) e, num mundo onde se convive com mudanças velozes e profundas, começa a parecer ser luxo para os governantes levarem em conta, nos seus planos e agendas políticas, questões específicas dos trabalhadores: suas condições de trabalho, política salarial, desemprego. A consequência disso e, em parte, como decorrência de uma retórica neoliberal cada vez mais contundente, a exclusão do trabalho passa a ser naturalizada entre os próprios trabalhadores que introjetam um perverso sentimento de culpa pela própria exclusão. Mesmo os sindicatos que permanecem no campo do combate e da luta pela garantia das conquistas trabalhistas passam a conviver com dificuldades para convencer suas bases de que outra lógica, a que preserva a universalização dos direitos, ainda é possível pois, nas relações sociais, o individualismo substitui o coletivismo e, ao trabalhador, sair de casa para participar de uma assembleia de seu Sindicato não é mais uma atitude mobilizadora.

Marx (1988), em sua *Crítica da Economia Política*, analisando o processo de produção do capital para compreender o movimento da sociedade moderna, nos adverte de que

[...] o desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas. (MARX, 1988, p. 6).

Esse pressuposto reafirma a sua tese de que o capitalismo traz em si a produtividade cuja ampliação desmedida transforma o homem da sua condição de sujeito à condição de objeto do sistema produtivo porque, alienado do seu trabalho, agora passa a ser apenas o produto do que sua força de trabalho, mercadoria como outra qualquer, pode gerar, descaracterizando o trabalho como a condição primeira de sua humanização, distanciando-se da concepção do próprio Marx, para quem:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 202)

O processo de evolução do capitalismo imprimiu nas sociedades modernas, sob sua égide, uma outra concepção de trabalho na qual a relação não é mais direta entre o homem e a natureza para que o primeiro, de posse dos recursos da segunda, os transforme em valores de uso à vida humana, tendo o controle de todo o processo de seu trabalho para, por meio dessa relação, humanizar-se. Nessa nova etapa do capitalismo, a relação do homem com a natureza é intermediada pelos meios de produção, quando a tecnologia avançada é indutora do aumento da produtividade, gerando a intensificação do trabalho. A esse respeito, Marx (1988) estabelece diferenciação entre produtividade e intensidade, tomando como referência os acontecimentos advindos da Revolução Industrial, onde a maquinaria passou a ser o meio mais poderoso para aumentar a produtividade, ou seja, o resultado medido pela quantidade do que é produzido pelo trabalhador, em razão das metas estabelecidas pelo seu empregador, produto ou mercadoria geradores de mais-valia absoluta. Mas quando se tornou impossível aumentar a jornada de trabalho e por pressão dos trabalhadores foi obrigado a diminuí-la, valeu-se o capital de outra e poderosa estratégia: realizar a mais-valia relativa. Para isso, acelerou o desenvolvimento do sistema das máquinas e com um vigoroso esquema de vigilância, no interior das fábricas, (taylorismo-fordismo), forçou os trabalhadores a manterem o mesmo nível de produtividade, numa jornada de trabalho menor - em menor tempo, preenchendo a porosidade do trabalho (tempos mortos) e pagando-lhes o mesmo salário da jornada anterior. Assim altera-se o esquema de medição: “o tempo de trabalho passa a ser medido de duas maneiras, segundo sua extensão, sua duração e segundo seu grau de *condensação, intensidade*” (MARX, 1988, p. 467, grifo nosso)

O trabalho, então, no capitalismo, compreendido nessa perspectiva, passa a ser condição geradora da alienação e degradação humana, mediante a exploração que se transforma em fonte geradora da mais-valia relativa (horas de trabalho não remuneradas) responsável pela produção de lucros cada vez maiores aos capitalistas. Assim

[...] a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento monumental do exército industrial de reserva. (ANTUNES, 1999. p. 16).

Sob a égide do capitalismo, com essas características, os anos 90 e os da primeira década de 2000 se constituíram em palcos de profundas transformações tanto na vida material quanto no campo da subjetividade em razão das complexas relações entre essas formas de ser e existir da sociabilidade humana (ANTUNES, 1999), provocando a degradação da relação entre homem e natureza em razão de uma lógica societária que tem, como centralidade, a

produção de mercadorias em menor espaço de tempo e com menores custos para promover a acumulação e ampliação do capital com conseqüente valorização do modelo capitalista de produção, num processo avassalador de reificação do trabalhador.

Para ajudar a compreender melhor essa relação e as conseqüentes alterações na organização e desenvolvimento do trabalho, Dal Rosso (2008, p. 25) traz para o debate categorias como produtividade, intensidade, intensificação e tempo que, no âmbito do trabalho, têm se constituído numa “estratégia essencial da dinâmica capitalista: aquela de intensificar o trabalho humano com o objetivo de elevar quantitativa e qualitativamente os resultados”. Para esse autor, a produtividade “é uma condição distinta da intensidade”. A intensidade exige sempre um maior esforço físico, intelectual e afetivo (psicológico) na obtenção dos resultados. A produtividade ou aumento de resultados pode ocorrer sem que haja aumento de desgaste de qualquer ordem no trabalhador e exemplifica com a situação de mudança organizacional que envolve aumento de produtividade sem aumento da intensidade.

Enfatiza, no entanto, que o custo humano da intensificação é cruel: desgaste físico, intelectual e emocional, o que tem sido comprovado pelos estudiosos da saúde do trabalhador docente (Assunção 2009; 2010; Oliveira D 2009; 2010; Maués, 2010, 2011 Martinez 2001; Sguissardi e Silva Júnior 2009) que têm apontado um crescente adoecimento desses trabalhadores, que repercute em cada um individualmente, em suas famílias, nas instituições de ensino e na sociedade em geral. A discussão sobre o custo humano gerado pela intensificação do trabalho tem sido objeto de estudo desses autores que trazem importantes contribuições ao entendimento dessa dinâmica nas sociedades capitalistas contemporâneas e em desenvolvimento como o Brasil, ao afirmarem que os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. Estes processos produzem desgaste físico e/ou mental e impactos sobre a saúde dos trabalhadores (DAL ROSSO, 2008; ANTUNES, 2007).

Destaque-se, nesse contexto, a revolução tecnológica que tem contribuído para mudar a natureza e as relações sociais, alterando profundamente a subjetividade humana. Nessa lógica, o processo de trabalho, do ponto de vista de seus resultados, evidencia que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo. (MARX, 1988, p. 205).

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho apresenta características diferenciadas das de outras épocas. Os empregos estão mais concentrados na esfera dos serviços transformando, substantivamente, o trabalho em relação a como se desenvolve na esfera

industrial. Mantidas as diferenças, importa dizer que, em qualquer esfera onde o trabalho se realize, o trabalhador passa por um processo de dispêndio maior ou menor de energia física, intelectual e emocional para chegar a um resultado, ou seja, há uma intensidade presente em qualquer tipo de trabalho, seja ele material ou imaterial, o que demonstra que a intensidade é inerente ao trabalho.

4.2 O Trabalho Docente: uma sub-categoria da categoria Trabalho

Marx (1988), afirma que o trabalho é intrínseco à humanização do homem e o mediador de sua relação com a natureza para transformá-la, enquanto ele próprio também se transforma. Porém, no mundo capitalista, os riscos e consequências dessa relação têm sido cruéis ao substituir a humanização pela reificação humana.

Nesse sentido, para se discutir e compreender o trabalho docente, é necessário entendê-lo como parte integrante da categoria trabalho em sua acepção mais ampla. Trabalho enquanto categoria de análise do modo de produção capitalista e seus nexos com a natureza e com a ação humana numa sociedade globalizada do ponto de vista econômico, porque, enquanto sociedade, guarda suas diferenciações, assimetrias e conflitos internamente e no processo de relações externas. Sociedade que sofre transformações decorrentes, sobretudo, dos necessários ajustes do capitalismo, cuja finalidade é a de se perpetuar e se expandir continuamente, sempre acumulando lucros cada vez maiores com vistas a manter sua hegemonia.

Com o movimento de reformas que tomou corpo nos países da América Latina nos anos 1990, surge uma nova regulação das políticas educacionais que se expressa, de maneira clara, na reorientação da gestão pautada na lógica empresarial, descentralizada com participação local, no financiamento per capita e na avaliação sistêmica. Reorientações que trouxeram consequências significativas para o trabalho no campo educacional e suas relações econômicas e políticas, da educação básica à educação superior. A lógica neoliberal que orienta as políticas educacionais nesse período teve no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, do Banco Mundial, publicado em espanhol em 1995, talvez a regulação de maior destaque, com desdobramentos na LDB- Lei Nº 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001- 2010. É a partir daí que se fortalece a flexibilização do trabalho na universidade com acentuado enfraquecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, provocando uma mudança substantiva

na natureza e organização da universidade, alterando seu *modus operandi*, diversificando essa instituição e alterando sua cultura acadêmica e o trabalho docente.

Um dos objetivos do documento do Banco Mundial era o de examinar as principais dimensões da “crise da educação superior” e avaliar as perspectivas de êxito das reformas nesse nível de educação nos países em desenvolvimento. Observemos que a crise foi imputada ao Estado e à educação superior e não ao sistema capitalista que buscava na reforma dos Estados, nesses países, mecanismos e estratégias para assegurar sua expansão.

A partir desse momento histórico e das mudanças econômicas, políticas e ideológicas, foram e são observados na organização e gestão escolares resultados que apontam para a reestruturação do trabalho docente, que vem sofrendo alterações na sua natureza e definição, o que tem repercutido na identidade e profissionalização do magistério.

Nessa nova conjuntura, segundo Oliveira D. e Assunção (2010), discutir

[...] as condições de trabalho em geral e a condição de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se dessa maneira que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA, D e ASSUNÇÃO, 2010).

Tais condições de trabalho atingem os docentes como quaisquer outros trabalhadores nas instituições de ensino, em todas as etapas da educação e, nem sempre, são condições que permitam a realização de suas atividades com a qualidade desejada. São identificadas com: o quadro de pessoal existente (todos os trabalhadores); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); os recursos financeiros (para custeio e capital); as relações de emprego (formas de acesso e seleção, contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, planos de cargos e salários, formação continuada, cobertura previdenciária), que têm influência direta na realização do trabalho.

Trazendo para o campo da educação superior, observa-se que, a exemplo do que acontece nas demais etapas da educação, essas condições se repetem com maior ou menor grau de intensidade e amplitude. Parte dos docentes que atua nas universidades não restringe

suas atividades ao ensino. De uma forma ou de outra, além das atividades de ensino, sempre esteve ou está envolvida com a pesquisa e extensão. Triangulação necessária à garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Outras formas desse trabalho são observadas na gestão institucional, através de cargos administrativos (direção intermediária), assumidos pelos docentes ou na participação como representantes da categoria docente e/ou unidade administrativa nos colegiados da administração superior e/ou na militância sindical, o que não exclui a participação desses professores no planejamento, na elaboração de projetos para concorrer aos editais de financiamento, na discussão coletiva do currículo e da avaliação, acompanhamento de políticas, programas e projetos conjunturais, enfim, na vida universitária. Como parte desse processo, Mancebo (2007) reconhece que:

[...] As instituições de ensino superior são “convidadas” não só a se adaptar às novas composições trabalhistas, como também ajustar seu produto às exigências mais recentes do capital. Assim o cotidiano das universidades e a conformação das atividades docentes se vêem duplamente atingidas pela organização produtiva emergente: por um lado o docente é configurado enquanto um trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo. Enquanto trabalhador, as consequências de todo esse processo são múltiplas para um professor universitário e, pelo menos três aspectos – intrinsecamente relacionados - merecem consideração: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho (MANCEBO, 2007)

Assim uma outra configuração de universidade e de docência vão projetando contornos mais definidos, em que o professor passa a ser o produto e vetor de uma ideologia produtiva que vai flexibilizando suas tarefas docentes e comprimindo o tempo para realizá-las sob condições nem sempre adequadas. As demandas se avolumam e se complexificam para dar respostas mais rápidas às exigências sociais orquestradas por uma ideologia mercantil.

São demandas que, sem dúvida, absorvem os professores que têm seu tempo comprimido e, constrangidos por tal compressão, se veem, muitas vezes, com pouca chance de refletir sobre tantos e novos desafios que precisam enfrentar para dar conta de suas tarefas acadêmicas e, para as quais, um conjunto de novas regulações se impõem. Tudo isso acaba por diminuir o espaço da atuação docente, seja para o professor refletir sobre sua condição de trabalhador, seja para pressionar o Estado objetivado no MEC, pela formulação de políticas públicas de amplo alcance que se comprometam com a sua valorização profissional (carreira e salários), com a melhoria da educação superior, sem subtrair-lhe direitos conquistados.

Essa nova conjuntura vai alterando a identidade do professor do ensino superior porque altera a identidade da própria universidade que se encontra cada vez mais presa nas malhas da relação mercantil, cujos ditames vão alterando os currículos dos cursos de graduação, alinhando-se também às discussões nacionais e internacionais sobre os perfis profissionais que apontam currículos orientados pelos princípios da flexibilidade, polivalência, empreendedorismo em que a integração da graduação com a pós-graduação se conforma às demandas do mercado, porque assim exige o novo paradigma de produção capitalista.

Na pós-graduação, essa mudança da identidade vai sendo observada pelas alterações, sobretudo nas pesquisas, cujas feições mercantis se traduzem, com intermediação do CNPq nos temas-objeto de estudo cada vez mais voltados às exigências do mercado. Dinâmica que se repete nos tempos de duração dos cursos de mestrado (dois anos) e doutorados (quatro anos). Essa conformação, de um modo geral, está levando a pós-graduação nas universidades públicas federais a um pragmatismo que, segundo Silva Júnior (2005), se observa nas atividades acadêmicas que se desenvolvem, aceleradamente como os cursos de mestrado e de doutorado, direcionados a apresentar respostas eficazes e rápidas como requer a alta competitividade do mercado mundial.

As mudanças de identidade das universidades públicas federais não seguem uma ordem homogênea. Respeitam a densidade histórica de cada universidade e as especificidades de sua cultura institucional. No entanto é possível afirmar que as universidades públicas, agora, estão mais voltadas para o imediato, para produzir conhecimentos que atendam as exigências do mercado, numa contribuição extraordinária para a expansão e manutenção do modelo capitalista de produção. Nessa universidade pública, em mudança, os docentes da educação superior, em geral, embora convivam com melhores condições de trabalho, particularmente os que atuam nas universidades públicas federais, também são atingidos pela compressão salarial, precarização, intensificação e, mais recentemente, em grande escala, pelo mal-estar docente¹⁰¹, categorias que emergiram no processo da Revolução Industrial no mundo capitalista e que, hoje, podem ser caracterizadas como resultados do avanço do neoliberalismo articulado aos avanços tecnológicos, que produziu uma brutal interferência

¹⁰¹Esteve (1999) refere que encontrou o uso do termo mal-estar docente em pesquisas em meados do século XX e o caracteriza como “intencionalmente ambíguo e se refere a um desolamento ou incômodo indefinível. Indica que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”.

exógena nas políticas para a educação superior e no trabalho docente dos países da América Latina.

As mudanças observadas na gestão, avaliação e financiamento das políticas educacionais nas últimas décadas incidem no trabalho docente caracterizando um perfil produtivista, fruto de uma lógica que privilegia a supremacia do mercado alterando, além da materialidade e subjetividade do professor, também a cultura acadêmica das universidades brasileiras. Uma cultura acadêmica que, de acordo com a autora argentina Naidorf (2005), se define:

[...] como el universo de pensamiento que, aunque múltiple y diverso, caracteriza em algún sentido las maneras de ser y hacer de los científicos argentinos de la universidad pública. La cultura académica de La Universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionam sustancialmente las maneras de realizar las mismas. Los actores que conforman el proceso de configuración de la cultura académica, segun la perspectiva por la que se opto, participan de la conformación de las dimensiones de la cultura através de procesos de negociación de los que son consecuencia las particulares características de dicha cultura académica. (NAIDORF, 2005, p. 106-107)

Ou seja, a cultura acadêmica vai se alterando e se conformando pelas motivações, representações, discursos, normas éticas, concepções e práticas dos atores universitários nos objetivos das suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão que constituem as atividades-fim da universidade, que podem ser geradas no interior da instituição (microregulações) ou podem ser assimiladas institucionalmente pela universidade via regulações nacionais e/ou internacionais.

A autora destaca que as mudanças nas culturas acadêmicas tendem a se estabelecer quando novas gerações de pesquisadores são expostas ao conjunto hegemônico de práticas ao qual as gerações mais antigas resistem e, à medida que essas gerações mais antigas vão se aposentando ou por outras razões deixando a universidade, os novos valores e práticas passam a ser aceitos como normais. Assim o REUNI, como portador de novos valores e práticas, pode ser um programa indutor de mudanças na cultura acadêmica das universidades públicas federais, considerando-se que proporcionou o ingresso de um conjunto considerável de novos docentes/pesquisadores que, por não conhecerem valores e práticas até então dominantes na universidade, naturalizam esses novos valores, de caráter mercantil que primam pela flexibilização, eficiência, individualismo e produtivismo acadêmico. Parece, desse modo, que houve um arrefecimento, entre os docentes das universidades públicas federais, da percepção de que “o produtivismo acadêmico é uma ideologia pautada no

pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional: de um lado o Estado e do outro o mercado pela mediação do CNPq e da CAPES” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45)

Contudo o processo de mudança pelo qual estão passando as universidades brasileiras em suas culturas acadêmicas não é linear. É atravessado por conflitos, ambiguidades, competições e desintegrações e tem em si o germe transformador. Culturas acadêmicas emergentes incorporam novos elementos e, ao mesmo tempo, resistem e mantêm elementos de suas culturas tradicionais num movimento de mudança-resistência-mudança.

Há, no entanto, questões marcantes e visíveis na mudança da cultura acadêmica nas universidades brasileiras, particularmente observadas nos anos de 1990 aos de 2010, a exemplo do que aconteceu em toda a América Latina, onde emergiu um avassalador processo de empresariamento da ciência e da pesquisa (produção do conhecimento). As políticas educacionais no Brasil foram impregnadas pelas ideologias neoliberais e têm alinhado o trabalho na universidade pública e, particularmente, o trabalho docente, à lógica mercantil com ênfase no produtivismo acadêmico. Um dos exemplos mais contundentes dessa lógica na universidade pública federal foi a estratégia adotada em 1998 por Fernando Henrique Cardoso, ao sancionar a Lei Nº 9.678 de 3 de julho de 1998 que instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior – GED, pela qual, parte da remuneração do professor passou a depender de sua “produtividade” individual, sobretudo aquela referente ao ensino.

A GED foi indutora de transformações nas práticas docentes, fomentando o produtivismo, ao estabelecer um sistema de pontuação constituída de parâmetros para a avaliação do desempenho docente que induzia a alteração da identidade do professor universitário, levando-o a se aproximar de uma concepção de universidade onde a lógica mercantil se esboçava com maior nitidez. Assim,

[...] A GED instituiu uma lógica empresarial no fazer acadêmico e, ao mesmo tempo, banalizou o empreendedorismo por meio de práticas como a cobrança de mensalidade nos cursos *lato sensu* em instituições públicas de ensino superior que se converteram, muitas vezes, em fonte de remuneração adicional, principalmente para os docentes da pós-graduação, devido à possibilidade de ministrarem tais cursos e de trabalharem em contratos com empresas privadas. Práticas que foram posteriormente ampliadas e regularizadas pelo governo por meio de leis, decretos e pareceres que contemplaram o incentivo à pesquisa e desenvolvimento e à cooperação científica e tecnológica e institucionalizaram as fundações ditas de apoio, privadas, nas instituições públicas. (LEHER; LOPES, 2008).

A GED foi, portanto, um importante estímulo à acentuação, nas universidades, da intensificação do trabalho docente que passou a ter como centralidade o ensino de graduação.

É nesse jogo de disputa e resistências que as mudanças vão se efetivando nas universidades públicas federais, mudando sua cultura acadêmica, configurando-lhes uma outra expressão institucional. Sob a justificativa neoliberal da auto-sustentabilidade da universidade pública que, em outras palavras, significa a desresponsabilização do Estado com a garantia desse nível de educação como direito, a gratuidade da educação superior, particularmente, na pós-graduação, vai sofrendo erosões irreversíveis o que, lamentavelmente, vem contando com a adesão, cada vez maior, de segmentos dos professores.

Essa adesão de alguns segmentos da categoria docente à mercantilização da educação superior nas universidades públicas federais pode ser compreendida em razão do processo de degradação salarial a que vêm sendo submetidos desde a década de 1980, o que, de certa forma, os deixou vulneráveis a sucumbir ante as possibilidades de ganhos extras, além de que passaram a conviver, no interior da universidade, com a terceirização dos serviços de infraestrutura como limpeza, segurança, alimentação e de enfermagem nos hospitais universitários. A essa ofensiva neoliberal não houve reação coletiva dos docentes na proporção exigida. O que se viu de contraposição deveu-se ao movimento docente nacional (ANDES - SN) e local (ADUFPA) que, sistematicamente, passaram a denunciar essas políticas, apontando-as como responsáveis pela desconfiguração da universidade pública, gratuita e de qualidade e conclamavam a todos os segmentos universitários - docentes, estudantes e técnico-administrativos - a resistirem às políticas neoliberais para que a universidade pública se mantivesse como patrimônio da sociedade.

Um outro problema não menos grave que ocorreu nas universidades públicas federais foi a perda dos direitos previdenciários, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa situação que provocou uma corrida dos docentes à aposentadoria, na perspectiva de garantirem algumas conquistas trabalhistas ameaçadas pela futura legislação. Lamentavelmente, um grande número de docentes titulados, mestres e doutores, se aposentaram sem que houvesse concursos públicos para o preenchimento das vagas que foram geradas com sua saída.

Um dos arranjos que o MEC forjou para responder à perda massiva de professores nas universidades públicas federais, que punha em risco a continuidade das atividades acadêmicas, sobretudo de ensino de graduação, foi a criação da figura do professor substituto, que continua até hoje como uma das formas de contratação mais utilizada. Regulamentada pela Lei Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993 e alterada pela Lei Nº 12.425 de 17 de junho de

2011, a admissão de professores substitutos poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de : I- vacância do cargo; II afastamento ou licença, na forma do regulamento ou III- nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice - reitor, pro - reitor e diretor de campus (I-IV-§ 1º). O número total de professores, de que trata o inciso IV do caput, não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos, em exercício na instituição federal de ensino, e o período de contratação será de 1 (um) ano.

Essa alternativa pode ser caracterizada como uma forma de terceirização da docência, que pode levar à precarização do trabalho docente, à medida que são professores cujas atividades estão centradas no ensino, na sala de aula, com muita dificuldade para realizarem pesquisa e extensão. Esses professores, na maioria dos casos, não têm tempo para se apropriar da dinâmica institucional universitária, ficando alheios aos acontecimentos sobre as decisões e políticas que afetam a universidade. É mais grave a situação de não poderem contar com todas as prerrogativas dos efetivos, no que diz respeito à formação continuada, ficando estacionados nos níveis de titulação já adquiridos ou se sobrecarregam fazendo essa formação em IES privadas. A maioria deles espera uma oportunidade de se submeter a concurso público para se efetivar na carreira acadêmica das IFES e ter acesso aos direitos gozados pelos efetivos.

A partir de uma observação mais geral, sem dados ainda que a comprovem, me arrisco a levantar uma hipótese de que, na maioria dos casos, a nova geração de docentes que está chegando às universidades públicas federais, particularmente pelas vagas criadas pelo REUNI, não valorizam os processos associativos (militância sindical) para o enfrentamento dos problemas na sua condição de trabalhador docente e, via de regra, naturalizam o processo de intensificação do trabalho ao qual são submetidos.

Nas universidades públicas federais, a intensificação do trabalho docente têm se evidenciado com mais ênfase entre os docentes efetivos que atuam na pós-graduação sem, contudo, deixar de atingir os docentes da graduação. São professores que, além das aulas na graduação e pós-graduação, fazem pesquisas, orientações de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dissertações e teses e ainda participam de atividades de extensão, de conselhos, comissões, bancas, reuniões etc, com muitos deles avançando em seu tempo privado para dar conta das demandas acadêmicas.

Analisando a agenda de pesquisa e as orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre o trabalho docente, Mancebo (2007) corrobora essas análises

registrando que a intensificação do regime de trabalho vem sendo bastante problematizada, e salienta que as mudanças ocorridas na jornada de trabalho são de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho).

As consequências do processo de intensificação do trabalho docente, para a autora, se dão por meio do aumento do sofrimento subjetivo, dos efeitos de neutralização da mobilização coletiva e do aprofundamento do individualismo competitivo, acarretando graves consequências para os trabalhadores das escolas e demais instituições de ensino. No caso da contratação de professores substitutos (temporários) o Estado intervém na universidade, fragmentando a organização do trabalho no interior da categoria docente, interferindo na modificação do modo de produção e na legitimação da docência universitária, gerando a precarização do trabalho docente (TAVARES, 2011, p. 69). A precarização, portanto, tem sido utilizada para designar a problemática do emprego e das relações de trabalho. Traduz-se no desemprego, na flexibilização e na desregulamentação do trabalho (perdas dos direitos trabalhistas), que são consequências do processo de reestruturação do capitalismo nas últimas décadas do século XX, que alteram a legislação trabalhista. Isso é corroborado por Mészáros (2007) quando afirma que a flexibilização em relação às práticas do trabalho, facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de desregulamentação equivale, na realidade, à precarização da força de trabalho.

De acordo com Oliveira D. (2006), a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos), que é o caso dos professores substitutos nas universidades federais; arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias.

Ainda sobre precarização do trabalho docente, Mancebo (2007) afirma ser o tema mais recorrente nas pesquisas da área, que têm tratado a precarização isoladamente ou de forma combinada à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e à perda do controle do professor em relação ao seu trabalho. Segundo a autora, as pesquisas retratam uma situação de pauperização que empurra a categoria docente, antes inserida nas classes médias altas, para as classes médias baixas, perdendo o *status* de reconhecimento tanto social quanto econômico.

Esses arranjos comprometem decisivamente o trabalho docente e corroem a autonomia das universidades públicas. Sguissardi e Silva Júnior (2009), em seu livro *Trabalho Intensificado nas Federais: pós – graduação e produtivismo acadêmico*, destacam a força do modelo de avaliação da CAPES a partir de 1996/1997 como estratégia impulsionadora da intensificação do trabalho docente nas universidades federais, particularmente na pós-graduação. Chegam a afirmar que esse modelo da Capes, “de forma sutil e persuasiva leva os docentes ao trabalho intensificado e muitas vezes produtivo e avaliado pelo mercado” (*Ibidem*, p. 44). Essa tese acende um sinal de alerta para uma discussão que até então se restringia às instituições de ensino superior privadas, *loci*, do trabalho docente produtivo.

Os autores trazem para a discussão o trabalho nas universidades públicas federais e a transição que está se dando para o trabalho “às vezes produtivo” legitimado pelo CNPq, através do Currículo *Lattes*, que passa a ser condição para o docente-pesquisador fazer consultorias, receber pagamento por isso e assim fazer “sua brilhante e alienada entrada no setor produtivo” (*Ibidem*, p. 46). Não é raro saber que docentes-pesquisadores das IFES, em regime de dedicação exclusiva, mantêm sua carga horária e acrescentam mais trabalho atuando em instituições privadas, “articulando e atualizando os dois tipos de mais-valia” (*Ibidem*, p. 46), armadilha que cada vez mais vem aprisionando os docentes das IFES.

Tem sido recorrente o debate sobre a produtividade do trabalho docente e de como se caracteriza, enfim, o docente enquanto trabalhador. Para nos ajudar a entender, Mota Júnior (2011), seguindo orientação marxiana, esclarece que

[...] A questão da produtividade/improdutividade do trabalho depende da forma social deste trabalho no processo de produção do capital e não de suas propriedades particulares ou resultados úteis. Um metalúrgico pode ou não realizar trabalho produtivo, da mesma forma que um professor pode ou não realizar trabalho produtivo. Isto depende de se a sua força de trabalho, tanto do metalúrgico quanto do professor, for contratada por um capitalista como meio de valorizar seu capital investido, se seu sobretalho serviu para acumular capital. (MOTA JÚNIOR, 2011, p. 55)

Nessa direção, Braverman (1980) caracteriza o docente como trabalhador improdutivo porque o resultado de seu trabalho – o ser educado, não se constitui em mercadoria “e, por conseguinte, valor excedente para o capital” (BRAVERMAN, 1980, p. 348).

As consequências das mudanças havidas no mundo do trabalho neste início do século XXI são observadas também nas universidades públicas, federais brasileiras, onde

estamos convivendo com docentes que se sentem acossados pela desresponsabilização do Estado com o financiamento público da educação superior e pelos seus baixos salários e, estão, paulatinamente, adquirindo feições e comportamentos de trabalhadores produtivos, no sentido marxiano daquele que produz mais valia, ao assumirem o papel de empreendedores e buscarem complementações salariais entrando no jogo do sobretrabalho, na maioria dos casos em instituições privadas onde serão horistas, o que, de certa forma, concorre para modelar uma identidade mercantil que está encontrando adeptos nas universidades públicas federais.

Assim passamos a conviver com trabalhadores docentes produtivos e improditivos nas universidades. Senão, vejamos: numa universidade pública, onde o Estado assume e garante o financiamento público de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, seus docentes caracterizam-se como trabalhadores improditivos, conforme a caracterização de Marx (2004) para quem “é produtivo o trabalhador que executa um trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (Capítulo VI Inédito de O Capital, p. 109). Essa premissa marxiana, analisada por Braverman (1980), me permite reafirmar que o trabalho docente nas universidades públicas federais é improditivo porque o resultado de seu trabalho, o ser educado, não se constitui em mercadoria que gerará mais-valia, lucro, para algum capitalista. No entanto, com as sucessivas crises do capital, as reconfigurações do Estado e a opção política dos últimos governos brasileiros de privilegiar o ajuste fiscal, a formação do superávit, os servidores públicos federais têm amargado sucessivos períodos sem reajuste em seus salários e começam a vender sua força de trabalho para os capitalistas, proprietários de IES privadas, que fazem da educação superior um rendoso negócio. Então a mesma pessoa, ao exercer atividade no setor público e no setor privado, gerará nesse último a mais valia, o que o caracteriza, segundo Marx, como trabalhador produtivo.

Questão preocupante que tende a se aprofundar se levarmos em consideração que no ano de 2011, sob o governo Dilma Rousseff¹⁰², já foi anunciado que “não é momento de se falar em reajustes salariais.”¹⁰³

[...] Nos fragilizaria se começássemos a gastar. Não é crime pedir aumento, mas não coaduna com o momento. Tudo o que eu tinha de fazer eu fiz. Fui a público dizer que não dá. O Estado seria fragilizado se fizesse gasto sem controle. Em 2012 continuará como manda a lei. Aumento salarial tem de apresentar até agosto. Se o Congresso não aprovar para 2012, só em 2013 (Presidente Dilma Rousseff, 2011)

¹⁰² Primeira mulher eleita Presidente do Brasil. Tomou posse em janeiro de 2011.

¹⁰³ Fala da Presidente Dilma Rousseff em entrevista coletiva à imprensa nacional no Café da Manhã com Jornalistas, no Palácio do Planalto, em 16 de dezembro de 2011.

Esse progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade de garantir condições de trabalho e salários dignos aos professores das universidades públicas federais tem contribuído para que esses trabalhadores (docentes) transitem, cada vez mais, entre o trabalho improdutivo e produtivo nas circunstâncias já referidas neste trabalho.

Vive-se nas universidades públicas federais um processo que Sguissardi (2005) chama de semiprivatização, que vem se dando por diferentes mecanismos de utilização privada das funções e dos produtos dessa instituição e, no caso do Brasil, pelas fundações de direito privado que se instalaram nas universidades, chamadas de apoio institucional mas que, na prática, têm operado como agências de busca e operacionalização de financiamentos externos¹⁰⁴, acentuando a semi-privatização nas universidades públicas federais.

Essa nova face da educação superior tem concorrido para acentuar a intensificação do trabalho docente pois, para dar conta do cumprimento de suas tarefas acadêmicas dentro dos prazos estipulados, os professores invadem o seu tempo privado que seriam os fins de semana, as noites, os feriados, ocupando-o com tarefas acadêmicas, produtivas ou não. Nesse âmbito da intensificação do trabalho docente, Sguissardi e Silva Júnior (2009) trazem, ainda, para a reflexão dois pontos: um que aborda o formalismo abstrato da carreira do professor universitário, considerando aquele que faz concurso e é contratado para o ensino, pesquisa e extensão, mas que, em razão das políticas públicas derivadas da Reforma do Estado e do próprio subsistema da educação superior, que corroeram seu salário, é compelido à complementação salarial e ao produtivismo acadêmico, um dos pilares centrais, hoje, da cultura institucional universitária. O segundo, referente aos professores que, de uma maneira geral, vivem o trabalho intensificado, mas que, se estão na pós-graduação, em particular, vão sofrer ainda maior intensificação do seu trabalho porque já naturalizaram a expropriação do seu tempo para o lazer, para estarem com a família, acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, conviver com os amigos.

Concordando com os autores, vou mais além, dizendo que esses professores estão se transformando em *workaholics*¹⁰⁵ e se submetem a quaisquer sacrifícios, não só para terem uma complementação salarial mas, também, para serem admitidos, aceitos e mantidos no “nicho da pós-graduação,” onde estão os professores que têm projetos financiados, pesquisam, publicam e, por isso, conquistam melhor *status* acadêmico vindo a constituir a

¹⁰⁴ Sobre as Fundações de Apoio às Universidades Federais, a Dissertação O PÚBLICO E O PRIVADO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008) de Luciana Rodrigues Ferreira traz excelentes contribuições para o aprofundamento do tema.

¹⁰⁵ Expressão que significa viciados em trabalho.

“elite intelectual acadêmica” da universidade onde atuam. É uma opção induzida mas é uma opção do professor ou de grupo de professores motivados por interesses diversos e diferenciados.

Nesse âmbito, a “Bolsa Produtividade” ou fetiche do “capital acadêmico” tornou-se o “objeto do desejo” dos professores que, seduzidos, caem na armadilha do CNPq entrando numa competição desenfreada com seus pares onde o individualismo vai corroendo as já tênues experiências de cooperação. Mesmo não tendo alto valor econômico, a Bolsa Produtividade tem alto valor em termos de prestígio individual e acadêmico conferido no Currículo *Lattes*, forma acabada e objetivada do produtivismo acadêmico. É a expressão da contradição do produtivismo em que estão enredados os professores e da qual poucos conseguem escapar. Armadilha em que estão sendo aprisionados os antigos e novos docentes das universidades públicas federais e que os tem levado a uma quase total indiferença às formas de organização (militância político-sindical) que os poderia levar, coletivamente, a resistirem ao produtivismo acadêmico que os aprisiona e aliena.

Afogados no trabalho intensificado, esses professores vão introjetando uma ideologia pautada no pragmatismo, que altera a cultura institucional universitária antes pautada no “fazer ciência”, para buscar resolver os problemas da sociedade substituindo-a, na atualidade, pela cultura do “fazer ciência” para resolver as demandas do mercado, para responder ao imediato. Criando-se “uma nova cultura da instituição universitária e um sistema de pós-graduação com respostas eficazes e rápidas” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 24) ajustando-se à competitividade do mercado. Essa “nova cultura” universitária vem se intensificando a partir dos anos 1980, atravessando os 1990, quando “a racionalidade do mercado em nível planetário torna-se o núcleo central da política” (op.cit, p. 33), exigindo reformas no Estado que deveria se ajustar à nova fase do capitalismo em que esse Estado, materializado em suas instituições, passa a ser vulnerável às oscilações da economia mundial tornando-se mínimo para garantir as políticas sociais no plano nacional e flexível no plano internacional para se adequar às exigências do mercado, marcando o início da mercantilização da universidade pública no Brasil.

Essa reconfiguração da universidade em seu *modus operandi*, em sua cultura, funciona como se fosse uma enorme viseira a impedir a percepção, pela sua própria comunidade, de que a universidade pública mercantilizada perde sua autonomia para se tornar uma universidade heterônoma gerida de um lado pelo Estado e de outro pelo mercado, predominantemente pela mediação do CNPq (indutor das pesquisas aplicadas) e da CAPES

(agência reguladora da pós-graduação). A universidade, então, vai se desconfigurando, enquanto patrimônio público social, para se transformar em uma instituição prestadora de serviços em cujo interior já se convive com diferentes formas de privatização, em que a concepção de educação superior como direito público (para todos) vai sendo substituída pela concepção de educação superior como *bem* público (para alguns), ou seja, para quem possa comprá-la no mercado educacional.

Essa universidade mercantilizada é decisiva na “formação” de um outro tipo de professor, agora, dotado de uma “sociabilidade produtiva” que caracteriza o novo professor prisioneiro de formas atualizadas de mais-valia relativa e absoluta, que o leva à exaustão como se fosse por “vontade própria”. Na verdade, ele é compelido por uma representação forjada pela mesma lógica produtivista que impregna a universidade. Lógica que produz e dissemina um discurso da excelência do trabalho docente que, para ser consolidada, precisaria ser medida muito mais pela quantidade do que produz e por uma boa avaliação do mercado do que pela qualidade dessa produção que se expressaria na capacidade de resolver os graves problemas sociais, qualificando as condições de vida das populações que, através dos impostos que pagam, mantêm a Universidade.

4.3 O Trabalho Docente sob o REUNI: valorização ou intensificação na UFPA?

Os estudos de Oliveira (2004; 2005; 2007; 2010; 2011) Mancebo (2007; 2010); Maués (2008; 2009; 2010) Dal Rosso (2006; 2008); Duarte, (2010); Assunção (2009; 2010) Birguin (2000; 2006); Tiramonti (2003; 2005); Feldfeber (2006; 2007) Fanfani (2007); Martinez (2001), Chaves (2005; 2011) dentre outros sobre trabalho docente, particularmente os realizados da década de 90 do século XX até os dias de hoje, têm partido das mudanças na base físico-material da produção que mudaram o mundo do trabalho atingindo a classe trabalhadora de um modo geral e a categoria dos professores, em particular, para desenvolver suas análises. Nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI, esses estudos vêm enfocando as novas regulações das políticas educativas que têm como base o tripé gestão, avaliação, financiamento, e todos os seus desdobramentos. Entre outras preocupações, têm buscado revelar como o trabalho, sob novas regulações é organizado nas unidades de ensino, seja da educação básica ou superior; se há uma nova divisão do trabalho; se o trabalho coletivo vem sendo fortalecido ou se está perdendo espaço e em alguns casos substituído pelo trabalho individualizado; qual a concepção de autonomia e de controle; qual a ênfase da avaliação interna e externa e como vem se desenvolvendo; os recursos disponíveis;

as condições de trabalho; os resultados do trabalho desenvolvido; o adoecimento dos docentes.

Todas essas dimensões do trabalho, particularmente, do trabalho docente, vêm sofrendo alterações nas universidades brasileiras e o REUNI, como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, produzida no governo Lula, orienta-se pela mesma matriz neoliberal que está a orientar as políticas no primeiro ano do governo Dilma Roussef (2011), no entanto, sob novas estratégias. Reafirma-se o paradigma orientado pela macroeconomia que, no sistema capitalista, bem sabemos, não traz em si preocupação em resolver os problemas estruturais de nenhuma sociedade. No caso da sociedade brasileira esses problemas estruturais se caracterizam pela concentração de renda e patrimônio, pela pobreza, conflitos agrários que têm levado à morte inúmeros sindicalistas e ambientalistas, principalmente na Amazônia¹⁰⁶.

No Brasil, dos anos de 2000, com a eleição de Lula à presidência da República, cresceu nas universidades públicas, particularmente, nas federais, a esperança de que seu governo rompesse com as matrizes capitalistas neoliberais na orientação de seu governo e das políticas sociais. Esperava-se que revogasse os vetos do Plano Nacional de Educação (2001-2010) que tratavam do financiamento da educação; melhorasse a situação salarial dos servidores públicos; expandisse as universidades públicas federais no país. No primeiro mandato, essas medidas não se efetivaram e foi no segundo mandato de Lula que medidas para a expansão das universidades públicas federais começaram a ser observadas.

No campo da definição de estratégias, o governo Lula, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, constituído por mais de quarenta ações caracterizadas como programas, projetos e planos entre os quais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais - REUNI (Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007) para ser desenvolvido até o ano de 2012. Esse programa do Ministério da Educação – MEC tem como um de seus objetivos “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. (REUNI - Diretrizes Gerais, p. 4), caracterizando-se enquanto uma regulação da política de expansão da educação superior pública, a partir de um conjunto de medidas e constrangimentos para que as universidades públicas federais operem no seu interior a expansão da oferta de matrículas na graduação; amplie seu quadro docente por meio de concursos públicos; altere a relação professor x aluno que passa a ser de 1 professor para 18

¹⁰⁶ Um dos casos de maior repercussão nacional e internacional de assassinato no campo foi o da ambientalista, a Missionária Dorothy Stang, no dia 12 de fevereiro de 2005, no município de Anapu - Pará, aos 73 anos de idade.

alunos; reestruture seus espaços físicos construindo e/ou ampliando sua rede física; expanda a oferta de cursos de graduação, sobretudo, no noturno; crie novos cursos levando em consideração se são estratégicos para a região onde a universidade se encontra; eleve a taxa de conclusão nos cursos de graduação para 90% até 2012; priorize a utilização dos recursos e ações do REUNI nos campi do interior; reestruture os currículos dos cursos de graduação, dentre outras, já abordadas em capítulos anteriores desta tese.

A chegada do REUNI, nas universidades públicas federais, foi acompanhada de reações pró e contrárias a sua implantação. Entre os que se posicionaram contrários destacaram-se setores dos movimentos de docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes que criticaram a ausência de discussão e maior conhecimento sobre o programa, seus fins e objetivos, pela comunidade universitária. Tais manifestações não detiveram, porém, a adesão das universidades públicas federais ao REUNI.

À época, contou-se também com a contribuição de um conjunto de intelectuais e pesquisadores entre os quais destaco: Valdemar Sguissardi, João Reis Silva Júnior, Olgaíses Maués, Deise Mancebo, Vera Jacob Chaves¹⁰⁷, dentre outros autores, que têm se dedicado a estudos, no Brasil, sobre educação superior e trabalho docente, que apresentaram suas análises e mais uma vez demonstraram que as políticas educacionais, para a educação superior, sobretudo a partir de 1990, advindas da reforma do Estado, têm se conformado às orientações transnacionais, intermediadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que não se dá por imposição pura e simples desses organismos mas e, sobretudo, pela opção política dos governos que representam os Estados-nacionais. No caso do Brasil, através de seus Ministérios da Educação, do Planejamento e da Fazenda, define e desconcentra as políticas para as esferas intermediárias do Estado que vão sendo operadas, institucionalmente, como as políticas para a educação superior, nas universidades públicas federais brasileiras.

As consequências quase sempre nada promissoras para a educação superior brasileira têm, segundo esses autores, provocado profundas transformações e alterações na organização e no conteúdo do trabalho docente nessa etapa da educação. Suas análises têm apontado o REUNI, como uma nova regulação das políticas para a educação superior que poderá contribuir com o processo de reconfiguração do trabalho docente nas universidades públicas federais, podendo acentuar sua precarização e intensificação, bem como, contribuir

¹⁰⁷ Muitos dos seus estudos podem ser encontrados no sítio da ANPED, no GT-11, do qual fazem parte e, também em livros publicados e Revistas do campo da educação superior.

para o fortalecimento de uma cultura acadêmica pautada no produtivismo e pragmatismo acadêmicos, modelando uma universidade pública que abra mão totalmente da pouca autonomia que ainda resiste e passe a ser regida por regulações cada vez mais heterônomas.

O movimento docente, representado pelo ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior não abandonou suas bandeiras de luta, sobretudo quanto à exigência da expansão da educação superior como direito; de melhores condições de trabalho e de um plano de carreira que resgate a dignidade dos docentes das universidades públicas federais. Luta que vem sendo travada junto ao governo federal, por posições oficiais do Sindicato, consignadas em documentos oficiais encaminhados ao MEC; em artigos publicados na revista *Universidade e Sociedade*¹⁰⁸, cujos eixos se contrapõem às políticas nefastas à educação superior. Um outro espaço da luta tem sido a participação nas manifestações conjuntas com setores do funcionalismo público, contrários às políticas nocivas aos trabalhadores brasileiros.

4.4 A Vez e Voz dos Docentes da UFPA sobre o REUNI

Para me aproximar, ainda mais, das “filigranas” do REUNI, ouvir docentes da UFPA por meio de uma entrevista semi-estruturada, se revestiu de significativa importância à medida que são eles, articulados com os estudantes e servidores técnico-administrativos, que materializam as políticas para a educação superior no “chão da universidade”. Nesse sentido, o conteúdo de suas falas se constitui na matéria prima indispensável à análise de suas percepções, do significado que conferem ao REUNI, bem como, de observações particulares que, nem sempre podem corresponder às hipóteses levantadas na definição do meu objeto de investigação mas que trazem à tona, aspectos, dimensões, significados que só o olhar de quem está no dia a dia da implementação deste programa na UFPA é capaz de perceber.

4.4.1 Quem são os docentes entrevistados?

Os docentes entrevistados de acordo com alguns critérios previamente definidos, foram: coordenadores dos quatro *campi* e dois docentes¹⁰⁹, sendo um que já atuasse na UFPA/Campi e UM que tivesse ingressado na UFPA/campi via concurso pelo REUNI. Como

¹⁰⁸ Publicação do ANDES-Sindicato Nacional.

¹⁰⁹ Inicialmente, minha idéia era a de entrevistar 01 docente que já atuasse na UFPA/campi e 01 que tivesse ingressado na UFPA/campi via concurso pelo REUNI. Nos contatos que antecederam a entrevista, constatei que a maioria dos que se dispuseram a ser entrevistados havia atuado na UFPA na condição de professor Substituto o que favoreceu a comparação, particularmente, sobre o trabalho que os docentes desenvolvem considerando os que atuaram antes e sob o REUNI na UFPA.

houve mudança da Administração Superior da UFPA em 2009, período em que estavam iniciando as atividades do REUNI, foram incluídos na amostra o ex-Reitor, a ex Vice-Reitora (Coordenadora Geral do REUNI na gestão anterior que implantou o REUNI na UFPA), os dois Pró-Reitores de Ensino de Graduação: o que implantou o REUNI na UFPA (2008) e a atual Pró-Reitora que está acompanhando o processo de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (alterações na arquitetura acadêmica). A amostra ficou assim configurada: quatro coordenadores de Campi¹¹⁰; oito docentes dos quais um é representante do movimento docente - ADUFPA; um ex-Reitor, um ex Vice-Reitora, dois Pró-Reitores de Ensino de Graduação (da gestão atual e da anterior), totalizando 16 entrevistas.

Em relação aos entrevistados, alguns esclarecimentos se fazem necessários: Belém aparece com o maior número de entrevistados sete porque estão incluídos os representantes da Administração Superior da gestão passada e atual. Os dois docentes do campus- Belém, são do quadro de efetivos, anterior ao REUNI, e um deles é representante do movimento docente local – ADUFPA. Os docentes de Altamira e Cametá obedeceram ao critério de um ser da UFPA anterior ao REUNI e um ingressante pelas vagas do programa. Em Bragança, em razão da disponibilização para a entrevista, os dois docentes entrevistados ingressaram no quadro do campus pelas vagas do REUNI. Os entrevistados que são só professores foram codificados como *Docente Entrevistado* – DE e os da Administração Superior estão codificados como *Docentes Entrevistados Administração Superior (DEAS)*, seguido da numeração 1 a 16.

Mesmo correndo o risco de não obter, ainda, impactos já consolidados pelo pouco tempo do programa (2008-2010 na UFPA), alguns indicadores puderam ser identificados e muito poderão contribuir com futuros estudos sobre o tema. Dos docentes entrevistados, 50% ingressaram na UFPA via concurso público pelas vagas do REUNI. Alguns já haviam atuado na UFPA como professores substitutos outros são egressos de instituições privadas e até de outras unidades da federação, o que estabelece um certo limite para a apropriação da dinâmica universitária, das culturas predominantes ou hegemônicas, da UFPA, principalmente quando este professor fez concurso para os *campi* do interior. Entretanto a possibilidade de observar as suas primeiras impressões sobre o programa, sobre a universidade pública federal, e, particularmente sobre a UFPA, as condições sob as quais vêm realizando seu trabalho docente, suas expectativas quanto ao REUNI e sobre o pós-REUNI, tendo em vista que a

¹¹⁰ Incluindo o atual Vice-Reitor que é o Coordenador Geral do REUNI e responsável pela coordenação das ações do REUNI no campus-Belém.

vigência do programa é até 2012, sem sombra de dúvida trouxe um efeito enriquecedor à pesquisa.

4.4.2 A Expansão da Educação Superior pelo REUNI na UFPA.

Francisco de Oliveira ao prefaciar o livro *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*, de Sguissardi e Silva Júnior, chama atenção para a importância que deve ser imputada à instituição universidade e sua expansão em qualquer país que tenha como meta um desenvolvimento econômico exitoso. Frisa, em termos marxistas, que “a força de trabalho da qual se extrai o sobreproduto que realimenta permanentemente a expansão do sistema capitalista só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2005, p. 12), cujo lugar privilegiado para o seu desenvolvimento é a universidade.

Considerando-se que a implantação das universidades, no Brasil, foi tardia, acontecendo só a partir dos anos 30, ainda hoje a concentração daquelas consideradas de excelência se mantém na região sudeste do país. A UFPA, localizada na Região Norte, é uma universidade muito jovem, com apenas 54 anos de existência e a universidade, “sendo uma instituição social, ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 12). Ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas e procedimentos exógenos, de acordo com seu próprio processo histórico, ela se organiza, elabora normas, regras, procedimentos que orientam condutas e criam costumes institucionais, constituindo um amálgama que, em determinado momento do processo, pode representar a cultura institucional e acadêmica dominante.

Em se tratando de uma universidade da Região Norte, como a UFPA, seus fins e objetivos devem levar em conta as demandas regionais onde a expansão da oferta de ensino superior e do acesso a esse nível de ensino são de primeira ordem. Responder a essas demandas é compromisso da UFPA que tem sido prioritário nos seus Planos de Desenvolvimento Institucional. O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA para 2008-2012 considerou os indicadores de 2005 que apontam que, naquele ano, somente 5,7% da população amazônica entre 18 e 24 anos tinham acesso à educação superior e no Pará este percentual era de 4,4%, muito abaixo da média nacional, na ocasião, de 10,9%. Em 2009 a taxa líquida, nacional, estava em 14,4% e no Pará continuou girando em torno dos 5% (BRASIL, 2010a). Nessa perspectiva, o REUNI, como um programa que objetiva “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” (Decreto Nº 6.096/2007, Art. 1º), contou com boa receptividade de alguns dos segmentos de docentes da UFPA, como evidenciada nas falas dos entrevistados que constituem a amostra desta tese. Vejamos como o DE-03, se manifesta em relação à expansão da educação superior via o REUNI:

[...] eu vejo que o governo federal foi muito feliz em criar essa política pública justamente porque conseguiu injetar um valor muito significativo, um valor significativo de recursos nas universidades públicas. De um modo geral e isso tem um avanço muito grande, uma conseqüência muito grande e embora as pessoas normalmente não percebam, mas eu sou otimista com relação a educação deste país e junto a PROUNI, embora todas as controvérsias que tenha, as críticas, mas são políticas que vem melhorando pela oportunidade pra que as pessoas, principalmente, mais humildes possam ter acesso ao ensino superior, eu penso que essas políticas são um marco... é de ingresso do operário na universidade, levando em consideração que até há pouco tempo, sem essas políticas as universidades públicas estavam justamente lotadas por pessoas que tinham um bom poder aquisitivo, que podiam fazer um bom cursinho e entravam na universidade... hoje não, com essas políticas estou percebendo que está havendo um acesso muito grande das classes trabalhadoras. Bom, eu imagino que nos próximos 10, 15 anos vamos ter filhos de produtores rurais, filhos de operários, sendo promotores de justiça, sendo procuradores, juízes e aí, então, eu penso que teremos uma mudança neste país... sem dúvida nenhuma eu penso que vamos ter uma mudança neste país... claro que a Justiça, ela independe.. mas... tendo alguém que venha da classe operária vai poder ter uma outra interpretação, uma interpretação diferenciada, em relação a outros aspectos então eu penso que, sem dúvida nenhuma, eu penso que tudo isso faz parte de uma revolução que é silenciosa, mas que está acontecendo e que infelizmente muita gente não percebe, mas eu penso que pra UFPA e para os campus do interior, pra onde foi direcionada a idéia pra justamente apoiar esses campus...que estavam sem receber investimento significativo... foi a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA. (DE-03)

O entrevistado tece loas ao governo por ter criado o REUNI e o PROUNI. O primeiro porque injeta recursos nas universidades e o segundo porque possibilita que “pessoas humildes” tenham acesso ao ensino superior. Caracteriza o REUNI como um programa indutor da retomada do papel da universidade pública federal que se volta à oferta de vagas para que jovens da classe trabalhadora tenham acesso à universidade pública e, com aporte significativo de recursos que é considerado por ele como “a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA”. Além de expressar sua concordância em relação ao programa, sua fala tende a soar como um desabafo após um longo período em que o foco do governo voltou-se, prioritariamente, para a educação básica e o crescimento da educação superior se deu via o setor privado com um crescimento de 58% das IES privadas e uma diminuição de IES públicas em 23%, de 1994 a 2000 (BRASIL, 2000). O entrevistado repete o discurso do Banco Mundial, quando afirma que “universidades públicas estavam justamente lotadas por pessoas que tinham um bom poder aquisitivo, que podiam fazer um bom cursinho e entravam na universidade”. Discurso combatido e desmontado, com dados, pelo movimento

docente nacional, na década de 90. Na verdade, o Estado ainda não apresentou uma política consistente de expansão da educação superior para o país. E a ausência dessa política, de acordo com Lima (2007), fez parte de uma política internacionalmente articulada, em que foi privilegiada “uma concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão da educação superior”. Além de que essa expansão deveria ser efetivada com a ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional para a educação superior, acentuando e fortalecendo o processo de mercantilização da educação superior iniciado no governo FHC e que foi mantido no primeiro mandato do governo Lula.

A respeito, Sguissardi (2004) aponta que, nos últimos oito anos (governo FHC), houve uma redução do financiamento público para o conjunto das 52 IES federais de 40% em relação ao PIB nacional. O estrangulamento financeiro foi de tal monta que a maioria dos *campi* ficaram em situação muito precária, sobretudo devido à redução de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal e a UFPA, como integrante do sistema federal de ensino, sofreu esses impactos, o que pode explicar a reação positiva à chegada do REUNI e a introjeção da ideologia mercantil em alguns docentes como se pode constatar ainda na fala do mesmo docente (DE-03), ao defender a criação das fundações de direito privado para os *campi* do interior:

[...] agora eu penso que nós também devemos procurar outros caminhos. Pra mim, o crescimento dos *campi* vai acontecer a partir de que os *campi* tenham maior autonomia financeira. Pense: embora as pessoas critiquem as fundações, a FADESP¹¹¹.. é... mas pense o que seria da UFPA se não tivesse uma FADESP? Eu penso que nós devíamos incentivar a abrir as próprias Fundações dos *campi*... eu, por exemplo, estudei na USP lá em Piracicaba, e, lá em Piracicaba tem a FEALQ que apóia a Fundação, a instituição. O ideal seria cada campus ter sua Fundação e à Universidade caberia apoiar ou, pelo menos, uma extensão da FADESP em cada campus. Nós somos profissionais competentes, nós temos como gerar recursos... não que eu ache..., isso não leva à privatização, não leva à nada.. mas nós temos como fazer isso... eu penso que nós deveríamos ter cada vez mais relações com as empresas privadas, por quê não? Não pode levar a utilização do espaço público pela instituição privada, mas fazer parcerias...(DE -03)

Embora essa proposta apareça apenas na fala deste entrevistado, ela simboliza o efeito da força da ideologia neoliberal e sinaliza um desejo manifesto de mercantilizar ainda mais a UFPA. É uma ideia que está no seio do grupo de dirigentes e sempre pautada, segundo o entrevistado, nos colegiados da administração superior. É uma veemente defesa das parcerias público-privadas que já acontecem no interior da UFPA, intermediadas pela

¹¹¹ Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, de direito privado, constituída em novembro de 1977, que atua no interior da UFPA.

FADESP e que são resultantes do processo de reformas pelas quais tem passado a educação superior que, por sua vez, são consequências da reestruturação capitalista que exigiu reformas dos Estados - nacionais na década de 90. A posição deste entrevistado se conforma à lógica neoliberal que age no sentido de desresponsabilizar o Estado quanto às políticas sociais, entre as quais a educação superior. Ao discorrer sobre as relações público-privado, Ferreira (2010) deixa clara essa intencionalidade quando afirma que

[...] O processo de produção da sociedade capitalista exige a tentativa constante de diluir as diferenças, no âmbito do Estado, entre o público e o privado, não como uma forma de dirimir contradições de classe, pelo contrário, como forma de demonstrar o poderio da classe burguesa sobre o Estado. Pode-se constatar tal feito quando se observa que o Estado se vale de políticas públicas e sistemas de governos que diluem, no espaço público, a contraposição entre o público e o privado, de modo que a propriedade pública estatal, taxada como desqualificada e onerosa aos cofres públicos, dá lugar à propriedade privada mercantil, símbolo de qualidade, eficácia e empreendedorismo no serviço público. (FERREIRA, 2010, p. 70)

Essas parcerias entre entidades públicas e privadas podem ser efetivadas de duas formas: a) mediante o pacto de convênios e concessão e b) pela *gestão consentida*, de entidades privadas em certas atividades de interesse público, por meio do chamado *contrato de gestão*. Ambas as modalidades são reguladas pela Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 e Lei nº 9.637/1998. (*Id*,77)

De acordo com Sguissardi, (2001), essas fundações foram pensadas, desde os governos militares, para servir à função de descentralização, agilização administrativa e ao projeto de privatização que se delineava no país. “E, pela ausência de efetiva autonomia, nos moldes administrativo-concentradores tradicionais, pudesse ser exercido um maior controle político-administrativo sobre as universidades”. (SGUISSARDI, 2003, p. 201).

Ainda sobre as parcerias público-privadas, Ferreira (2010) alerta que as fundações atuam como intermediárias nessas parcerias entre a universidade e o mercado, em função da maior agilidade operacional e flexibilidade para captar e gerenciar recursos. Afirma, porém, que, de acordo com o relatório do tribunal de Contas da União - TCU (2008), isto não ocorre, pois a maior parte dos recursos gerenciados pelas Fundações de Apoio a Pesquisa - FAP é público e não privado, pois são oriundos de *fonte orçamentária pública* (FERREIRA, 2010, p. 76; 98, grifo da autora) e que os recursos extras, que porventura são captados, não entram no orçamento das universidades, sendo receitas e despesas contabilizadas nas Fundações. Mesmo discordando da criação de mais fundações na UFPA, cabe a seguinte reflexão: se os recursos extras, captados pelas fundações, não entram no orçamento das universidades, qual o real objetivo de sua existência? Conclui-se, então, que a criação de fundações nos *campi* da UFPA

seria um *plus* no processo de mercantilização, via FADESP, já em curso nesta universidade e deveremos estar alertas para que essa ideia nefasta à universidade pública não se efetive no pós- REUNI, a partir de 2012, quando se extinguirá o programa, e a UFPA, pelo menos oficialmente, não tem confirmação de que contará com qualquer acréscimo para a manutenção das conquistas via o programa.

O REUNI, como uma das políticas de acesso à educação superior do segundo mandato do governo Lula, nasce e se implanta nas universidades públicas federais como um *contrato de gestão* no âmbito do próprio Estado para regular a política de expansão da educação superior, por meio das universidades federais. Chega impondo condicionalidades como tão bem captadas pelo entrevistado (DE-10) ao se referir ao programa:

[...] A concepção do programa, no meu ponto de vista, é extremamente complicada, porque quando a gente estuda a gestão e, logicamente, é o recorte do que eu venho estudando, fui verificar que esse plano de reestruturação e expansão da universidade, ele se faz tendo em vista o que nós chamamos de contrato de gestão e o contrato de gestão ao mesmo tempo em que ele apresenta as propostas de melhorias, ele tem em contrapartida umas cobranças para as pessoas que estão implementando, principalmente dos gestores. Esse programa de reestruturação da universidade pública, ele é uma faca de dois gumes: assim como ele faz, aliás, ele faz exigências para uma universidade, ele não faz pra outras. Para as universidades que já estão bem consolidadas, como as que já têm programas de pós-graduação fortalecidos, não têm a mesma exigência que uma universidade que está começando. (DE-10)

Nada nos assegura, porém, de que não possa avançar na modalidade de parceria público-privada, envolvendo entes de outros setores sociais.

A fala do DE-10, ao se referir à reestruturação e expansão da universidade pública federal por meio de um *contrato de gestão*, o REUNI, retoma a relação de que as políticas de acesso ao ensino superior, atualmente em execução no Brasil, têm, com a reforma do Estado de 1995, em que o governo FHC, alinhando-se às orientações do Banco Mundial apresenta no seu Planejamento Político – Estratégico 1995/1998 (MEC, 1995, p. 26), o objetivo de “expandir o sistema de ensino superior público *por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.*” (grifo nosso) que foi reeditado no Decreto 6.096/2007 - 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.* (grifo nosso). Isso não impediu de algum tipo de expansão infraestrutural para dar conta do objetivo proposto. No caso da UFPA foi acordada uma ampliação de 513 novas vagas para docentes e

116 para servidores técnico-administrativos, através de concursos públicos para dar suporte à expansão pelo REUNI.

Sendo o REUNI um *contrato de gestão*, constitui-se em mais um instrumento de controle que fortalece uma concepção de administração pública de caráter gerencial em que os indicadores, em sua maioria quantitativos, constituem a centralidade desse contrato. Trata-se de dar continuidade na educação superior à racionalidade gerencial capitalista e privada, e um certo refinamento dessas políticas conforme análise de Sguissardi e Silva Júnior (1999) sobre a Reforma do Estado e suas implicações na educação superior, que começaram no governo de FHC e que, aperfeiçoadas no governo Lula, têm como centralidade a avaliação dos resultados quantitativos. Aí reside a preocupação do entrevistado (DE-10) com as exigências à UFPA, embora não negue que houve avanços significativos com o programa, particularmente na contratação de docentes titulados para o quadro de efetivos do campus onde atua.

Na mesma linha otimista do anterior (DE-03), o entrevistado (DEAS-08) assim se manifesta:

[...] Eu acho que para as universidades de um modo geral, o REUNI representou oportunidade de expansão que estava retida há muitos anos pela falta de apoio do governo federal. Havia naquele momento uma expansão exagerada do setor privado e o REUNI, ele veio, ao encontro dos anseios dos professores das universidades públicas que entendiam que era necessário expandir a rede pública de ensino então teve, digamos assim, uma valorização desse sentimento do público do valor do público na educação brasileira particularmente na educação superior e foi muito forte nas universidades e creio que essa foi a principal mola nas universidades federais para elas se organizarem e fazerem bons projetos. Agora, aqui na UFPA, no estado do Pará, ele teve um significado especial porque além desse, ela tinha um passivo, digamos assim de débito, déficit de estrutura acadêmica e administrativa nos *campi* do interior que ela tinha tomado a dianteira. Entre as outras unidades do país ela tomou a dianteira nesse processo de interiorização, sem ter as condições ideais para interiorizar. Então criou uma situação de penúria nos *campi* por falta de corpo docente adequado, por falta de estrutura física adequada. Então o REUNI veio pra redimir todas essas situações e de fato acabou acontecendo. Hoje você vê o resultado nos diversos *campi* como Breves que tinha um professor efetivo e hoje tá beirando os 40, se não estou enganado, então acho que esses dois significados foram fortes, muito fortes. (DEAS-08)

A estagnação da expansão via o setor público e a condição de penúria em que se encontravam os *campi* da UFPA, citada na análise da entrevista anterior, têm respaldo em Sguissardi (2004). E o entrevistado (DEAS-08) defende o REUNI como um instrumento de “valorização do público” porque, a partir desse programa, a expansão da educação superior, via o setor público, é retomada. Evidências demonstram que houve expansão, e particularmente no setor das universidades federais. A Sinopse das Ações do MEC (2011) aponta um crescimento do setor público, pelo REUNI, que resultou na implantação de 14

novas universidades federais e 126 *campi* universitários distribuídos nas cinco regiões brasileiras. Observando na linha do tempo a criação de universidades no Brasil, nota-se que o número de universidades federais criadas no governo Lula (14) corresponde ao mesmo número que foi criado nos 21 anos de governos militares (14) que, até então, era o período de maior expansão registrada na história brasileira superando a expansão do governo JK, outro presidente civil, quando foram criadas 11 novas universidades. Em 2010 eram 59 universidades públicas federais, em funcionamento. Quando vamos aos dados do Censo da Educação Superior de 2010, observa-se que o total geral de matrículas na graduação (presencial e a distância) fechou em 6.379.299, das quais 1.643.298 na rede pública. As universidades federais foram responsáveis por 938.656 matrículas e o maior volume de matrículas - 4.736.001 continua sendo na rede privada, 74,2% das matrículas em 2010, das quais, aproximadamente um milhão são bancadas pelas bolsas do PROUNI.

Os dados permitem afirmar que houve expansão da educação superior no setor público contudo a maior expansão continua sob a responsabilidade do setor privado o que reflete, de um lado, a ação tímida do Estado, objetivado no MEC, em relação à expansão das universidades públicas, e, por outro, a abertura de espaço e reserva de mercado para as IES privadas ancoradas em facilidades adotadas pelo Estado brasileiro para esse tipo de expansão, por meio da liberalização e desregulamentação desse setor, de bolsas de estudo (PROUNI) e financiamento estudantil (FIES).

A percepção do REUNI como uma política de “valorização do público” pelo (DEAS-08) mostra um certo exagero, considerando-se que é um programa que tem um tempo determinado para sua execução, de 2008 a 2012, que traz preocupações, inclusive, para parte dos entrevistados que se perguntam: sendo uma política de governo terá continuidade? Preocupação presente na fala do entrevistado (DE-07):

[...] Para mim, a nossa grande briga é ter uma política de Estado porque se fosse uma política de Estado, não teria problema porque na política de Estado você observa uma situação dessa e você corrige, imediatamente, mas numa política de governo é limitado e, aí....(DE-07)

Esse depoimento mostra a preocupação com o fato do REUNI ser uma política de governo com previsão de extinção para o ano de 2012, o que não se coaduna com o princípio da valorização do público, mas, como uma estratégia política para diminuir a pressão do setor público, particularmente, das universidades federais que clamavam por uma política que viesse solucionar suas deficiências financeira, de infraestrutura e de pessoal, o que o REUNI, certamente, favoreceu, além de se constituir, articulado a outros programas, como PROUNI e

UAB, numa nova regulação da expansão da educação superior pública com a abertura de vagas para docentes e técnico-administrativos e para o acesso de alunos ao ensino superior, no interior e no turno noturno. No entanto muito inferior à expansão realizada pelo setor privado que ainda detém o maior número de matrículas no ensino superior, 74,2%, embora seja uma expansão de outra natureza em que, pela diversidade das IES, a qualidade de algumas chega a ser questionada.

Nesse sentido, é pertinente a contribuição de Mancebo (2008) ao afirmar que “a expansão deve ser postulada no pólo público da educação superior que implica afirmar que os recursos devem ser ampliados para contemplar a expansão e interiorização da rede” (MANCERO, 2008, p. 61), corroborada por Ferreira (2010) que, ao distinguir o público do privado, reafirma ser “o *público* o espaço da coletividade e do bem social e o *privado* como o espaço meio/fim que atende ou pertence a interesses particulares, de pessoas, grupos ou classes”. Diz ainda que, mesmo sendo antagônicos, “o público e o privado estão vinculados às formas de representação da sociedade que na atual fase do capitalismo se organiza e se desenvolve sob a lógica gerencial” com vistas a resultados imediatos para resolver problemas conjunturais.

Nessa perspectiva, o Estado, tendo como uma de suas tarefas ser o guardião dos interesses de todos os cidadãos, alterna concessões, ora para a classe dominante ou suas frações, ora para a classe dominada ou suas frações, com o que vai minimizando conflitos sem alterar estruturalmente a relação.

Assim o REUNI, como uma nova regulação da política de expansão da educação superior, faz parte do pacto social de Lula que, ao lado de reformas institucionais executadas e outras em curso, vai redesenhando outra sociabilidade no interior das universidades públicas federais a partir da qual se naturaliza “a produção de um novo paradigma orientado pela instrumentalidade, adaptação e busca de consenso, traço político da cultura política de Lula por meio do seu pacto social” (SILVA JÚNIOR, 2005.p. 20).

Essa naturalização aparece sob a forma de consenso na maioria das falas dos entrevistados que veem no REUNI um programa com significado especial para as universidades, cujos argumentos em sua defesa têm como centralidade o montante de recursos para atender demandas imediatas de expansão, particularmente numa universidade *multicampi* como a UFPA. É preciso, portanto, não esquecer, como bem nos chama atenção Mészáros (2005), da perversidade voraz do sociometabolismo do capital, “ processo que subordina as funções vitais do trabalho ao capital e para isso vai arquitetando, ininterruptamente, novas

formas de relações, de estratégias e de controle para preservar a acumulação e a perpetuação deste modelo de produção”.

O’Donnell, ao analisar o papel do Estado e sua relação com a sociedade na qual diferentes sujeitos sociais estabelecem e vivem relações jurídicas, econômicas e ideológicas, afirma ser o Estado o principal fiador dessas relações porque fiador das relações de produção e, como mediador das relações de classes, desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem do capital. Para este autor, o Estado é a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe e não apenas da burguesia. Isso implica – lógica e praticamente – que, em certas circunstâncias, o Estado é protetor do primeiro frente ao segundo. (O’DONNELL, 1981, p. 8).

Essa não é outra, senão a concepção de Estado moderno em Marx e Engels (1998) que o caracteriza como “o comitê da burguesia” mas que, para se manter fiel aos interesses dessa classe, em alguns momentos da relação atende, também, demandas da classe dominada para reestabelecer o equilíbrio da relação capital x trabalho. Nesse sentido, muito mais do que uma política de valorização do público, o REUNI vem como estratégia de um Estado que continua no papel de guardião da ordem capitalista, para acalmar as demandas de segmentos da classe trabalhadora, para repô-la como força de trabalho qualificada, exigência da classe empresarial do país, e a universidade pública federal é o espaço prioritário para essa qualificação.

Ao falar sobre o REUNI, os entrevistados apresentam um traço comum que é o destaque dado à possibilidade de solução de questões emergenciais/infraestruturais trazida pelo programa, como bem exemplifica a fala do entrevistado (DEAS-12)

[...] o REUNI foi importante porque aumentou vagas de professores em torno de 50%. No nosso caso foi aumento de 1/3, mais do que isso, 40% a mais dos professores que tinha na universidade. Além disso, ele deu verba pra investimento, infraestrutura, bastante considerável e aumento do orçamento e atendimento estudantil também, né? pra política estudantil. Só que o “filé” do REUNI, ele era progressivo, né?.. começou com poucos recursos, foi ampliando e a gestão do atual reitor recebeu as maiores somas do REUNI. (DEAS-12)

O depoimento toca em duas questões emergenciais que sufocavam, particularmente, a UFPA: a necessidade de ampliação do quadro docente e um orçamento combalido. Tanto que caracteriza os recursos financeiros como “o filé” do REUNI. As falas convergem para a possibilidade de reestruturação da universidade na sua dimensão física: ampliar quadro de docentes, poder construir novos prédios, salas de aula, laboratórios etc, muito mais do que sobre o significado da expansão da educação superior e de qual educação será ofertada.

A fala de um outro professor, DEAS-15, é ainda mais enfática quanto ao foco da reestruturação física

[...] pra mim esse programa, o REUNI, veio para dotar as universidades de infraestrutura e contratar pessoal: professores e técnicos administrativos e, aqui pra nós, será uma melhoria considerável na infraestrutura, novos laboratórios, possibilidades para a pesquisa, estava tudo parado. (DEAS-15)

Ao dizer “estava tudo parado,” o entrevistado expressa, da forma mais acabada possível, o processo de estrangulamento financeiro pelo qual a UFPA vinha passando. O REUNI trouxe a chance de promover melhorias infraestruturais nos 10 *campi* do interior porque no Programa de Expansão- Fase I apenas quatro *campi*: Marabá, Santarém, Castanhal e Bragança receberam recursos.

A fala do entrevistado DE-14 também mantém o foco nas questões emergenciais enfatizando que os objetivos do programa vêm ao encontro das demandas da UFPA, particularmente, dos *campi* do interior em relação à expansão:

[...] O REUNI é um programa que tem como objetivo a ampliação de vagas, o que é muito significativo para a sociedade pela oportunidade de ingresso no ensino superior; criar novos cursos de graduação e de pós. Possibilidade de ocupar as vagas ociosas utilizando os espaços, ampliar o quadro docente com mestres e doutores. A contratação de novos professores via concursos. Hoje o campus tem um quadro com professores titulados. Por exemplo, em Letras foram aprovados Mestres que estão no doutorado e um doutor. Isso é muito significativo para a população dos municípios onde há campus da UFPA. (DE-14)

O entrevistado DEAS-11 segue a mesma linha, ou seja, mantém o foco na infraestrutura, característico dos demais depoimentos sobre a categoria *expansão da educação superior pelo REUNI*:

[...] eu, gostei de ter notícias, à época, acerca desse programa. Depois... eu não tive, oportunidade e tempo de conhecer a fundo o programa desde a origem... desde a concepção do plano. No âmbito da ANDIFES certamente aconteceu isso, eu não tive tempo de acompanhar os procedimentos gerais e nem em nível de cada instituição..que aconteceu isso ...então, já depois, já na época da implementação do plano em si, que fui tomar conhecimento do plano e aplaudi muito a idéia *porque houve uma preocupação, uma demonstração de preocupação do governo federal com a melhor qualificação das instituições federais...de ensino quanto a sua estrutura*, porque nós sabemos que na grande maioria das universidades...por exemplo, aqui no Pará, essas estruturas físicas, prediais, elas remontam já ao final da década de setenta, oitenta, com muita coisa ultrapassada. Sempre tive a notícia de que aqui vários espaços, do Básico, que eram pra ser temporários acabaram ficando permanentes e, até hoje, sem oferecer as condições ambientais para o ensino, sem muita condição de oferecer qualidade para o ensino... então, eu aplaudi muito a ideia e, principalmente, pelo compromisso com a garantia de que haveria criação de cargos para docentes e técnicos.Ótimo!. (DEAS-11, grifo nosso)

Na realidade, as manifestações, de maneira geral, revelam o drama com o qual se debatiam as universidades públicas federais e seus gestores em face dos cortes no orçamento

da União, nos últimos anos e que tem rebatido, sucessivamente, nas políticas de educação e saúde, no país, e, no caso das universidades federais, na dificuldade de vagas para concurso de docentes e de servidores técnico-administrativos pelo insuficiente investimento do governo federal na educação superior.

Amaral (2011a), ao discutir a meta 20 que trata do financiamento para a educação, no PL 8.035/2010 do novo Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional¹¹², é enfático ao afirmar que os graves problemas da educação decorrem da insuficiência de recursos para capital e custeio que desemboca na luta travada pela sociedade brasileira pelos 10% do PIB para a educação pública, já¹¹³! E afirma:

[...] hoje o país gasta menos de 5% do PIB. Quando você calcula a quantidade de pessoas em idade educacional e divide o montante de dinheiro, totaliza 959 dólares por pessoa em idade educacional, ao longo do ano. Os países europeus gastam entre 5 e 8 mil dólares sendo que a Noruega gasta 15 mil dólares por pessoa. Quando você compara com Cuba que investe 3 mil dólares, Rússia 2,6 mil, Argentina 1,7 mil, Chile 1,3 mil, o Brasil fica em situação difícil. (AMARAL, 2011a).

Por tudo isso a chegada de mais de cem milhões de reais para a UFPA, com o REUNI, confere-lhe o status de uma política redentora da universidade pública federal para alguns, e a falsa idéia de que houve ampliação de recursos. Os dados de Amaral apontam a necessidade de 10% do PIB Já! para se começar a reverter o atraso educacional do país e o REUNI destinou apenas o acréscimo de 20% ao orçamento das universidades, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC e se as metas pré-estabelecidas forem cumpridas. Tomando como base as análises de Amaral (2011a), infere-se que houve, apenas, liberação de recursos existentes na educação e que, por alguma razão, estavam contingenciados.

Mesmo enfrentando dificuldades, o REUNI produziu resultados que confirmam a expansão da educação superior na UFPA.

De acordo com dados da PROPLAN (2011), no período de 2008 a 2010, pelo REUNI, foram pactuadas 19.350 vagas a serem ofertadas e foram preenchidas, no período, 17.476 o que significou o cumprimento de 90,3% da meta prevista, com considerável aumento de turmas na capital e nos *campi* do interior.

¹¹² Aula Pública sobre Financiamento da Educação, proferida na UFPA em 3 de novembro de 2011 numa promoção conjunta da Associação de Docentes da UFPA- ADUFPA e Diretório Central dos Estudantes.

¹¹³ “Campanha dos 10% do PIB para a educação pública, já!” Foi organizada, em 2011, por várias entidades e movimentos em defesa da educação pública brasileira para acompanhar a tramitação do PL 8.035/2010 do novo Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional do Brasil e pressionar o governo brasileiro que defende 7% do PIB para a educação e o relator do Projeto a mudarem esse percentual para 10%.

A meta de contratação de 513 docentes, pelo REUNI, não foi totalmente cumprida. Desses, 401 ingressaram na UFPA, até 2010, número insuficiente para atender a expansão de matrículas na graduação. Há 112 vagas do REUNI incluindo as 76 previstas para 2011 aguardando autorização do MEC para abertura de concursos. Enquanto isso, ingressaram 82 docentes horistas (temporários) pelo Banco de Equivalentes, tipo de contratação regulamentada pela Lei N° 12.425/2011.

4.4.3 O REUNI e a Autonomia na UFPA

O Art. 207 da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a autonomia das universidades e garante “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Reafirmando esse preceito constitucional, o movimento docente defende que “a autonomia é inerente ao conceito de universidade e é condição indispensável ao funcionamento pleno desta instituição” (ADUFPA, 2004, p.17).

Vejam como a categoria *autonomia* vem sendo entendida na UFPA, a partir das falas dos docentes entrevistados partindo do recorte “significado do REUNI para os docentes, de como o programam chega à UFPA”:

[...] Claro que além do Ministro da Educação que foi quem tomou a decisão final sobre a formulação do REUNI, com a autorização do presidente da República, eu vou contar um pouco dos bastidores disso: reitores que tinham *campi* no interior começaram a discutir com o MEC um apoio diferenciado a esses *campi* convencendo o MEC porque era uma realidade muito distante do MEC, não era muito presente no MEC a questão dos campi do interior... então, nós conseguimos convencer o MEC de que eram iniciativas históricas das universidades e que precisavam de um apoio e esse apoio não poderia ser, não poderia decorrer do orçamento histórico e tradicional das universidades, onde essas estruturas não constavam, não é? Não só não constavam como também pesavam. Para apoiá-las tinham que reduzir recursos destinados, originalmente, para as sedes, não é? Foi aí que, em função de uma série de negociações quando houve a primeira expansão de vagas já no governo Lula, o MEC então reservou umas vagas e algum orçamento pra atender essa nossa demanda que já tava lá, mais de ano, sendo debatida dentro do MEC, mas como um apoio restrito a essas universidades. Não era um Programa do MEC, era uma reivindicação dessas universidades (Mato Grosso, Pará e Bahia). Havia casos gravíssimos, como na UFPA e eu te cito um caso que foi a abertura do curso de Medicina Veterinária em Castanhal que tinha 2 professores com turma já funcionando e o MEC ficou muito preocupado e nós recebemos uma primeira... um apoio de vagas e orçamento por causa dessa reivindicação.É... então, não me lembro como se chamava o programa... era Expansão... Primeira Fase de Expansão que não era REUNI, nem existia REUNI, era expansão, nessa fase aí,(...) e o REUNI quando ele já foi pensado como um Programa na SESu e portanto, pelo Ministro da Educação, ele já foi pensado na perspectiva da interiorização da educação. Antes do REUNI, nem existia no MEC a idéia de REUNI (...) é curioso um depoimento que estou dando: esse apoio que o MEC deu pras universidades que tinham *campi* repercutiu

na ANDIFES e a ANDIFES então foi questionar o MEC porque só algumas universidades tinham recebido o apoio e, o MEC é...disse que tinha dado apoio às universidades que já tinham campi e estavam com problemas, então a ANDIFES propôs ao MEC que se discutisse, colocasse como pauta a possibilidade de como interiorizar a educação superior no Brasil. Foi uma proposta que partiu da ANDIFES, acho que também dentro do MEC, a ANDIFES também não pensou no REUNI apenas colocou o problema. Aí o MEC, a SESu levou ao Ministro e o Ministro... Eu sei é que o Ministro encomendou à SESu uma proposta né? ainda não era o REUNI, era só uma idéia e ele levou ao Presidente Lula pra ver se o Presidente Lula apoiaria um grande Programa Nacional de interiorização das universidades com, portanto, a expansão das vagas da educação superior e aí, a informação que tivemos é que não só o Presidente Lula aprovou a idéia como mandou o MEC trabalhar o Programa que ele apoiaria da Presidência da República, que isso atenderia uma reivindicação histórica do movimento docente que era a expansão das vagas da educação superior, por isso toda a estranheza dos reitores, na época, da reação do ANDES. Como ser contra um programa que viria atender uma expectativa histórica, não é? (...) então o Ministro baixou uma Portaria criando um Grupo de Trabalho para organizar esse programa que veio a se chamar REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que, ainda que fosse um programa voltado prioritariamente para a expansão da educação superior com a criação de *campi* no interior, pra interiorizar a universidade pública brasileira e fixar competências no interior do país., mas não era exclusivamente isto. Era também pra ajudar a reestruturar as sedes naquilo que houvesse necessidade de expansão. Por que metas? Porque isso tinha de ser negociado com o Ministério do Planejamento e o Ministério do Planejamento, ele também cobra Metas com questões quantitativas e, assim, por diante... (DEAS-12)

Fica evidente, neste longo depoimento, uma preocupação em explicar as razões que imprimiram a pressa em elaborar e aprovar um programa sem levar em consideração a participação das comunidades universitárias, o movimento docente nacional representado pelo ANDES que tem um acúmulo histórico, inclusive com uma proposta de Universidade para o Brasil e, sobretudo, quanto à exigência da expansão da educação superior como direito; de melhores condições de trabalho e de um plano de carreira que resgatasse a dignidade dos docentes das universidades públicas federais. Ao mesmo tempo, reafirma o papel do Estado, objetivado no MEC, de decidir sobre as políticas para a educação superior. Pelo conteúdo manifesto, me parece clara a defesa da democracia representativa, marca do Estado moderno capitalista em que cabe aos representantes, eleitos pelo voto universal ou não, tomar as decisões sobre as políticas a serem executadas. Afinal a ANDIFES, que reúne os reitores das IFES e os Conselhos Universitários das Universidades Públicas Federais aprovou o REUNI. Considerado mais do que suficiente pelo MEC, porque a representatividade é legítima, uma vez que os reitores foram eleitos pela comunidade universitária e os representantes no Conselhos Superiores, por seus pares. Essa é a regra nas universidades públicas federais.

No que se refere à “estranheza” quanto à reação do ANDES ao REUNI, o depoimento a seguir se contrapõe, assumindo a posição do movimento docente em relação ao programa:

[...] Nós somos contrários, nesse caso específico do REUNI e temos nossas avaliações, somos contrários a uma expansão que não prima: primeiro por uma consulta, por um diagnóstico do que é que precisa ocorrer dentro das instituições, como isso pode acontecer e qual a melhor maneira de executar isso. Então, são aí as divergências: esse programa do governo começa sem uma discussão no seio das instituições. Talvez as administrações, eu não sei, foram ouvidas, talvez os reitores, o MEC, tenham discutido isso. Só sei que isso não passou na categoria dos docentes, discentes e funcionários. Isso já é um problema porque se eu desconheço a realidade do Brasil. Vou falar só do Pará: esse campus aqui, essa universidade atende 11 *campi*, cada um com uma característica, diferenciada, com peculiaridades que nós precisaríamos, nem eu posso dizer que conheço esse campus todo que dirá a UFPA inteira. Então, foi feito um plano nacional, começa daí, criando uma meta de relação professor x aluno, porque qual era a discussão? Precisava ampliar a demanda, o atendimento aos alunos que tinham direito a ingressar na instituição, no ensino superior de nível superior (...) a palavra era: precisava otimizar o atendimento, precisávamos expandir a universidade. Ótimo, vamos fazer isso. Qual era a relação criada, pensada? 1 professor pra 18 alunos, então dentro do número de alunos matriculados, nós teríamos que ter um professor para atender 18 alunos matriculados nas instituições federais. Talvez fosse o caso de aumentar mais o número de professores. (DE-13)

Este depoimento chama a atenção para as idiossincrasias das universidades que não foram levadas em consideração ao se formular o REUNI como se as universidades federais formassem um bloco monolítico. Essa postura reafirma o desrespeito à autonomia universitária e mais uma vez aponta uma questão grave e que tem estado presente nas políticas educacionais para o Brasil, em qualquer nível da educação, que é a desconsideração à diversidade regional. Sobre essa questão, Sguissardi (2008), ao analisar perspectivas de desenvolvimento para o Brasil, afirma que

[...] este desenvolvimento pode ser alcançado quando se fazem opções de políticas econômico-sociais, culturais e educacionais que promovam o bem-estar de toda a sociedade. Isto é, políticas que façam desaparecer ou diminuir, significativamente, no caso do Brasil, a escandalosa concentração de renda e as exclusões sociais de toda a natureza, *as flagrantes disparidades e assimetrias regionais, estaduais e municipais* em relação a tudo o que diz respeito à produção de uma sobrevivência humana com graus aceitáveis de dignidade. (SGUISSARDI, 2008, p.41, grifo nosso)

A postura do MEC, quanto a da ANDIFES no processo de elaboração e implantação do REUNI, encontra respaldo no Pacote da Autonomia criado pela Medida Provisória Nº495, de 25 de julho de 2010 e Decretos Nº 7.232, 7.233, 7.234/ 2010 que, entre outras coisas, amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo-a para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); cria um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES) para técnico-administrativos; cria as condições para a diferenciação

dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade e cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem dizer de onde sairiam os recursos financeiros para sua manutenção. Exemplar, ainda, neste depoimento do (DEAS-12), foi o tratamento dado à concepção de autonomia na criação do REUNI em que o Ministro da Educação, junto com os reitores pactuam uma estratégia para disfarçar a intervenção do Estado nas universidades criando um fato político – a aprovação do REUNI nos Conselhos Universitários Superiores, como “prova” do respeito a autonomia universitária, naturalizando o processo de resistência ao REUNI por segmentos de docentes e estudantes no âmbito dos conselhos universitários, reduzindo-o a “birra política” com o governo Lula:

[...] a proposta do programa ficou pronta, ele foi debatido na ANDIFES e depois o Ministro disse que não introduziria o programa sem duas ações, eu acho que ele tinha razão, não é? Uma: ele queria que a ANDIFES aprovasse para que as universidades adotassem e que fosse um programa não só do MEC, né?. Então houve uma Reunião em Brasília em que convocaram todos os Reitores e foi aprovado por unanimidade, sem exceção, o REUNI e, o segundo passo: os Reitores teriam de aprovar nos Conselhos Universitários, *em respeito à autonomia das universidades*. O Ministro, então, não queria que as universidades tivessem sido obrigadas a implantar o REUNI, ele queria que as universidades demonstrassem que estavam de acordo e seus Conselhos aprovassem, aí, se estabeleceu aquele clima de guerra que tem tudo a ver com questões político-partidárias que perpassaram e, a contestação ao governo Lula, etc; etc... e, que, a não ser que você queira que eu faça comentários sobre isso, mas eu vou pular um pouco isso. Foram aprovados nos Conselhos Universitários. (DEAS - 12) (Grifo nosso).

Tal estratégia revela o que Schugurensky (2002), seguido por Sguissardi (2009) identificam como “o trânsito cada vez mais visível de um modelo centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia” que significa que cada vez mais setores externos à universidade pública federal, particularmente o Estado, objetivado em suas instituições com prioridade para o MEC e a indústria, “têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades” embora

[...] o modelo heteronômico não significaria que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extrauniversitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas, etc...) estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado. (SGUISSARDI, 2009, p.156)

Essa concepção é corroborada pelos depoimentos que se seguem, demonstrando a ausência dos segmentos universitários da UFPA da discussão sobre o REUNI que, mesmo quando já decidido pelo MEC/SESu e ANDIFES, se restringiu aos gestores que faziam parte da administração superior da UFPA:

[...] Em agosto de 2007 a Reitoria promoveu uma reunião de dois dias em Mosqueiro e uma tarde foi reservada para discutir o REUNI, mas algumas discussões anteriores vinham sendo feitas, desde junho. Já havia até propostas de cursos novos. Nessa reunião de Mosqueiro, levei a proposta de quatro cursos Matemática, História, Ciências Naturais e Língua Inglesa. No campus havia apenas três cursos. Saimos da reunião com quatro cursos. Foi questionado o curso de Ciências Naturais mas argumentei que com essa Licenciatura poderíamos trazer novos doutores para o campus que poderiam suprir demandas da pós-graduação. Quando voltei, passei as informações sobre o REUNI no Conselho do campus e depois houve algumas discussões nas nossas Faculdades. Confesso que não houve uma discussão assim, muito exaustiva, talvez como devesse, até pelo tempo limitado para o campus tirar sua posição em relação ao Programa: ou se corria com a decisão ou se perderia os prazos. A universidade poderia dizer sim ou não ao REUNI. Se a universidade não decidisse logo, ficaria fora do programa e perderia os recursos. *As pessoas não se opuseram, não houve problemas. Então foi uma autonomia vigiada com relação a adesão ao REUNI porque a não adesão significaria perda de recursos financeiros.* A coordenação participou da construção do Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA no momento em que foram decididas as obras de infraestrutura e outras metas como o número de vagas, quantidade de docentes, de laboratórios. A sistematização do plano foi feita por um grupo da Reitoria. (DE-14) (Grifo nosso)

Preocupante o posicionamento do DE-14 ao conceituar a autonomia como “uma autonomia vigiada” porque, a não adesão, significaria à UFPA ficar fora do processo de recebimento dos recursos financeiros que foram viabilizados pelo REUNI o que se constitui num contraponto ao que o movimento docente nacional, representado pelo ANDES, entende e defende por autonomia universitária, ou seja, que “o conceito de autonomia é indissociável da democracia interna das universidades” (ANDES, 1996, p. 23) e, como consequência, a democracia interna não poderia, jamais, ser exercida sem o envolvimento da comunidade acadêmica, de cada uma das IFES, na discussão e decisão sobre políticas que são executadas por essa comunidade. Da forma como vem sendo exercitada e, a adesão ao REUNI, é um dos exemplos o governo submete os dirigentes universitários ao controle pleno do Poder Executivo e restringe, nas universidades federais, os mecanismos democráticos de decisão gestão e controle. Ao que o entrevistado chama de “autonomia vigiada” chamo de perda de autonomia pelas IFES na medida em que concordo com o ANDES quando defende o conceito de autonomia grafado na Constituição Federal e 1988, no Art. 207 que deve ser autoaplicável sendo que, deste conceito, é que deve depender “a definição do financiamento, da carreira docente, da política de pessoal, do regime jurídico, do processo e escolha de dirigentes, da avaliação” (ANDES, 1996, p. 23). De acordo com Mancebo e Lima (2011).

[...] o REUNI feriu a autonomia da universidade de vários modos possíveis: foi apresentado na forma de Decreto Presidencial; operacionalizou um contrato de gestão entre o MEC e as universidades federais, condicionando a alocação de verbas públicas para investimento e custeio ao alcance das metas divulgadas pelo Decreto e pelo documento intitulado Diretrizes Gerais do REUNI (Brasil; MEC, 2007); impediu, de fato, qualquer projeto próprio de expansão, na medida em que todos os termos de pactuação entre as universidades federais e o MEC estavam fundamentados nas metas do REUNI e o MEC indicava que o processo de acompanhamento da execução das metas seria realizado pela Plataforma PingIFES, pois “seus dados são utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades” (Brasil; MEC, 2007, p.19); foi aprovado de forma acelerada e anti-democrática, com reuniões de conselhos universitários suspensas ou realizadas em locais alternativos, como ocorreu na Universidade Federal Fluminense, cuja reunião foi transferida para o Palácio de Justiça, além do fato de que reitorias convocaram a polícia (federal, civil, militar e guarda municipal) para reprimir duramente estudantes, professores e técnicos administrativos que organizavam manifestações contra o REUNI (MANCEBO e LIMA, 2011, p. 17)

Na UFPA a reunião que aprovou a adesão ao REUNI foi tumultuada, não fugindo às situações de constrangimento pela qual passaram, em outras universidades federais, os que, também, se manifestaram contrários ao REUNI.

Os depoimentos que seguem, demonstram o quanto a democracia interna da UFPA não foi levada em consideração para a adesão ao REUNI o que caracteriza, mais uma vez, o desrespeito à autonomia dessa universidade:

[...] Sobre o REUNI, em si, houve pouca informação no Campus. Fui informado pelo Coordenador do Campus numa Reunião do Conselho, mas superficialmente. Aqui, não se discutiu. O Coordenador falava que estava sendo discutido no CONSEPE, em Belém. Talvez como eu era professor substituto, as notícias não chegavam em mim. Por exemplo, a apresentação do Plano de Obras só contou com a participação dos Diretores das Faculdades e alguns representantes discentes. Não houve preparação da comunidade universitária com discussões coletivas para a adesão do campus ao REUNI.(DE-17)

[...] Eu acho que o programa começou a acontecer sem que nós todos tivéssemos conhecimento, realmente, sobre quais eram suas propostas. Isso até pode ser encarado como uma falta de articulação interna de cada curso ou de falta de interesse mesmo sobre as políticas educacionais. Quanto ao curso de música, nós não estamos envolvidos no REUNI. Do meu Instituto só o Curso de Artes Visuais está envolvido. (DE-16)

Os dois depoimentos reproduzem as posições dos 16 entrevistados que concordam que houve pouca participação da comunidade acadêmica nas discussões sobre o REUNI e reafirmam que a centralidade, pelo menos na etapa de aprovação da adesão ao programa, era o montante de recursos (20%) a ser incorporado no orçamento da UFPA. Os que dizem que a democracia interna foi respeitada se reportam às reuniões dos coordenadores de *campi* com o reitor e às reuniões dos Conselhos da Administração Superior, da qual só participam pró-reitores, coordenadores de *campi* e representantes dos docentes, discentes e dos servidores

técnico-administrativos, ou seja, fóruns específicos. E todos sabemos que, quando não há participação dos atores sociais que implementam as políticas, a probabilidade de não alcançarem os objetivos e metas previstos, é muito forte. Assim concordo com Oliveira, J quando afirma:

[...] A autonomia está intrinsecamente associada à gestão das IES, sobretudo das universidades. A efetivação da autonomia deve, pois implicar maior participação dos segmentos que integram a comunidade acadêmica, assim como de outros segmentos da sociedade. Isso implica tornar mais colegiada e transparente o processo de tomada de decisão, assim como o acompanhamento e a avaliação de cursos e programas. (OLIVEIRA, J., 2011, p.116)

Nesse sentido devemos rechaçar “a autonomia vigiada” e não deixar arrefecer a luta em defesa de uma autonomia fundada na democracia participativa que respeita direitos de cidadania. A Universidade, patrimônio social e espaço da produção e socialização do conhecimento, jamais deverá se submeter às regulações sociais e políticas que lhe amordacem. Deve cumprir o seu papel de se relacionar com a sociedade, dando exemplos de respeito aos cidadãos e a seus direitos e não sucumbir às suas imposições.

4.4.4 O Trabalho Docente e o REUNI: condições de trabalho, intensificação e precarização

Como já aludido neste capítulo a nova regulação das políticas educacionais na América Latina e no Brasil se originou no movimento de reformas da década de 90, trouxe uma concepção de gestão educacional pautada na lógica empresarial, descentralizada, com participação local, no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica que trouxe mudanças para o trabalho docente na educação superior.

A educação superior teve no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, do Banco Mundial, talvez sua regulação de maior destaque, cujos desdobramentos estão presentes no arcabouço jurídico vigentes que a sustenta.

Essa regulação teve desdobramentos no trabalho docente na universidade com acentuado enfraquecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão presentes, no contexto da expansão da educação superior do governo Lula que, te no REUNI, seu principal indutor.

A universidade pública federal vem passando ao longo desses últimos dezesseis anos (1995- 2010) por profundas transformações em sua estrutura, organização, fins e objetivos o que é um reflexo do que vem passando a sociedade, pelas alterações introduzidas no mundo do trabalho, pelo avanço das tecnologias de informação e pela globalização da

economía, que propõem um novo paradigma pautado nos padrões da produtividade, eficiência e eficácia do mundo da profissionalização, cumprindo a função ideológica de consenso e controle social” (CABRITO; CHAVES; ZEJINE, 2011, p. 219).

Marx, (1988) ao discutir o trabalho nos mostra com propriedade que uma ação humana, em sua relação com a natureza, envolve as dimensões objetiva e subjetiva do trabalhador porque

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 202)

O professor insere-se nesse processo ao realizar o seu trabalho. Ao trocar experiências e aprendizagens com seus alunos está imprimindo forma útil à vida humana transformando seu aluno e transformando-se na relação intersubjetiva que se estabelece entre eles. O resultado, porém, do trabalho docente, nas IES públicas, não é um produto que gere, imediatamente, mais-valia. Seu produto é o *sujeito educado*, alguém que é um sujeito com experiências, princípios, crenças, valores, entre outros atributos que torna ainda mais complexa a tarefa docente e que a difere de outras atividades. Em outros tipos de trabalho,

[...] A mediação entre o produtor e o objeto de trabalho se dá por meio de ferramentas e outros instrumentos que cristalizam trabalho morto; o professor, por outro lado, visa a consciência dos alunos e a mediação dessa relação é feita pela linguagem, pela cultura, pela ideologia. (MOTA JÚNIOR, 2011)

Dal Rosso (2008) corrobora essa concepção ao afirmar que “tanto no trabalho material, físico, quanto no imaterial o trabalhador faz uso de outras faculdades além de sua energia física”. E o professor, talvez seja o trabalhador que mais precise usar sua inteligência, sua capacidade de criação, de concepção, de análise, de síntese e de persuasão porque ao lidar com outros seres humanos, em formação, sob sua orientação, precisa e se utiliza de componentes afetivos além dos materiais, naturalmente.

[...] Neste sentido, a categoria “trabalho docente” abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade, como as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe. (DUARTE, 2010, p. 4)

Tudo isso confere ao trabalhador docente características e peculiaridades que o diferenciam no conjunto da classe trabalhadora. Portanto, analisar o trabalho docente na universidade pública federal e, em particular, na UFPA, sob o REUNI, requer um olhar mais

cuidadoso para chegar à essência do fenômeno, uma vez que, à primeira vista, não se apresenta de forma revelada porque no início da aproximação do objeto o que se pode ver é ainda “o mundo da pseudoconcreticidade, um claro-escuro de verdade e engano onde o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde” (KOSIK, 1976, p.11), dificultando o desvendamento do real. É, um longo caminho para se chegar ao “concreto pensado” (*Idem*, p 11) que, para Marx (1980), “é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, é unidade na diversidade”. Há que se reconhecer e buscar as articulações existentes entre as particularidades e a totalidade dos fenômenos sociais. É fundamental o respeito à singularidade da UFPA considerando que muito do que vem acontecendo, como consequência do REUNI, é uma experiência particular que não deve ser generalizada, à medida que assume feições diferenciadas em função da universidade e do contexto onde se desenvolve.

A amostra de docentes entrevistados é composta de docentes que, de uma maneira geral, argumentam que as mudanças no trabalho docente, causadas pelo REUNI, ainda estão começando e sobre elas, têm pouco a dizer. Os depoimentos, inevitavelmente, revelam um novo movimento vivido nos *campi* com o REUNI, traduzido em melhoria da infraestrutura que rebatem, positivamente, no seu trabalho apesar de reconhecerem que suas tarefas aumentaram, trabalham para além de sua jornada, levam sempre tarefas para casa, o que têm interferido no seu tempo de dormir e de se dedicar à família e ao lazer. Não estão percebendo grandes mudanças na arquitetura acadêmica dos cursos, mas reconhecem que há um movimento de reformulação dos projetos pedagógicos nos colegiados, com assessoria da Pró-reitoria de Ensino de graduação.

Dal Rosso, (2008), ao discutir a categoria ‘trabalho docente’ chama a atenção para o fato de que no atual estágio do capitalismo tem sido estudada a partir de duas categorias distintas: a produtividade e a intensidade. Para o autor, produtividade “é uma condição distinta da intensidade” (p. 25) também conhecida como aumento de resultados que pode ocorrer sem que haja aumento de desgaste de qualquer ordem no trabalhador como em situações de mudança organizacional que envolve aumento de produtividade, pela mediação de tecnologias, sem aumento da intensidade, como a inserção do computador, por exemplo. A intensidade distingue-se da produtividade “por envolver elementos e mecanismos diferentes, podendo ser construída com estatuto e com forma de mensuração própria” (*Id*, 25) Além do que exige sempre um maior esforço físico, intelectual e afetivo (psicológico) na obtenção dos resultados. E o custo humano da intensificação é devastador, levando o trabalhador ao

desgaste físico, intelectual e emocional. Os depoimentos dos docentes revelam suas concepções, certezas e apreensões sobre essas questões. Vejamos como se posiciona o DE-01:

[...] Atualmente, dirijo a faculdade, coordeno um grupo de estudo sobre educação e cultura; ministro aulas de Filosofia, Educação e Cultura num Curso de Especialização em Educação, Cultura e confluências, são 30 alunos; tenho 06 orientandos e na graduação dou aula de Filosofia da Educação para 25 alunos e para dar conta, trabalho muito além da minha carga horária.. todo mundo trabalha muito aqui. Os docentes do interior não recebem atenção da universidade. Não têm políticas de saúde, lazer. Isto não existe. A Universidade Federal do Pará é *multicampi* mas não vive o cotidiano disso. É preocupante a condição de saúde dos professores do campus. Há quem faça concurso pra este campus e não traz a família e, aí, fica deprimido, até agressivo porque o salário não lhe permite viajar pra ver a família, sustentar-se e prover a família; as passagens aéreas são muito caras. A gente acaba ficando isolado por aqui. Uns não agüentam e vão embora, fazem outros concursos. Então, ainda não dá pra observar mudanças por conta do REUNI. (DE-01)

A fala deste professor traduz a complexidade do trabalho docente e toca na maioria dos elementos presentes nesta categoria: condições materiais (estrutura física) e imateriais de trabalho (afetivas e psicológicas); carga horária; questão salarial; relação professor/alunos; saúde, dentre outras. Mostra que o trabalho docente nesse campus sofre agudo processo de intensificação, com visíveis desgastes físico, emocional e intelectual sobretudo, pela sobrecarga de tarefas que invadem o seu espaço privado envolvendo-o num processo de stress acentuado. Revela a ausência de uma política de saúde e lazer para os docentes, que pode estar contribuindo para a situação em que se encontram, bem como, a situação de precariedade que envolve os que atuam em *campi* mais distantes de Belém, que já contam com cedências¹¹⁴ e exonerações a pedido de professores, que não se adaptam à cultura local.

A questão da intensificação do trabalho docente não é, apenas, consequência do REUNI. Tem relação com as mudanças sofridas pela educação superior pelas sucessivas reformas apoiadas em arcabouço jurídico, principalmente, pela LDB/1996, que flexibilizaram o trabalho docente, atribuindo-lhe mais exigências. O professor que antes era responsável por suas turmas e sua pesquisa e tinha tempo para preparar suas aulas, compilar e analisar dados de sua pesquisa vive constrangido, hoje, pela necessidade de realizar tarefas diversificadas como: preencher inúmeros relatórios e formulários, participar de reuniões de colegiados, exarar pareceres, ficar até altas horas na internet buscando novos editais para submeter seus projetos e captar recursos para manter-se como pesquisador e auxiliar, com o produto de suas pesquisas, o bom funcionamento e a qualificação da sua universidade, na avaliação do MEC.

¹¹⁴ Uma professora que estava há quase um ano nesse campus, ingressante por concurso via REUNI foi cedida para atuar como Técnica na Pró-reitoria de Ensino de Graduação em Belém, onde permanece.

Convive com a diminuição de servidores técnico-administrativos para dar suporte às atividades docentes.

O REUNI trouxe expansão da educação superior no setor público, e com a recomendação de fazê-la com o “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” nas universidades, veio junto a sobrecarga de tarefas que gera a intensificação do trabalho docente e sua precarização. Neste sentido, concordo com Mancebo e Lima (2011) quando afirmam:

[...] Se uma das faces da intensificação do trabalho docente na atualidade pode ser identificada nas políticas para a pós-graduação e a pesquisa, outra face deste processo ocorre pela expansão da educação superior realizada pelo Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI, Decreto nº 6.069, de 2007) que tem como objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas). (MANCEBO; LIMA, 2011, p. 16).

De onde se depreende que a intensificação do trabalho docente, antes mais restrita à pós-graduação, hoje se alastra para a graduação, permitindo inferir que o REUNI tem grande responsabilidade à medida que, orientado por metas quantitativas é subsumido pela ideologia produtivista. Capturando a insatisfação presente nos depoimentos dos docentes quanto ao trabalho que realizam, concluo que é difícil dar conta de todas as metas e objetivos do REUNI com o atual quadro de docentes e de servidores técnico-administrativos existentes na UFPA o que é corroborado por DE-04 ao afirmar:

[...] Geralmente os professores trabalham sempre no seu limite, na capacidade da força de trabalho. As nossas cargas horárias somando aulas, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Extensão, trabalho de pesquisa (os doutorandos) se nós somarmos, a maioria extrapola sua carga horária de trabalho. As 40h sempre extrapolam em 30% a mais do que deveria ser. Isso na Pedagogia. (DE - 04)

O depoimento confirma a hipótese de que quando a expansão das matrículas, como é o caso do REUNI, não vem acompanhada na mesma proporção de funções docentes para atuar no ensino de graduação, produz-se um acentuado nível de intensificação do trabalho docente. E ao dizer “geralmente os professores trabalham sempre no seu limite” está nos informando que o professor tem sua força de trabalho levada à exaustão e, sendo o

trabalho docente, imaterial, ele escapa da fórmula do tempo médio socialmente necessário para medi-lo, à exemplo do trabalho material que gera um produto – mercadoria.

Para ajudar a compreender melhor essa relação e as conseqüentes alterações na organização e desenvolvimento do trabalho, Dal Rosso (2008), traz para o debate categorias como produtividade, intensidade, intensificação e tempo que, no âmbito do trabalho, têm se constituído numa estratégia essencial da dinâmica capitalista: aquela de intensificar o trabalho humano com o objetivo de elevar quantitativa e qualitativamente os resultados. Portanto no mundo da produção e com os auxílios tecnológicos, o tempo é uma categoria essencial. Num período relativamente curto, o trabalho é mais intenso, o ritmo e a velocidade são maiores porque se espera do trabalhador um continuado aumento da produção sem ampliar o tempo. Para tanto, o controle em função de metas, previamente estabelecidas, é muito mais forte e a exigência do mercado é em torno de um trabalhador polivalente (que tenha domínio de diferentes habilidades e competências); versátil e flexível (capaz de adaptar-se, rapidamente, à novas demandas), características predominantes na ideologia produtivista que estão sendo exigidas do professor da educação superior, e que, paradoxalmente, estão sendo naturalizadas por muitos desses professores.

Assunção (2009; 2010); Oliveira, D (2009; 2010); Maués, (2010, 2011); Martinez (2001); Sguissardi e Silva Júnior, (2009), têm apontado em seus estudos, um crescente adoecimento dos docentes, que repercute em cada um individualmente, em suas famílias, nas instituições de ensino e na sociedade em geral. Guardo concordância com Dal Rosso (2006) e Antunes (2007), quando afirmam que os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com um agravante maior naqueles professores das universidades federais que atuam também na pós-graduação. Esses, contam com um componente a mais que é o Sistema de Avaliação da CAPES que de acordo com Maués (2008) e Sguissardi (2008), é a política que mais tem causado mudanças no trabalho e na saúde do docente e, também, na cultura acadêmica universitária.

Dos três campi do interior que constituem minha amostra, apenas um tem pós-graduação consolidada. Vejamos como DE-05, desse campus, analisa seu trabalho.

[...] Eu sou dedicação exclusiva e dou aula na graduação, na pós e no PARFOR. Ainda tenho projeto de pesquisa, 07 alunos de Iniciação científica pra dar conta. As disciplinas são ministradas condensadas, em duas ou três semanas, divididas entre os professores e ainda oriento alunos na pós, na iniciação científica e sou co-orientador de um aluno da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Como professor efetivo aumentou meu volume de trabalho. Eu trabalho de 8:00h às 18:00h, todos os dias. Mais que dobrou minha carga horária de trabalho. Sinto-me premido pela pesquisa, para cumprir os prazos, vivo olhando os editais, tenho de publicar, vivemos a “lógica da produtividade”. No nosso Plano Individual de Trabalho – PIT, não consta tudo o que a gente faz; as orientações de TCCs acabam entrando nas horas da pesquisa; no PIT só constam horas de aula, e as horas de preparação? (DE-05)

Das atividades relatadas, apenas a docência no PARFOR é opcional. Porém, como representa uma complementação salarial através de uma bolsa de R\$ 5.200,00 (cinco mil e duzentos reais) por turma, pagos de quatro vezes, os docentes mesmo com a sobrecarga de trabalho se submetem a intensificar ainda mais o seu trabalho. Ao se referir à ‘lógica da produtividade’, DE-05 traz à tona a relação dos docentes da pós-graduação com as exigências da CAPES, órgão avaliador dos programas de pós-graduação. E como essa avaliação é feita através do desempenho do docente ele é induzido a produzir para além do mínimo exigido com o que contribui com os índices de desempenho do seu programa, mas cai na armadilha do produtivismo acadêmico. Mota Júnior e Maués (2010) esclarecem que

[...] O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação, portanto, centra a avaliação dos programas no trabalho docente. As notas de cada programa refletem o grau de adequação do trabalho dos professores do programa às exigências de perfil e produção científica emanadas da CAPES. Como o modelo é produtivista, não é à toa que fenômenos como a intensificação, auto-intensificação do trabalho e a grande recorrência de doenças ocupacionais tem sido fonte de sérias preocupações das pesquisas na área, como se pode notar inclusive nas investigações recentes da ANPEd. As mudanças que se verificam no trabalho docente na pós-graduação, desse modo, são tributárias, em grande medida, dessa nova regulação educacional que atribui à avaliação um poder de constrangimento e coerção nunca antes visto. Isso no que diz respeito à avaliação trienal, uma das vertentes da avaliação dos programas de pós-graduação. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2010, p. 9).

Na graduação, face às novas regulações para a educação superior, a intensificação do trabalho docente, por diferentes razões, há muito vem se acentuando. O DE-13 avalia que o REUNI está contribuindo com essa intensificação em razão das situações geradas com o advento do programa:

[...] Nós estamos tendo que duplicar, triplicar nossa carga horária, para atender demandas e estou falando do REUNI. Então, como me vejo como professor e vejo muitos dos meus colegas reclamando? É sobre o que nós tínhamos, antes: tempo para preparação de aulas que nós não temos mais porque nossas turmas estão muito cheias com 50, 57 alunos na graduação. Vi situações concretas de você ter três turmas de Licenciatura; uma de Letras uma de Geografia, Física, às vezes. Psicologia da Educação que é uma disciplina para Licenciaturas. Então, tem 20 aqui, mais 25 ali, mas só tem um professor. Aí, junta, dá 77 numa sala. Aí, você dá uma disciplina pra três cursos diferentes, então, isso é uma loucura e você não consegue. Porque no meu entendimento e muitos professores dizem isso, uma coisa é você trabalhar Psicologia para um turma de Geografia, Física, Letras, então acaba que você pasteuriza essa disciplina e ela acaba não sendo específica, é uma coisa genérica. Você tem que trabalhar de uma forma onde as avaliações não lhe acarretem muito trabalho. Em vez de prova individual já é trabalho de grupo, de dupla, com quantidade menor de perguntas. Um dia eu fui assaltada na porta da Universidade e o ladrão me levou 150 provas. Eram de turmas de 50 alunos. Ele pensava que era um computador que tinha na minha pasta, então ele levou. Era só papel. A gente anda assim, extremamente estressado, cansado, não tem tempo pra se preparar, se lê pouco agora. Então eu acho que para o aluno isso é mais dramático. Eles dizem que estão cansados de ver professor dando aulas desmotivadoras, que eles não veem relação do conteúdo com a profissão. Então, a queda da qualidade é a coisa que a gente denuncia desde o início e volto para a primeira questão: o REUNI se configurou numa expansão quantitativa onde a qualidade foi esquecida ou sequer aventada. Essa é a grande verdade. (DE-13)

Pelo depoimento, infere-se que está havendo maior exigência ao docente no que diz respeito ao tempo que dedica ao seu trabalho o que é uma observação convergente entre os entrevistados. A meta do REUNI de 1 professor para 18 estudantes parece já estar fazendo estragos porque o número de alunos por turma, na graduação, se aproxima do que é comum nas instituições privadas que têm, em média 50 alunos. E essa relação não pode ser pensada *per capita*: envolve preparação, organização de avaliações e suas correções, além de orientações aos alunos, individualmente ou em grupos. Pelo relato, os professores da graduação estão desmotivados, caindo no “tarefismo” e o que é mais grave, afastando-se do compromisso com a qualidade do ensino da graduação que, se trilhar esse caminho, poderá ser um componente a enfraquecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Uma dos assuntos mais evidenciados nas entrevistas foi referente às condições de trabalho dos docentes. Para a quase totalidade dos entrevistados, o REUNI trará mudanças significativas com expressivas melhorias nos ambientes de trabalho, como: salas de aula climatizadas, laboratórios bem equipados, bibliotecas com bom acervo, equipamentos eletrônicos para apoio às aulas, auditórios para atividades acadêmicas. Sobre essa categoria ‘condições de trabalho’ a concepção de Oliveira e Assunção (2010) corroborada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) deixa claro que não se restringem apenas às instalações físicas. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis,

os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. (OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, 2010)

Sguissardi e Silva Júnior (2009) em estudo sobre as condições de trabalho de professores-pesquisadores, que se generalizam para todos os docentes, apresentam elementos constitutivos e afirmam que:

[...] as condições de trabalho são, evidentemente, o resultado de múltiplos fatores destacando além da remuneração salarial, os montantes de financiamento estatal para a efetiva manutenção das instituições, em especial para o pagamento de pessoal, a estrutura da carreira, a estabilidade no emprego, a evolução da relação professor/alunos (professor em TI equivalente e aluno de “graduação equivalente” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 149)

O depoimento do DE-10 ao se reportar às condições de trabalho, centra na dimensão física e quantitativa com especial ênfase no quadro docente que é também objeto de avaliação positiva convergente entre os entrevistados. Dados dos *campi* mostram que o quadro docente foi ampliado e qualificado com a maioria dos novos professores com titulação de mestre e doutor o que abre perspectivas de criação de grupos de pesquisa, com projetos, cujos resultados, poderão ser aproveitados pelo município e região onde o campus está localizado. Embora reconheça que as exigências do trabalho docente, com o REUNI, se multiplicaram, imputa ao programa avaliação positiva pela expansão de docentes no campus;

[...] Agora, sobre a implementação é claro que o campus mudou. Lá, por exemplo, nós iniciamos com os dois cursos de formação de professores, Letras e Pedagogia regular, apostando em possibilidades mínimas Nós éramos três professores só do quadro antigo do curso de Pedagogia e hoje, nós somos 16. De onde vieram essas vagas? Do REUNI, né? E claro que as exigências se multiplicaram, né? Nós temos um quadro de professores muito grande, hoje estamos fazendo, inclusive, dupla docência, se não a gente não cumpre nossa carga horária.(DE-10)

Aqui vale comentar que a experiência de “dupla docência” referida pelo entrevistado, é uma particularidade do campus e do curso. E é uma forma de organização do trabalho em que dois professores ministram a mesma disciplina para a mesma turma para que todos cumpram seu Plano Individual de Trabalho – PIT. Arranjo que surgiu em razão do aumento de docentes que ingressaram pelo REUNI, (o quadro do cursos saltou de 3 para 16 professores só na Pedagogia) para os quais ainda não tinha, na ocasião da entrevista, número de turmas correspondentes, que demonstra as contradições do REUNI e que caracterizam uma “microrregulação” em que os sujeitos locais alteram as regras do jogo da regulação nacional (REUNI) e estabelecem acordos e normas específicas para levar adiante suas atividades.

O REUNI trouxe outros arranjos no trabalho docente que podem ser observados no depoimento do DE-14 que atua num campus próximo à Belém:

[...] O REUNI possibilitou que os professores pudessem se dedicar à pesquisa e à extensão. Há um movimento dos professores em torno de elaborar projetos de pesquisa para concorrer aos editais, além da busca de engajamento em atividades de extensão. O quadro docente teve boa ampliação e, alguns professores, inclusive, completam seu Plano Individual de Trabalho com atividades em Belém ou em outros *campi*. Essa é uma questão que precisa ser olhada com cuidado. Até o momento ainda não foram percebidos grandes impactos das metas do REUNI. (DE-14)

O depoimento revela um movimento motivador pró-pesquisa e extensão entre os docentes. Ao mesmo tempo revela ambigüidades deixando dúvidas quanto à possibilidade de esse movimento vingar ao avaliar com mais realismo o que está acontecendo com os professores do seu campus, pela ampliação de turmas proporcionada pelo REUNI, chamando a atenção para a redução do tempo privado do professor que poderia destinar ao seu lazer ou a outras atividades que lhe dessem prazer como podemos observar na sequência de seu depoimento:

[...] Quando se analisa as condições de trabalho do professor, percebe-se que ainda há muito a melhorar. O REUNI talvez tenha vindo acentuar uma condição que antes já era enfrentada, que eram as exigências da CAPES, particularmente, na pós-graduação onde esses professores trabalham muito tendo de dar conta das orientações, dos projetos de pesquisa, dos relatórios, etc. Não se tem tempo pra nada. A ampliação de docentes trouxe ampliação de alunos, são mais turmas, então se trabalha muito. Os professores da pós-graduação são os mais exigidos porque além das aulas na pós e na graduação, fazem orientação de dissertações e teses, fazem pesquisa, vivem elaborando projetos pra concorrer aos editais. Fazem relatórios, produzem artigos, livros, para atender a CAPES quanto à publicação. Enfim, quase não temos tempo para lazer. (DE- 14)

Ainda sobre ‘condições de trabalho’ os depoimentos de DE-03 e DEAS-12 corroboram os anteriores e apontam as melhorias advindas com o REUNI:

[...] Já escutei em algum lugar que pra ter um boa formação, uma boa aula, o professor tem que ter: um bom salário, uma boa formação e uma boa estrutura. A estrutura do campus melhorou com o REUNI e isso melhorou a condição do trabalho do professor. Com recursos do REUNI nós temos hoje um carro traçado (tração nas quatro rodas) que permite maior mobilidade, temos um micro-ônibus que facilita aulas práticas, isso melhora. Nessa primeira etapa serão umas doze salas de aula; serão 15 Laboratórios, tudo climatizado. Não serão as condições ideais, mas vai melhorar muito. Teremos um Laboratório com 60 computadores, antes eram 12 e todos os cursos antigos e novos terão acesso. Isso de que só os novos cursos têm acesso ao que foi feito com recursos do REUNI não é verdade. Todos podem usar o ônibus e o carro. Os cursos que têm dinheiro viabilizam a gasolina. Com o REUNI houve um impacto muito grande no quadro de professores. (DE-03)

[...] Eu acho que o REUNI não chegou a prever uma mudança pedagógica no trabalho docente. Tentou-se, pelo menos, imprimir toda a qualidade no trabalho docente, pois quando você cria um programa que dá laboratório, dá sala de trabalho, a maioria tem sala de trabalho coisa que nem Belém tinha no passado, e você estabelece uma média de 18 alunos por turma na graduação que muitas vezes é até o número de alunos da pós-graduação, então você dá condições para o trabalho docente, é o que eu diria...(DEAS-12)

O próximo depoimento é dissonante no conjunto dos entrevistados e revela as assimetrias existentes entre os *campi* no tocante à categoria ‘condições de trabalho’

[...] A maioria dos cursos já têm uma relação professor/aluno para além de 18 alunos para um professor, o que exige mais trabalho do professor: preparar aulas, corrigir trabalhos, orientar TCCs. É muita coisa. A Biblioteca, apesar de estar num prédio novo, conta com um acervo limitado, e a cidade não conta com livrarias e a indústria da reprodução (xerox) é intensa, o que não favorece a cultura da leitura, de ida à Biblioteca; a internet vive com problemas, é lenta, a qualidade não é boa comprometendo, inclusive, os cursos de educação a distância. Todas as Faculdades têm um datashow, altamente disputado pelos professores, há um Auditório pra 100 pessoas, muito apertado; as Salas de Professores das Faculdades (coletiva) são pequenas inviabilizando trabalho e estudos coletivos. Ainda precisa melhorar muita coisa. (DE-17)

O depoimento revela que a execução das ações e atividades do REUNI se desenvolvem em situações e ritmos diferentes entre os *campi* que experimentam descompassos entre a expansão das vagas e matrículas, concurso para docentes e servidores técnico-administrativos e o início e execução das obras da rede física o que, de certa forma, atrasa o cumprimento de suas metas.

Professores relatam que a inexistência de condições adequadas de trabalho, o pouco tempo para lazer, o excesso de atividades extras têm lhes subtraído o tempo para dormirem as oito horas de sono, para fazerem alguma atividade física, ficarem com suas famílias, terem um mínimo de lazer. Eles dizem que trabalham para além do limite das 40 horas semanais prescritas nos seus contratos de trabalho, o que os deixa estressados.

Num dos *campi* onde desenvolvi a pesquisa, encontrei professores sentados pelos corredores trabalhando em seus computadores porque não havia espaços para eles, nem biblioteca e, para completar, o sinal da internet era esporádico. Esses relatos e observações corroboram uma concepção de precarização do trabalho docente que ultrapassa os limites da flexibilidade das regras contratuais que geram os trabalhadores temporários, com salários baixos, sem direitos trabalhistas. A precarização do trabalho docente passa a ser entendida também como consequência da perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; do aumento da heteronomia e do controle do trabalho docente; da deterioração das condições de trabalho; da intensificação do trabalho e ausência de ambientes saudáveis para o exercício da docência. Esses são elementos geradores da precarização do trabalho docente na educação superior, tão bem ilustrado no depoimento do DE-14 quando diz:

[...] Trabalho muito mais do que está registrado no meu PIT: dou aula na graduação, cumpro minhas tarefas administrativas, todos os problemas do campus passam por mim, oriento TCCs, faço relatórios, cumpro agendas políticas, participo de eventos e de muitas reuniões da administração superior, em Belém. Para ajudar a aguentar o tranco faço caminhadas todos os dias e um esforço para dormir umas 7 horas por dia. (DE-14)

A fala deste professor ilustra o que escreve Dal Rosso, (2008, p. 200) para quem a adoção de novas regras no trabalho é complexíssima e, na vida, também. Concordo com o autor e digo que, principalmente, quando essas regras são heterônomas e o professor é reduzido à condição de simples executor. E são complexas porque envolvem não só um movimento no campo ideológico, mas a reorganização dos espaços de labor e do trabalho enquanto tal, cujas conseqüências são maiores desgastes físicos (desgastes de seus corpos) e psicológicos (estresses, depressões) via de regra provocados pela intensificação do trabalho (ID, p.200) que passa por um processo de naturalização entre os professores. Conseqüências que são somatizadas, criando situações de desconforto nesses trabalhadores ou o que Esteve (1999) chama de “mal-estar docente”. Essas mudanças no trabalho mexem com toda a vida do docente porque implicam maiores envolvimento com responsabilidades para além da atividade de dar aulas ou fazer pesquisa como tão bem ilustra a fala do DE-14 e que rebatem na sua condição física, afetiva, social, dificultando sua participação em atividades culturais, de lazer e, sobretudo, sindicais, muito bem representado em outro trecho da entrevista do mesmo.

[...] Sempre fui muito ativo, fui liderança do movimento sindical da educação básica tendo sido dirigente de subseção do SINTEPP. Sou sindicalizado à ADUFPA, mas avalio que o movimento sindical já foi mais intenso. Havia muita mobilização em torno das reivindicações dos professores. Atualmente neste governo federal que é diferente do anterior as coisas mudaram muito, não se vê tanta mobilização por conta da conjuntura. Avalio que a ADUFPA continua cumprindo seu papel sindical de defender a categoria docente e não se acomoda. Não sou filiado a partido político.(DE-14)

A participação sindical se torna ainda mais difícil porque passa a ser compreendida como mais um meio de subtração de tempo que o docente teria “para descansar a cabeça”, para destiná-lo a si mesmo, para conviver um pouco mais com a família, com os filhos, ou simplesmente ficar em casa descansando, vendo TV, um filme, lendo ou navegando na internet. Mais longe se fica da práxis militante pelas condições econômicas que envolvem o docente: salários congelados, condições de trabalho nem sempre adequadas, além da dura disputa diária com seus pares, na universidade, para manter-se no topo da produção acadêmica. Continuar freqüentando as reuniões do Sindicato esbarra, sobretudo, na ausência de resultados concretos: aumento salarial, política de carreira que o valorize profissionalmente, entre outras que, pelas relações Estado-sociedade fundadas no crescimento econômico, parecem ficar mais longe, ainda, de serem resolvidas na atual conjuntura, cujas vantagens ficam concentradas nas frações da elite econômica do país.

O REUNI em sua concepção e execução não se reduz, apenas, às questões de infraestrutura. Uma de suas seis dimensões e que talvez traga mudanças de maior proporção e, ainda, pouco percebida nas universidades federais, é a que se destina à reorganização dos cursos de graduação, a chamada reorganização da ‘Arquitetura Acadêmica’ ou ‘Reestruturação Acadêmico-Curricular’ do ensino de graduação que tem os seguintes objetivos: diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e, previsão de modelos de transição, quando for o caso.

A expressão “arquitetura acadêmica” começou a circular nas Universidades Públicas Federais quando o então reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, visitou várias IFES apresentando e defendendo sua proposta *Universidade Nova* que tinha o objetivo de fazer uma reestruturação radical da arquitetura curricular da Universidade brasileira com as seguintes metas: implantar estruturas curriculares que permitam mobilidade e flexibilidade; introduzir temas relevantes da cultura contemporânea nos currículos universitários; adotar modelos pedagógicos baseados em abrangência e autonomia; fomentar liberdade e responsabilidade na montagem dos itinerários formativos (ALMEIDA FILHO, 2010). Às universidades caberia a elaboração de novos modelos institucionais e trajetórias curriculares com vistas a permitir maior flexibilidade no desenho curricular, assim como o planejamento de estudos pelos alunos; revisão da áreas curriculares, permitindo uma formação acadêmica menos disciplinar e a ampliação de cursos de curta duração. (ROBERTSON, 2009)

A idéia de reorganização da ‘arquitetura acadêmica’ do ensino de graduação se constitui no terceiro item do conjunto das propostas de ações internas às IES recomendadas no documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior - FNES realizado em maio de 2009, em Brasília com a seguinte proposição: novos modelos institucionais e trajetórias curriculares; permitir maior flexibilidade no desenho curricular, assim como o planejamento de estudos pelos alunos; revisão da áreas curriculares, permitindo uma formação acadêmica menos disciplinar; ampliação de cursos de curta duração (BRASIL, 2009, p. 7).

O REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. (BRASIL, 2007b, p. 4). Ao

mesmo tempo, deixa às universidades a prerrogativa de elaborar e apresentar seus projetos pedagógicos que poderão se iniciar no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida de reestruturação da ‘Arquitetura Acadêmica’ seja alcançada. O importante é que haja flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e, a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. Como se vê, são propostas convergentes com as apresentadas pela *Universidade Nova* e com o que defende o FNES.

No processo das entrevistas, a questão da reestruturação da ‘arquitetura acadêmica’ do ensino de graduação foi pouco comentada. Dos 16 entrevistados, apenas 04 falaram de forma muito geral e superficial sobre o movimento de revisão dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação sob a coordenação da Divisão de Currículos da Pró-reitoria de Ensino de Graduação sem, contudo, relacionar com as orientações do REUNI. Notícias veiculadas pela UFPA mostram o crescimento dos cursos sem qualquer alusão às mudanças que, porventura, estejam sendo feitas:

[...] De acordo com o que previa o Reuni, as Universidades também deveriam investir na criação de cursos de licenciatura. O crescimento nacional nesse sentido foi de 27%. No âmbito local, dos 37 novos cursos criados na UFPA, 26 são licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, com destaque para Letras - Língua Espanhola, Letras - Língua Inglesa, Teatro, Dança e Educação no Campo, além do curso de Etnodesenvolvimento, ofertado em Licenciatura e Bacharelado. A maioria das licenciaturas disponibilizou vagas nos *campi* da instituição em municípios do interior do Estado, onde 29 novos cursos foram criados e 10 cursos já existentes tiveram expandido o seu número de vagas. (Imprensa UFPA disponível em www.upa.br. Acesso em 03.03.2010)

Vejamos o que dizem os professores da UFPA sobre a categoria ‘Arquitetura Acadêmica’: DEAS-08 é enfático ao dizer que as adequações ou mudanças curriculares em processo na UFPA não consideraram as orientações do REUNI e que seguiam decisões internas contidas no Regulamento da Graduação, aprovado pela Resolução 3.633/2008 (UFPA, 2008a).

[...] Não fizemos adequação dos currículos ao REUNI. Nós fizemos nosso Plano de Adesão ao REUNI, propondo o que estava no nosso Regulamento então ficou extremamente confortável para fazer essa parte. Houve superposição. Na minha visão admito que é melhor nós fazermos uma reestruturação de cursos a partir de decisões internas da Universidade, a partir de decisões das suas bases do que externas porque a universidade se comprometeu com um programa federal, vindo do REUNI. O que tenho observado é alguma coisa tímida com relação a planejamento, avaliação, mas não posso atribuir ao REUNI até porque não é isso que passa na cabeça das pessoas porque o que ficou não foi o REUNI e sim o Regulamento da Graduação, inclusive, muitos dispositivos desse Regulamento não estão sendo observados na prática em muitas das faculdades. Se algum impacto houver, ao longo do tempo, vai ser muito difícil dizer se foi pelo REUNI ou pelo Regulamento da Graduação. Não dá pra dizer, porque eles foram contemporâneos e o Regulamento existiria mesmo que não existisse o REUNI e tem outro dado: o REUNI não foi construção da coletividade, ele veio da Administração Superior, o Regulamento não, foi algo construído de modo coletivo. (DEAS-08)

Quando se lê a Apresentação do Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (2008), depara-se com uma proposta que reestrutura o ensino de graduação e responde, sim, às recomendações do REUNI quanto à flexibilidade (matrícula em atividades isoladas); educação a distância, mobilidade estudantil que reconfiguram o ensino de graduação.

[...] A organização acadêmica é marcada pela flexibilidade na escolha do regime acadêmico de matrícula mais apropriado à proposta pedagógica do curso na possibilidade de oferta de cursos nas modalidades presencial e a distancia. Além disso, estabelece a oferta de vagas temporárias de um curso em outro município, ou no próprio campus, em períodos letivos diferentes dos que oferta regularmente e abre a possibilidade de oferta de vagas disponíveis em atividades curriculares à sociedade, como matrícula em atividades isoladas. (Regulamento do Ensino de Graduação, p. 11)

E mais, no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, contém um argumento pró-reestruturação curricular que se coaduna com pressupostos da *Universidade Nova*. Vejamos:

[...] essa nova proposta de reestruturação curricular deve ser capaz de fazer frente às necessidades atuais de formação de cidadãos aptos a enfrentar “o novo”, devendo-se por isso ampliar a concepção de espaço e metodologia de aprendizagem. Em lugar de aprender conteúdos estanques, o graduado deve *aprender a aprender*, ou seja, as novas metodologias devem privilegiar o exercício da autonomia intelectual do formando. (*Idem*, p.36)

A flexibilidade dos currículos do ensino de graduação com metodologias inovadoras é recomendada pelas diretrizes do REUNI para enfrentar “o novo” sem deixar claro o que seria esse “o novo”. Infere-se que se relaciona à necessidade de formar profissionais que atendam às exigências do mercado sob uma metodologia que dispense o

contato presencial com o professor, o que é justificado pelo argumento da “autonomia intelectual do formando”, ou seja, uma defesa velada da educação a distância. (*Idem*, p.23).

O DE-14 confirma, sem detalhar, as reformulações curriculares na UFPA e o depoimento a seguir do DEAS-11 comenta a intervenção do MEC quanto ao tipo de ‘inovação’ que pode ser feita pelas universidades, o que deixa claro que há um projeto de reestruturação da arquitetura acadêmica do ensino de graduação, em curso, sob o controle do MEC de onde se pode inferir que são de acordo com as orientações contidas nas diretrizes e dimensões do REUNI, sem muito espaço para que as universidades criem e desenvolvam propostas curriculares que priorizem suas realidades. Na UFPA, por exemplo, o curso de Etnodesenvolvimento foi pensado e criado para atender a população indígena da região do Xingu, com uma metodologia diferenciada dos cursos convencionais de graduação.¹¹⁵

[...] os Projetos Pedagógicos dos Cursos do campus estão sendo construídos com a assessoria da Pro- Reitoria de Ensino de Graduação. Alguns estão voltando da PROEG para adequação. (DE-14)

[...] O REUNI acena com a possibilidade de inovar, de expandir, de consolidar os programas, principalmente no interior com cursos novos. Mas hoje há uma dificuldade nesse encaminhamento porque mudam as pessoas e mudam as políticas. É uma coisa que não dá pra entender: hoje o MEC vem tensionando eu diria, essa é a palavra mais certa, para que as faculdades, as universidades, reduzam sua capacidade de inovação porque quer que os cursos, as formações, sejam enquadradas numa determinada forma pra adotar certa nomenclatura que o MEC é que sabe. Um dia desses eu falei lá no MEC: isso é uma contradição, mas como? Se o REUNI criou a possibilidade de inovar no campo das licenciaturas, como nós temos que enquadrar tudo como sendo Pedagogia, por exemplo? Aqui eu me refiro ao curso de Etnodesenvolvimento que no MEC acham que é um curso de Sociologia (DEAS-11)

Todo esse processo de mudança pelo qual está passando a UFPA tem rebatimento em sua cultura acadêmica e vem sendo marcado por conflitos, ambigüidades, competições e desintegrações. É resultante de políticas e de novas regulações, entre as quais o REUNI, que vão alterando, às vezes, tão sutilmente que chega a ser imperceptível à comunidade acadêmica. E, como ocorre em todas as instituições, na universidade novas culturas emergem e vão incorporando novos elementos e, ao mesmo tempo, resistindo e mantendo elementos de suas culturas tradicionais num movimento de mudança-resistência-mudança que tem, em si, o germe transformador.

Naidorf (2005) chama a atenção para o fato de que, embora se fale em “cultura acadêmica”, na verdade, uma instituição universitária comporta “culturas acadêmicas” em que se pode identificar características particulares de uma delas como predominante ou

¹¹⁵ É um curso que foi criado no REUNI, com metodologia dita inovadora, ofertado no campus de Altamira, com início em julho de 2010. Não tive acesso ao projeto pedagógico do curso.

hegemônica em algum momento do desenvolvimento institucional. Nessa perspectiva a cultura acadêmica não é consequência de concepções consensuais dos diferentes atores do processo porque a realidade não é um todo harmônico. Ao contrário, é conflituosa. Há, portanto, uma disputa entre as culturas presentes numa universidade e a evolução de uma cultura predominante é o resultado de resistências e adaptações a novas regras, práticas e condições de acordos que se estabelecem no jogo de correlações de forças. *“Se reconoce en un contexto de constante disputa y negociación entre las presiones externas y las opciones éticas e intelectuales de los investigadores universitarios”* (NAIDORF, 2005, p. 147).

A própria autora defende que as culturas acadêmicas são influenciadas por fatores externos, como as políticas dos governos, as práticas empresariais e as ideologias que prevalecem na sociedade, ao mesmo tempo em que influenciam sobre tais fatores, o que caracteriza a perspectiva dialética na dinâmica desse movimento. Nesse sentido, uma cultura acadêmica predominante em determinado período histórico pode se tornar subordinada ou vice-versa em outro momento. Mudanças que podem ser rápidas e dramáticas ou imperceptíveis ou demoradas. (NAIDORF, 2004, p 1.000).

Posição que corrobora a preocupação de alguns dos entrevistados sobre as dificuldades de se avançar na constituição de uma cultura acadêmica na UFPA. Cultura acadêmica que seja fruto da fixação dos novos docentes nos *campi* para onde fizeram concursos pelo REUNI. Docentes destacam que a presença desses professores, mestres e doutores muito poderia contribuir para a emergência de grupos de pesquisa, enfim, para uma dinâmica universitária que articulasse atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto essa dinâmica está sendo lenta como refere DE-10:

[...] Essa cultura está difícil de se criar no meu campus tendo em vista que grande parte dos professores reside em Belém e, até, em outros municípios mais afastados. Quem vem de outros estados, alguns têm casas no município onde fica o campus, outros fixam residência em Belém. Então essa cultura da pesquisa está complicada, acaba se reduzindo às aulas e fica complicado a questão da pesquisa, ensino e extensão. Também tem as exigências trazidas pelo próprio REUNI porque acaba tirando de você a cultura da pesquisa porque você tem muita aula. É a dinâmica dessas questões? Você tem pesquisa e essa pesquisa é esporádica. Há o calendário das reuniões que não acontecem porque os professores faltam porque moram em Belém. A Pedagogia tem o curso “bloqueado” (disciplinas condensadas) em que o professor trabalha 15 dias e fecha 60 horas. Aí, fica até 15 dias sem aula e não tem nenhum problema pra quem mora em Belém e dá aula no campus. Agora, os outros cursos como Matemática, Física, Ciências Naturais, são cursos regulares. Então um professor de Física tem duas aulas por semana e ele mora em Belém, ele vai no campus toda semana. É complicado. (DE-10)

Esse depoimento demonstra o quão difícil é consolidar nos *campi* do interior uma cultura acadêmica se o professor não vive a dinâmica do campus. O que vai de encontro a um dos objetivos do REUNI que é o de consolidar a interiorização da universidade pública federal que, sem a fixação do docente no interior, se torna muito difícil. O depoimento do DEAS-08 destaca que essa dificuldade havia sido prevista à época do planejamento do REUNI na UFPA:

[...] Durante o REUNI todo mundo sabia e ficava caçando concursos em todo o Brasil e vinham fazer aqui, isso era previsto. Não é uma visão só minha, mas da equipe que trabalhou no projeto. Era um estágio necessário e a nossa expectativa chegou a ser estimada em 20% de flutuação desses professores: de 10 saem 2, ficam 8 e se incluem mais dois e no tempo isso acaba se estabilizando. São pessoas com alto nível de qualificação no interior, é até natural que aconteça. Sabíamos que isso só iria se ajustar no tempo, talvez no tempo médio de uma década, naturalmente, mas tínhamos de avançar. Com relação aos professores daqui, pensamos que seria um problema de gestão do campus que precisa ser corrigido. Nos *campi* próximos, como Abaetetuba, é difícil o professor se conformar, se mudar pra lá e vivenciar o ambiente do campus, o ambiente acadêmico. Isso esbarra nos vínculos pessoais para querer ficar lá. Não é uma tarefa fácil fixar o professor. O que vai sedimentar o professor no campus vai depender da satisfação do trabalho dele lá. No momento em que ele tiver condições favoráveis de trabalho, a pesquisa dele andando, sala pra ele trabalhar, aí ele poderá pensar em levar a família dele e ter um outro ritmo de vida. Quando ele tiver dentro do próprio campus e ele puder nuclear em torno dele professores do próprio campus e alunos pra desenvolver pesquisa, então ele vai ficar lá. É um problema sério. Quem vai pra Santarém, Altamira que não dá pra ir e voltar todo dia, eles acabam ficando mais estáveis. Quem vai pra Abaetetuba, Castanhal, Soure, Bragança, é mais difícil. (DEAS-08)

O próximo depoimento do DEAS-11 vai nessa mesma linha:

[...] Muitos estão vindo de fora fazer concurso mas nós estamos perdendo a capacidade de retenção. Veja, há campus como Marabá em que houve evasão considerável de docentes. Por que a evasão? Porque ele chega e não encontra muitas vezes um ambiente acadêmico e é um doutor. Criamos uma regra que prioritariamente se contrata doutor. Muito bem! Ele vem, cheio de sonhos pra essa Amazônia, lá do sul, mas muitas vezes não encontra um ambiente acadêmico, um diálogo naquele campus então ele fica pesquisando onde haverá um novo concurso. Ele faz, passa e vai embora. Então, o próprio REUNI já está gerando vagas! (DEAS-11)

Há algumas questões que podem estar na base do que podemos chamar de ‘desistência do professor’ que faz concurso via o REUNI e não consegue se fixar no campus do interior do Pará. Os campus estão localizadas em cidades com problemas de infraestrutura. De algumas delas, só se chega a Belém, mais rápido, de avião, e as passagens aéreas são caras; não possuem livrarias, cinema, bibliotecas, bons supermercados, escolas etc, que poderiam atrair o professor e suas famílias. Outra não menos grave é a ausência de condições adequadas de trabalho para os docentes. São visíveis no depoimento dos entrevistados as dificuldades. Confirmadas no depoimento do DE-02:

[...] Há uma rotatividade muito grande, muito grande, muito grande... de professores, mas vejo uma possibilidade de fixação de alguns professores de Biologia porque suas esposas fizeram concurso para Universidade Estadual do Pará - UEPA e já estão gestantes do primeiro filho, isso me mostra que pode haver uma fixação até porque puderam comprar uma casa confortável, são jovens. Mas tem uns que não agüentam. Não há laboratórios, condições para fazer pesquisa e os professores querem pesquisar, publicar e no campus, o que chamamos de laboratórios, não dá para fazer pesquisa. Há um professor que veio do Rio de Janeiro e depois passou num concurso lá e voltou. Outros estão dando aulas até em Imperatriz. Não tem quase paraenses. (DE - 02)

Os depoimentos reafirmam a concepção de que não se muda uma cultura ou culturas por decreto, políticas ou programas governamentais. Para sedimentar uma cultura acadêmica nos *campi* do interior da UFPA, além das dificuldades de ordem material, devem ser consideradas as de ordem social e afetiva. Esses docentes que se submeteram a concurso e vieram de outras unidades da federação para o Pará, vieram, em primeiro lugar, em busca de um emprego que lhe proporcionasse um mínimo de estabilidade para si e suas famílias. Há que se considerar que foram “desalojados” de sua cultura de origem, o que mexe com sua identidade individual e social, e passam por processos de adaptação em todos os sentidos, que precisam de um tempo para se adaptarem. Para os que vêm do sudeste e sul é uma mudança radical. E, como nos alerta Hall (2006), “a identidade é algo formado ao longo do tempo e, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificação* e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 38; 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo a epígrafe da introdução deste trabalho, *“Faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há, mas eis que chega a roda-viva e carrega a roseira pra lá...”* (CHICO BUARQUE, 1967), para reafirmar que a vida é um permanente movimento. O caminho traçado no início desta pesquisa foi mudando ao longo desses quatro anos do curso de doutorado na UFPA: foram muitos os caminhos que me levaram a trilhar por contingências acadêmicas e pessoais. Circunstâncias na quais a minha “linda roseira”, há tempos cultivada, sucumbia ante as “rodas-vivas” que chegavam, inesperadamente, e a carregavam “pra lá”. Afinal produzir conhecimento é mesmo um duro desafio, um eterno recomeço, porque não há verdades absolutas, tudo é aproximação.

Desde o início da elaboração deste trabalho, assumi a posição de empreender um estudo a partir de matrizes marxianas e do diálogo com autores marxistas e não marxistas. Para isso, o pesquisador empreende um percurso solitário e desafiador. Em alguns momentos, parecia não haver saída, mas, ao mesmo tempo, a curiosidade e a vontade de saber mais sobre o objeto de estudo me estimulavam a ir adiante. Todo esse processo é sofrido e enriquecedor porque dialogamos com muitas pessoas via sua produção acadêmico-científica, conversas, observações. Nesse processo, o mais interessante é que se discute com autores que jamais veremos, porque já morreram, e com outros que talvez nunca encontremos, porque não fazem parte do nosso universo social. Mesmo assim estabelecemos com eles intimidade indiscutível. Neste caminhar, em muitas ocasiões, o que eu estava pensando ou querendo dizer, já tinham dito e não me convinha ser repetitiva. Isso me colocava diante de um dilema: e agora como vou dizer isso de outra forma? Estabelecia-se, assim, um diálogo muito tenso e denso, porém enriquecedor. Um desses autores que passou o tempo todo da pesquisa “martelando” minha cabeça foi Thiollent (1982), chamando minha atenção ao afirmar que “a radicalidade, a relevância sociopolítica de uma pesquisa não é determinada pelo simples fato de se relacionar a qualquer movimento social”. Há que se ter cuidado com os métodos e técnicas utilizados na pesquisa que, ao lado dos conceitos e teorias, são fundamentais para a produção do conhecimento concreto e crítico.

Nessa perspectiva, escolhi os dispositivos metodológicos: análise de conteúdo, observações e entrevistas semiestruturadas que, à luz do referencial teórico, contribuíram para a obtenção de dados e informações que, ao serem submetidos à análise, à luz do referencial teórico, me permitiram apropriação mais objetiva do REUNI e de algumas das suas repercussões na política de expansão da educação superior, de um modo geral, e na Universidade Federal do Pará em particular, precisamente no período estudado-2008 a 2010, não perdendo o foco de que é uma política em andamento na universidade, com término previsto para este ano de 2012, cujos resultados começam a ter visibilidade.

A partir deste programa, porém, algumas repercussões na educação superior nas universidades públicas federais são possíveis de ser evidenciadas como a de estar se forjando uma nova concepção de educação superior mais fiel e alinhada às orientações da matriz neoliberal, ideologia sustentadora do modo de produção capitalista que desumaniza toda e qualquer relação social; a de exigir-se sobrecarga de tarefas do professor resultando em maior intensificação do trabalho docente e exacerbação do produtivismo acadêmico em curso nas universidades públicas federais brasileiras cultivando o individualismo, inimigo do associativismo como consequência da lógica produtivista, capitaneada pela avaliação da CAPES e contribuindo para afastá-los da vida social e familiar e da participação sindical; a de construir-se uma nova “arquitetura acadêmica” dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas federais reconfiguradas, gerando um “mosaico” que precisa ser decifrado; a de implantar uma nova cultura acadêmico-institucional nas universidades públicas federais, cujas mudanças não são, imediatamente, perceptíveis.

Essas repercussões se constituem na “roda viva” que chega e está carregando a universidade de caráter humboldtiano “pra lá!”, ou seja, está acelerando a transição para um outro modelo de universidade - a universidade neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial competitiva da qual nos falamos Shugurensky (2000) e Sguissardi (2006) que, sob a matriz neoliberal, sedimenta as bases para que se dissemine a lógica mercantil sob a qual, de acordo com Sguissardi (2005), mesmo que essa universidade seja mantida totalmente ou em parte pelo Estado, com recursos da União, não há garantia de que seja definida como um *bem público* porque pode estar sendo privatizada das mais variadas formas. Como a essência do público é a universalização do direito, a educação superior tratada como bem privado deixa de ser considerada como um direito contaminando os objetivos e fins da universidade pública brasileira. No caso da UFPA, há quem tenha proposto que haja, em cada um de seus *campi*, uma extensão da FADESP ou mesmo a criação de uma fundação de direito privado em cada um deles, o que é uma das formas de privatização e exemplo concreto do quanto a lógica mercantil está impregnando a universidade pública.

Este não é um cenário animador para a educação superior brasileira. O que tem de ser reafirmado é a defesa da universidade pública, que tenha como fundamento, princípio e fim, a indissociabilidade entre suas funções precípuas: o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão, fundamental para manter seu *status* de instituição produtora e disseminadora de uma educação superior voltada para a realidade social na qual está inserida; que seja prestadora de serviços que possibilitem a solução dos problemas da sociedade

brasileira e que tenha nos resultados de suas pesquisas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia no país. Uma universidade entendida como o espaço da pluralidade e da diversidade, onde se desenvolva uma educação superior para descobrir, criar, recriar e socializar ideias e conhecimentos, ciência e tecnologia. Enfim, uma universidade que “jamais abra mão de sua identidade histórica, porque se assim for, ela corre o risco de servir mais diretamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação” (OLIVEIRA, J., 2000). À universidade, em qualquer sociedade, cabe o papel de contribuir para resolver os problemas sociais com vistas a melhorar a vida de todas as pessoas e não só das elites que, por serem detentoras do poder econômico, concentram as riquezas materiais e culturais sob seus domínios.

Estudar o REUNI, portanto, me permitiu revisitar o papel da universidade pública federal no Brasil e me concentrar na UFPA, a mais importante universidade da Amazônia, que tem sido o diferencial na formação de profissionais de nível superior, participando e contribuindo com o desenvolvimento econômico, social e político da Região Norte. Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados me permitem apresentar algumas conclusões aproximativas em dois níveis: o primeiro trata de considerações gerais sobre o REUNI em relação às universidades públicas federais que aderiram ao programa, em que é possível observar traços comuns. Um segundo, mais específico, se refere ao REUNI e suas repercussões na Universidade Federal do Pará, que guardam especificidades geográficas, culturais e políticas.

No primeiro nível, destaco, de ordem mais geral, esta observação importante: a de que, mesmo que contemple traços comuns, não se pode generalizar a experiência do REUNI na Universidade Federal do Pará para as outras universidades públicas federais brasileiras. Há que se respeitar a densidade histórica de cada universidade e as especificidades de sua cultura institucional e suas relações com o contexto onde está inserida.

O processo de estudo da expansão da educação superior sob a égide do REUNI confirmou o que preconizei na hipótese geral. Este programa é uma nova regulação da política de expansão da educação superior, com origem na matriz neoliberal. Barroso (2005) e Marroy (2006) afirmam que as regulações são institucionais e políticas constituindo-se em modos de orientação, de coordenação e de controle das políticas. Neste sentido, o REUNI, sendo um contrato de gestão firmado entre o MEC e as universidades públicas federais, encerra essas características em relação à expansão da educação superior constituindo-se numa regulação, sobretudo política, cujas metas pré-definidas contemplam demandas das próprias

universidades e de setores da população que vivem no interior do Brasil, historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. Compõe o conjunto de regulações pós-burocráticas que vêm sendo impostas à educação superior incidindo, sobretudo, na produção do conhecimento a partir da matriz econômica que forjou uma nova regulação educacional para a América Latina, fundada no tripé gestão, avaliação e financiamento, levando as universidades públicas a conviver com conceitos e práticas como flexibilidade da gestão e descentralização administrativa, particularmente, na pós-graduação. É parte do que chamo reforma fatiada do governo Lula, que dá continuidade às políticas de seus antecessor, iniciadas com a reforma do Estado em 1995, cujas mudanças colocam o trabalho docente como centralidade, atribuindo aos professores mais responsabilidades acadêmicas e administrativas. É um dos programas do governo Lula, com forte carga política e ideológica, porque envolvido na mística da “luta contra a pobreza” que eclipsa o princípio da universalidade do direito deslocando as políticas, sob o princípio da equidade, para grupos específicos, além de manter o controle sobre as políticas públicas nas mãos do governo federal. Tem concorrido para que o novo modelo de universidade pública federal de caráter heteronômico venha se consolidando no Brasil, não sem uma acirrada disputa entre o Estado Burocrático-Autoritário (O’DONNELL, 2009) e regulador, objetivado no Ministério da Educação, e os sujeitos sociais das universidades públicas federais: docentes e servidores técnico-administrativos e discentes. Sujeitos que sofrem as repercussões das políticas educacionais implementadas e de tudo o que com elas se relaciona, no dia a dia das universidades públicas federais.

O REUNI é estratégico como parte do esforço para avançar na expansão, da educação superior pública. No governo Lula, de 2008 a 2010, foram criadas 14 (quatorze) novas universidades públicas federais e 126 novos *campi* espalhados pelas cinco regiões brasileiras (Sinopse das Ações do MEC, 2011). É um movimento que se caracterizou como a maior expansão de universidades públicas federais havidas num governo civil. Mesmo assim, ainda foi uma expansão tímida diante da demanda histórica pelo acesso à educação superior pública no país que apresenta um quadro crítico neste nível de ensino no qual apenas 14,4% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos estão matriculados. Dados do Censo Educacional de 2010 e estudos de Amaral (2011a) apresentam um quadro desalentador da educação superior pública, consequência do baixo nível de investimento pelo Estado, nesta etapa da educação.

O trabalho docente é uma categoria central na política de expansão regulada pelo REUNI, programa que faz parte e, ao mesmo tempo, responde à dinâmica da ‘modernização conservadora’ do capital, cujas consequências são múltiplas para o docente da educação

superior pública que tem seu trabalho alterado pela flexibilização das atividades, pela intensificação provocada pela sobrecarga dessas atividades e pela deterioração das condições de trabalho, tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, que tem concorrido para a precarização do trabalho docente na universidade pública federal.

No segundo nível, mais específico, que se refere ao REUNI na Universidade Federal do Pará, retomo a hipótese que orientou meu estudo: *O REUNI é uma nova forma de regulação da política de expansão da educação superior que reconfigura a arquitetura acadêmica do ensino de graduação; promove a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes que não reagem, coletivamente, ao produtivismo exigido pelas políticas para a educação superior brasileira nos limites deste programa; contribui com a formação de uma nova cultura nas universidades públicas federais do Brasil na perspectiva da mercantilização da educação superior*, para apresentar as conclusões aproximativas do que vem acontecendo na UFPA, sem desconsiderar que o REUNI está em curso e algumas consequências só no futuro poderão ser constatadas.

Os resultados aqui apresentados têm, como base, os estudos documentais, as observações no período de 2008 a 2010 e a análise das dezesseis entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes desta universidade.

Uma primeira conclusão aproximativa revela que, a exemplo do que aconteceu nas demais universidades públicas federais brasileiras, o REUNI chegou à UFPA de forma autoritária, com tempo exíguo para ser discutido e ter a adesão aprovada. Os 16 docentes entrevistados concordam que houve pouca discussão e quando aconteceu se deu no âmbito dos Conselhos Superiores da Universidade, o que seus defensores justificam pelo fato de o MEC ter definido um prazo, até o final de 2007, para que a UFPA aderisse ao REUNI e não ser excluída do acesso aos recursos do programa, que começariam a chegar em 2008. Chamo a esse procedimento de mais um golpe na, cada vez mais reduzida, autonomia da Universidade. A adesão da UFPA ao REUNI foi aprovada em reunião do dia 19 de outubro de 2007, no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa-CONSUN, em processo muito tumultuado e contestada por docentes e discentes.

Considerando essa conjuntura, pergunto: não é papel do MEC a responsabilidade de acompanhar e saber como estão sendo aplicados os recursos públicos da educação em qualquer um dos seus níveis? Eu repondo que sim, bem como, é ao Estado que cabe prover os recursos para a educação pública e, em se tratando do REUNI, não deveriam ser essas questões a nos preocupar. O importante seria indagar, por que o Estado, objetivado no MEC,

optou pelo REUNI, por exemplo, consultando inicialmente apenas os Reitores e já garantindo adiantamentos financeiros, em 2007, para que o aprovassem nos respectivos Conselhos Superiores de suas universidades?

De toda sorte, o REUNI é uma “regulação nacional” que vem provocando e também sofrendo modificações na UFPA e nos seus *campi* do interior, onde os atores locais elaboram, para cumprir as metas previstas, de acordo com as diretrizes gerais do REUNI, ‘micorregulações’ que vão alterando algumas regras do jogo estabelecido pela regulação nacional e adequando-as às suas realidades locais.

Pela fala da Administração Superior da UFPA, a adesão ao REUNI encontrou justificativa em dois pontos: a experiência de 25 anos de interiorização que a UFPA desenvolve em dez *campi* no interior do estado; e a situação que os *campi* vinham atravessando em aguda crise de sustentabilidade pela ausência de orçamento específico que garantisse sua continuidade e o REUNI representava a oportunidade de viabilização de recursos extra-orçamentários na UFPA para atender demandas históricas dos *campi*: melhoria da infra-estrutura, criação de quadro permanente de docentes e servidores técnico-administrativos; criação de novos cursos de graduação e ampliação dos já existentes e de vagas na graduação, para atender a crescente demanda local. Essas justificativas mostram que poucos segmentos dos docentes, dos técnico-administrativos e discentes conheciam o Programa REUNI, seus objetivos, fins e até o atual estágio em que se encontra na UFPA. No entanto, 90% dos entrevistados o avaliam como uma política oportuna, particularmente porque trouxe recursos para capital e custeio, permitiu ampliar quadro de professores e de técnico-administrativos além de expandir o ensino de graduação e pós-graduação na UFPA: foram criados 37 novos cursos de graduação, sendo 26 licenciaturas com 08 cursos na capital e 29 no interior.

Um outro dado importante refere-se à relação dos recursos do REUNI com o orçamento global da UFPA. Considerando-se os valores do orçamento de 2008 a 2011, houve um crescimento em torno de 25%. Os dados revelaram que a ampliação desses recursos no orçamento da UFPA, após o Acordo de Metas, foi fruto de uma pactuação entre UFPA e MEC definindo que os recursos de outras políticas como do Programa de Expansão Fase I, do Programa Trabalho 2 e Brasil Universitário, passariam a compor o orçamento do REUNI, a partir de 2008, o que pode levar ao falso entendimento de que os recursos do REUNI foram ampliados.

Contrariando o compromisso firmado no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012, de que o maior volume de recursos do REUNI seria investido nos *campi* do interior, na repactuação de recursos no Acordo de Metas Nº 10, Belém continuou recebendo mais recursos (52,%) e os campi do interior (47,2%). De 2009 a 2010, entre capital e custeio, a Universidade Federal do Pará devolveu o montante de R\$2.042.403,78 (1,8%) de recursos do REUNI ao Tesouro. Devolução justificada em razão de atrasos na aprovação de projetos e dificuldades nos processos licitatórios que não permitiram que os empenhos fossem realizados para encaminhamento das obras no período do exercício financeiro dos respectivos anos.

De maneira geral os docentes referem que as mudanças no seu trabalho, em função do REUNI, ainda estão começando e que ainda não têm muito a dizer sobre isso. Por outro lado, afirmam perceber um novo movimento vivido nos *campi* com o REUNI, traduzido em melhoria da infraestrutura que rebate, positivamente, no seu trabalho cujas condições deverão melhorar muito assim que as obras de infraestrutura forem concluídas. Reconhecem que suas tarefas aumentaram e que há um descompasso entre preparação da infraestrutura - construção dos prédios, salas de aula, laboratórios, auditórios etc, - e o início dos novos cursos e a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos que gerou dificuldades e ausência de condições adequadas para o trabalho docente e para o funcionamento dos *campi* do interior que improvisaram as condições para cumprir as metas iniciais do REUNI. Razões que levaram 70% dos entrevistados à afirmação de que trabalham em situações precárias: sem salas de convivência; dividindo espaços com outros professores para guardar material, acessar internet, planejar suas aulas; com laboratórios mal conservados ou com a ausência deles. Corroborando a idéia de que o processo de precarização do trabalho docente é uma condição que não resulta, apenas, da deterioração das relações contratuais de trabalho, mas também das condições de objetivas e subjetivas nas quais esse trabalho se realiza.

Os dezesseis docentes entrevistados, dos quais 50% ingressaram na UFPA pelo REUNI, foram unânimes em afirmar que não acreditam no cumprimento da meta de 90% de conclusão da graduação na UFPA, prevista pelo REUNI, até 2012. Essa posição é corroborada pelos dados da UFPA (Relatório de Gestão da UFPA, 2010) que apontam, inclusive, uma redução na Taxa de Sucesso da Graduação que caiu em 10,8% no período do REUNI 2008 (83%) a 2010 (74,16%). No entanto, 50% dos entrevistados afirmam que o REUNI está contribuindo com a intensificação do trabalho docente em razão do aumento das

turmas na graduação e das tarefas. O que é confirmado por depoimentos com deste professor quando afirma: “*nós estamos tendo que duplicar, triplicar nossa carga horária, para atender demandas e estou falando aqui do REUNI*”; e de um outro: “*Como professor efetivo aumentou meu volume de trabalho. Eu trabalho de 8:00h às 18:00h, todos os dias. Mais que dobrou minha carga horária de trabalho. Sinto-me premido pela pesquisa, para cumprir os prazos, vivo olhando os editais, tenho de publicar, vivemos a “lógica da produtividade”*”. Depoimentos que confirmam a tese defendida por Dal Rosso (2006) e Antunes (2007), de que os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com maiores consequências naqueles professores das universidades federais que atuam, também, na pós-graduação. No caso da UFPA essa intensificação se agrava pelo envolvimento de muitos de seus docentes com o PARFOR, que embora seja uma atividade opcional, extra PIT, seduz os professores porque representa um acréscimo salarial por meio de uma bolsa de R\$ 5.200,00 (cinco mil e duzentos reais) por turma, levando os docentes, mesmo com a sobrecarga de trabalho, a se submeterem a intensificá-lo ainda mais.

Dos 513 docentes previstos pelo REUNI, a UFPA conseguiu realizar concurso e nomear 401 (78%) que significaram um crescimento de 16% de docentes no seu quadro de efetivos, considerando que, em 2007, havia 2.440 docentes e, em 2010, havia 2.841. Até 2011 faltavam, ainda, 112 docentes para cumprir a meta. Havia, também, um passivo de 8.625 vagas de docentes a serem preenchidas em 2012 para cumprir 100% da meta do REUNI e, dos 116 servidores técnico-administrativos, 92 (79,3%) foram contratados via concurso público, faltando, ainda, 14 (catorze) a serem contratados.

A consolidação de uma ‘cultura acadêmica’, como preconiza o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012 nos *campi* da UFPA no interior do estado, que seria revigorada com a chegada de novos docentes, mestres e doutores apresenta dificuldades por três razões. A primeira deve-se ao fato de que a meta de contratação de 513 docentes ainda não foi totalmente cumprida; a segunda deve-se ao fato de que a maioria dos docentes com ingresso pelo REUNI para atuar em *campi* próximo a Belém não fixaram residência nesses *campi*. Passam, no máximo, 15 dias nos *campi* e voltam para Belém. Com isso acentua-se o enfraquecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois não se criam grupos de pesquisa e os que existem ficam prejudicados, além de retirar dos

discentes a possibilidade de vivenciarem uma dinâmica universitária que contemple seminários, debates e outras atividades acadêmicas, tão necessárias para enriquecerem sua formação pessoal e profissional. A terceira razão se deve ao fato de que em alguns *campi*, mais distantes de Belém, docentes que ingressaram pelo REUNI já estarem fazendo concursos para outras universidades e/ou buscando e conseguindo transferências para *campi* mais próximos, ou até, para a própria sede da UFPA, Belém, provocando um rodízio entre os novos docentes que ingressaram pelo REUNI. A atual Pró-Reitora de Ensino, em sua entrevista, confirmou informações da PROGEP de que o REUNI já está gerando vagas docentes na UFPA. Porém, essa situação tinha sido prevista pelos que elaboraram o Plano de Expansão da UFPA, estimando-se que, para cada dez professores aprovados nos concursos para os *campi* do interior, dois não permaneceriam lá, o que poderia ser corrigido no processo.

A análise dos dados sobre os *campi* do interior revelam algumas especificidades, das quais destaco: Altamira foi, entre os três *campi*, o que recebeu o maior orçamento para investimento, com 12,7% dos recursos totais do REUNI-UFPA ou R\$ 5.673.526,00 (cinco milhões, seiscentos e setenta e três mil e quinhentos e vinte e seis reais), seguido do campus de Cametá com 4,5% ou R\$2.023.900,00 (dois milhões, vinte e três mil e novecentos reais) e do campus de Bragança com 3,2% ou R\$ 1.440.500,00 (um milhão quatrocentos e quarenta mil e quinhentos reais). Chama a atenção essa ordem, considerando-se que Bragança tem um programa de pós-graduação consolidado com cursos de Mestrado e Doutorado.

Altamira teve um crescimento de 51% no seu Quadro de Docentes até 2010. Foram previstos 38 novos docentes pelo REUNI e faltam ainda 14 para completar a meta. Atualmente possui um Quadro com 70 docentes. Quanto ao quadro dos Técnico-Administrativos, foram previstos 13, sendo contratados 08, faltando 05 para cumprir a meta. Das 07 obras previstas para Altamira, três foram concluídas até 2010 e as demais estavam em atraso. Foram ofertados os sete cursos previstos no REUNI: Engenharia Florestal; Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia – Licenciatura, letras – licenciatura em Língua Inglesa e Etnodesenvolvimento que geraram em 2009-2010, 395 novas vagas na graduação que corresponderam a 3,2% das 12.460 vagas ofertadas pela UFPA nesses dois anos. Quando analisamos as metas de Altamira, constata-se que as 1.600 novas vagas previstas para o período 2008-2012 não foram todas preenchidas. No período de 2008-2010 houve um déficit de 810 vagas. No ensino noturno, houve um déficit de 70 vagas no mesmo período.

O campus Belém, pelo REUNI, ofereceu 08 novos cursos, contratou 83 novos docentes. De 2009 a 2010, gerou 436 novas vagas na graduação que corresponderam a 3,5%

das 12.460 vagas ofertadas pela UFPA nesses dois anos; foram previstas contratações de 63 servidores técnico-administrativos e 53 foram contratados, faltando 10 para cumprimento da meta. Das quinze (15) obras físicas previstas, nove estavam em curso em 2010 e apenas duas delas foram concluídas naquele ano: um bloco do Programa de Pós-Graduação do NPADC e o Auditório Nobre. Em relação à oferta de novas vagas, observa-se, no período de 2008 a 2010, houve um déficit de 1.368 vagas. Belém foi que mais ofereceu vagas no noturno. Ofertou 2.332 e fechou o período com 2.792 vagas preenchidas com uma diferença a mais de 560 vagas, o que comprova a demanda reprimida para esse turno de ensino.

O campus de Bragança ofertou cinco novos cursos, gerou 472 novas vagas ou 3,8% das 12.460 vagas ofertadas pela UFPA em 2009-2010. Dos 47 novos docentes previstos pelo REUNI, faltam apenas três para cumprir a meta. Foram ofertados concursos mas não houve candidatos. Aguarda-se autorização do MEC para abrir novos concursos; os seis servidores técnico-administrativos previstos pelo REUNI, foram todos nomeados. Das obras do REUNI, a do Bloco contendo 50 gabinetes individuais para professores e a do bloco - Laboratório de Linguagem não haviam sido iniciadas em 2010. O Laboratório de Engenharia de Pesca, 10 salas de aula e um bicicletário que aparecem nos Relatórios de Gestão da UFPA (2009-2010), como obras concluídas do REUNI, na verdade foram financiadas com recursos do programa de expansão Fase I que, depois, foram agregados ao REUNI, no Acordo de Metas Nº 10 UFPA/MEC. Quanto às vagas, no período de 2008 a 2010, gerou um déficit de 150 vagas. No noturno, também apresentou um déficit de -220 vagas.

O Campus Universitário do Tocantins-Cametá ofereceu cinco cursos, gerou 590 novas vagas ou 4,7% das 12.460 ofertadas pela UFPA em 2009 – 2010; dos 51 novos docentes previstos, foram contratados 46, faltando 05 para cumprir a meta. Dos 10 servidores técnico-administrativos previstos, foram contratados 03 até 2010, faltando 07 para cumprir a meta. Das cinco obras previstas: Biblioteca e Auditório, Pavilhão com 6 salas de aula, Laboratório de Ciências, Centro de Treinamento e Acesso à Informação para 30 computadores, bloco de 20 gabinetes individuais para professores, três já foram inauguradas (Anexo I). Quanto à oferta de vagas, este campus gerou um déficit de -112 no período de 2008-2010. No noturno, também apresentou um déficit de -110 vagas.

Os dados sobre o REUNI na UFPA, mostram que houve uma inquestionável melhoria na infraestrutura dos *campi*, mesmo que muitas obras ainda não tenham sido concluídas em sua totalidade. No entanto, foi perceptível, entre os docentes dos *campi* onde concentrei o estudo, que as condições materiais do trabalho vão melhorar, mas há alguns que

apontam a acentuação da intensificação de seu trabalho com o aumento das turmas na graduação, pela possibilidade de se integrarem a grupos e/ou projetos de pesquisa, além das exigências da CAPES àqueles que já atuam na pós-graduação, como é o caso de alguns docentes do campus de Bragança.

Em relação à arquitetura acadêmica que representa a mudança na estrutura e organização dos cursos de graduação, na UFPA há um movimento protagonizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação que, através de uma equipe de técnicos em assuntos educacionais, vem assessorando os colegiados dos cursos na reformulação de seus projetos pedagógicos. Reformulação que se respalda no arcabouço jurídico-institucional que foi aprovado em 2008, como o Regimento e o Estatuto da UFPA e o Regulamento do Ensino de Graduação, além das normativas do MEC que se orientam pelas diretrizes do REUNI. Talvez pelo excesso de atividades, que lhes subtrai considerável parte do tempo, os professores se acomodam e não buscam, coletivamente, com a mediação do Sindicato, a apropriação do REUNI para que assumam uma posição mais politizada em relação aos seus desdobramentos.

Essas mudanças estão em processo ainda sem resultado conclusivo. Certamente se constituirão em tema a ser investigado, mesmo que seja amostral, a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da UFPA e dos Planos Individuais de Trabalho de seus docentes, para que se tenha, realmente, dados que confirmem se essa arquitetura acadêmica da graduação está sendo alterada ou não.

O REUNI trouxe alguns ganhos e muitos desafios para as universidades públicas federais, entre os quais o financiamento para a manutenção do que foi conquistado está em primeiro lugar nas preocupações de dirigentes e de docentes dessas universidades que temem uma crise sem precedentes se o orçamento atual não for mantido.

Na tentativa de evitar que isso aconteça, assim que a presidenta Dilma Rouseff, assumiu o governo, os reitores das universidades federais, congregados na ANDIFES, se apressaram em manifestar ao novo governo suas apreensões. Em 02 de fevereiro de 2011, essa Associação encaminhou o Ofício N° 050/2011, ao Ministro da Educação, através do qual elenca um conjunto de pendências a serem resolvidas para dar sequência à política de expansão iniciada com o REUNI, assim como, garantir as funções históricas da Universidade. Entre essas pendências estão: as relativas a pessoal para as IFES, (docentes e técnico-administrativos) tanto para cumprir as demandas do REUNI como para a operacionalização do banco de professores equivalentes no caso dos docentes. Os reitores também reivindicaram recursos financeiros e revisão dos projetos pactuados entre as federais e o MEC para a continuidade do REUNI com um possível REUNI 2. (ANDIFES, 2011)

São preocupações também presentes nas falas de docentes entrevistados na UFPA que nos mostram que os recursos do REUNI foram pensados e liberados pelo governo federal para atender as metas do programa, apenas, no período de 2008-2012. Pode-se inferir, daí, que as universidades deverão, passado o período REUNI, assumir todas as despesas geradas com

o programa com recursos próprios, enquanto o Estado, escudado na política de descentralização e flexibilização, poderá desertar do seu dever constitucional, que é o de garantir a educação como direito. A fala de um deles contribui para a elucidação da temática ao se referir na reação do governo federal quanto à continuidade do REUNI: “parece que tem uma sensibilização federal para garantir os recursos de custeio” e o importante, aqui, é entender que ‘sensibilização’ não significa garantia do direito. Esse comportamento tem relação direta com a concepção que os governos da reforma e pós-reforma do Estado defenderam seguindo orientações do Banco Mundial: as universidades deveriam ter “autonomia didática, financeira e administrativa” que, de acordo com a ideologia neoliberal, significa a deserção do Estado do seu papel de garantir as políticas sociais, entre as quais a educação que se constituiria, segundo tal lógica, num serviço não exclusivo do Estado.

Essa política do governo brasileiro de condicionar o financiamento das políticas educacionais, como a da expansão da educação superior, via o REUNI, mediante o cumprimento de metas e num período determinado (2008-2010), no contexto do que chamo, nesta tese, de reforma fatiada, tem estimulado professores e dirigentes universitários a manifestarem sua concordância com esta lógica mercantil e nefasta à universidade. Entre os entrevistados sobre o REUNI, houve a categórica posição de um docente que defendeu a criação de fundações de direito privado, ditas de apoio, em todos os *campi* para operar a captação de recursos. Se efetivado, isso significaria a tendência à busca do autofinanciamento da universidade e a desobrigação do Estado com o financiamento público total ou em parte das universidades públicas federais, concretizando um dos objetivos da reforma universitária de Bresser Pereira, no governo de FHC, em 1995.

A manutenção da universidade pública, laica e de qualidade social como direito de todos os cidadãos brasileiros, continua como pauta da agenda de lutas por direitos sociais no Brasil. A minha expectativa é a de que este estudo sobre o REUNI, na UFPA, possa contribuir para politizar a discussão sobre o papel da universidade pública federal no Brasil, num contexto histórico onde as políticas neoliberais avançam e vão se consolidando, sobretudo, pela ação do Estado-Burocrático-Autoritário-Regulador.

Como toda e qualquer pesquisa, esta não respondeu a todas as minhas perguntas, sobretudo, em razão do pouco tempo de desenvolvimento do REUNI. Todavia respondeu algumas e apontou muitas possibilidades de estudos sobre aspectos que poderão, no futuro, produzir impactos na educação superior da UFPA e nas demais universidades públicas federais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADUFPA. **A política econômica e as reformas neoliberais do governo Lula**. Belém, 2005. 162 p. (Cadernos ADUFPA, 4).

ADUFPA. Autonomia universitária. In: _____. **A universidade, seu papel e a crítica da situação atual**. Belém, 1996. 60 p. (Cadernos ANDES, 2).

ALMEIDA FILHO, N. **O que é afinal a universidade nova?** Disponível em: <www.ufba.br>. Acesso em: 3 out. 2010.

AMARAL, N. C. Brasil investe menos em educação que países como Botswana. **Jornal ADUFPA**, v. 9, n. 85, p. 4, nov./dez. 2011a.

AMARAL, N. C. Expansão, avaliação e financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. et al. (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez; UNIMEP, 2003.

AMARAL, N. C. **O Vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional**. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 6 nov. 2011b.

AMARAL, N. C. **O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos com um percentual do PIB**. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 nov. 2011b.

ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Brasília, 2004.

ANDES-SN. **As novas faces da reforma universitária do Governo lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília, 2007. (Cadernos ANDES, 25).

ANDIFES (Piau). **Expansão anterior ao REUNI**. Teresina, 2008. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 20 set. 2009.

ANDIFES. **Relatório 2009**. Brasília, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R.; SILVA, M. M. (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia**. Washington, 1995. 126 p. (El Desarrollo de la práctica).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas a actores. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, 725-751, out. 2005. Número especial.

BELÉM. Lei nº. 7.682, de 5 de janeiro de 1994. Dispõe sobre e a regionalização administrativa do Município de Belém delimitado os respectivos espaços territoriais dos distritos Administrativos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, 6 jan. 1994.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BOITO JÚNIOR, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 17, p. 10-36, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE)**. Brasília, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Decreto 3.860 de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a Organização do Ensino Superior, a Avaliação de Cursos e Instituições e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que ficou conhecido como Decreto – Ponte. Dispõe sobre a organização das instituições de educação superior em: I- Faculdades, II - Centros Universitários e III - Universidades, excluindo do Decreto anterior (Nº 3.860/2001), os Institutos ou escolas superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c. p. 7.

BRASIL. Decreto, 2.306, de 19 de agosto de 2007. Altera o Decreto 2.207/1997 e Normatiza as Atribuições das Instituições Privadas de Ensino, Diversificando as Instituições de Ensino Superior e Admitindo as Instituições como fins lucrativos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei 5.540, de 20 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior E SUA Articulação com a Escola média e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001- Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõem sobre a inovação Tecnológica e dá outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de dez. 2004. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 3 de dezembro de 2004. Institui Normas Gerais para Licitação e Contratação de Parcerias Público Privadas no âmbito da Administração Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, Regula a Atuação de Entidades Beneficentes de Assistência Social No Ensino Superior; Altera a Lei 10.891, de 9 de Julho de 2004, e da Outras Providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011. Altera a lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jun. 2011. p. 6.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, e instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação, o Provão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Estabeleceu Normas para a Escolha de Dirigentes das Universidades Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.678 de 1998, regulamentada pelo Decreto Nº 2.668 1998. Criou a Gratificação de Estimulação a Docência – GED. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que mencionam a absorção de suas atividades por organizações sociais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 maio 1998. p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008: Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **REUNI - Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Fazenda. “Política Econômica e Reformas Estruturais”. Disponível em: www.fazenda.gov.br. Acesso em outubro de 2010c.

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma Administrativa - MARE. Cadernos 6, 1997 Disponível em: www.reformadagestaopublica.org.br. Acesso em 9 maio 2008.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Portaria nº 196, de 24 de fevereiro de 2011. Fixa o quantitativo de Professores para contratação por Instituição Federal de Ensino Superior em 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 fev. 2011. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Portaria nº 39, de 16 de janeiro de 2011. Regulamentar a aplicação do disposto no § 6º do artigo 10 da Lei 11.091/2005, com as alterações dadas pela Lei 11.784/2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jan. 2011. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de Abril de 2007. Dispõe sobre o banco de Professores – Equivalentes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 83, 2 maio 2007c.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Ministério da Educação. **Relatório do grupo de trabalho interministerial**. Brasília, 2003.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRESSER PEREIRA, L. C. G. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado, v. 1).

BRESSER PEREIRA, L. C. G. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1966.

BRESSER PEREIRA, L. C. G.; SPINK, P. K. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Tradução Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

CABRITO, B. Financiamento e privatização do ensino superior em Portugal: entre a revolução de abril e a declaração de Bolonha. IN: CABRITO Belmiro; JACOB, Vera (Orgs). **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal**. Educa, 2011. (Coleção Organizações; v. 1).

CABRITO, B.; CHAVES, V. L. J.; ZEJINE, E. Políticas atuais de acesso ao ensino superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In: CABRITO, B.; JACOB, V. (Org.). **Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal**: Tendências atuais. Lisboa: EDUCA, 2011. (Coleção Organizações; v. 1).

CAFIERO, C. **“O Capital”**: uma leitura popular. Tradução Mário Curvello. 2. ed. São Paulo: Livraria editora Polis, 1981.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento Brasil**: JK – JQ. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poletti. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, V. L. J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. 2005. 436 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, V. L. J. Reforma do Estado e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil: tensões entre o Público e o Privado. In: CABRITO, B.; JACOB, V. (Org.) **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal**: Tendências Atuais. Lisboa, Educa, 2011.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N. **A educação superior no Pará**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. R.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 329-348.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CHAVES, V. M.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**, São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. **Governo Lula: da esperança à realidade**. São Paulo: Xamã, 2004.

CUNHA L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA L. A. **A Universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. As Políticas Educacionais entre o Presidencialismo Imperial e o Presidencialismo de coalizão. In: OLIVEIRA, D.; FERREIRA, E. (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEROUET, J-L. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “management” Liberal: pesquisa, administração e política na França de 1975 a 2005. In: OLIVEIRA, D.; FERREIRA, E. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, A. Vinte Anos de Estudos sobre Trabalho Docente na educação Básica no Brasil:1987 – 2007. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE, 8., 2010, Lima, Peru. **Anais...** Lima, Peru: Universidade de San Marco, 2010. p. 1-15.

DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, condição e profissão docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 29

EVANGELISTA, O. **Indicações para o trabalho com documentos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

FÁVERO, M. L. A. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

FÁVERO, M. L. A. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

FÁVERO, M. L. Universidade no Brasil. (Verbetes). In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “Agenda Educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FERREIRA, L. R. **O público e o privado nas universidades públicas**: análise da Fundação de apoio privada – FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 – 2008). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FONSECA, P. C. D. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 225-256, 2004.

FREITAG, B. **Escola, estado & sociedade**. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

FREITAG, B. **Escola, estado & sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, M. A. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

HADDAD, S. (Org.) **Banco mundial OMC e FMI**: o impacto das políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. J. **O Novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. **Indicadores demográficos**. Rio de Janeiro: 2010.

JORNAL BEIRA DO RIO. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008-2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAL, S. M. R. **A Outra fase da crise do Estado de bem-estar social**: neo-liberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. São Paulo: UNICAMP, 1990. (Cadernos de Pesquisa, n. 13).

LEHER, R. Projetos e Modelos de Autonomia e privatização das Universidades Públicas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidades na Penumbra – neoliberalismo e reestruturação Universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; OLIVEIRA, J. F.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil, Campinas: Alínea, 2008. p 73-96.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade do acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. R.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

MANCEBO, D. **Trabalho docente, políticas e subjetividade**: Ampliando o debate, Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANCEBO, D.; LIMA, K. **Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior**. Rio de Janeiro: Rede UNIVERSITAS, 2011.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

MAROY, C. **École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

MARTINEZ, D. Abriendo el presente de una Modernidad Inconclusa:treinta años de estudios del trabajo docente: Latin American Studies Association. In: International Congress: 23., 2001, Washington. **Anais...** Washington, 2001.

MARTINS, A. S.; NEVES, M. W. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Ed.) **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. 160 p.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital, resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **O Capital**. 12. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K. **O Capital**. Tradução Reginaldo Sant'Anna, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. vol. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Maria Helena Barreiros Alves, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAUÉS, O. C. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988—Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

MAUÉS, O. C. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 7, n. 41, p. 21-31, 2008.

MAUÉS, O. C. Profissão e Trabalho Docente em Tempos de Reforma da Educação Superior IN: GEMAQUE, R.; NOVAES, R. ;ARAÚJO, R. (Org.). **Políticas Públicas educacionais: O Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

MAUES, O. C.; MOTA JÚNIOR, W. P. A nova regulação educacional e o trabalho docente na Pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

MENEGHEL, S. M. **A Crise da universidade moderna no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa, São Paulo: Boi Tempo Editorial e Editora da UNICAMP, 2002.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não - diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

MOLLIS, M. Un breve diagnostico de las universidades argentinas: identidades alteradas. In: Las Universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2003.

MONTE, E. D. **Trabalho Docente na Educação a Distância: a UFPA como expressão do fenômeno**. 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário: educação superior**. Brasília: INEP; RIES, 2006. vol. 2

MOTA JÚNIOR, W. P. **Os impactos do Sistema ‘Capes’ de Avaliação Sobre o Trabalho Docente na Pós-Graduação: o caso da UFPA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MOTA JÚNIOR, W.; MAUÉS, O. C. **A Nova Regulação Educacional e o Trabalho Docente na Pós-Graduação Brasileira**. ANPED, Caxambu: MG, 2010.

NAIDORF, J. **La Privatización el Conocimiento Público em Universidades Públicas**. 2005. Disponível em www.bibliotecavirtualclacso.org.ar. Acesso em janeiro de 2011.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 71-93, nov./jul. 1981.

O'DONNELL, G. **Contrapontos: autoritarismo e democratização**. Tradução Evelyn Kay Massaro e Nathan Giraldi. São Paulo: Vértice, 1986.

O'DONNELL, G. **El estado burocrático autoritário**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

OLIVEIRA, D. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009.

OLIVEIRA, D. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Número Especial.

OLIVEIRA, D. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez, 2006.

OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, J. **A Reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PARÁ . Secretaria de Governo. 2009. Disponível em: www.segov.pa.gov.br. Acesso em: 9 set. 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Concepção e diretrizes do programa de governo do PT para o Brasil: a ruptura necessária**. São Paulo, 2002.

PODOSSETNIK, V. YAKHOT, O. **Pequeno Manual do Materialismo Dialético**. Tradução Daniel Campos. São Paulo: Editora e Distribuidora de Livros, 1967. (Coleção Estudos Contemporâneos: Argumentos, 5.).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROBERTSON, S. L. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, 407-422, set./dez. 2009.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. –(Coleção polêmicas do nosso tempo)

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomía, heteronomía, y los dilemas de La educación superior en la transición al siglo 21: El caso de Canadá.** Universidade de Toronto, 2002.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, out. 2004. Número especial.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: Novos caminhos para a educação superior: o futuro em debate, 2003, Brasília. **Documento Síntese...** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SEGENREICH, Stella, C.D; CASTANHEIRA, Antonio Maurício. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. IN:**Avaliação, Política Pública, Educação.** Rio de Janeiro, v.17, Nº 62, p.55-86, jan/mar. 2009

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 105, 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 90, 191-222, 2005.

SGUISSARDI, V. SILVA JÚNIOR, J. R. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do Presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do Presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação superior e diversidade regional no Brasil; o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional.** Belém: EDUFPA, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos sobre política educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. Financiamento da pesquisa no Brasil: seqüestro do fundo público e da autonomia universitária. In: CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R.; MENEGHEL, S. M. (Org.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 1.

SISTO, V.; FARDELLA, C. Narrando en la flexibilidad: um análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. **Revista de Psicología de La Universidad de Chile**, v. 17, n. 2, 2008.

TAVARES, A. L. S. **A Precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do estado do Pará**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica: investigação social e enquete operária**. São Paulo: Livraria e Editora Polis: 1982.

TRINDADE JÚNIOR, S-C. C. **Produção do espaço e uso do solo de Belém**. Belém: UFPA; NAEA, 1997.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 3.633, de 18 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA. Belém, 2008a.

UFPA. Conselho Universitário. Resolução nº 604, de 21 de novembro de 2002. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010. Belém, 2002.

UFPA. **Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012**. Belém, 2008b.

UFPA. Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal. **Documento de Acompanhamento do REUNI, 2008-2009**. Belém, 2009.

UFPA. Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal. **Relatório 2010**. Belém, 2011.

UFPA. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Anuário estatístico 2010**. Belém, 2011.

UFPA. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Relatório de gestão 2008**. Belém, 2008c.

UFPA. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Relatório de gestão 2009**. Belém, 2010.

UFPA. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Relatório de gestão 2010**. Belém, 2011.

UFPA. **Regulamento do ensino de graduação**. Belém, 2008d.

UFPA. Reitoria. Portaria nº 2520, de 1º de julho de 2009. Dispõe sobre a distribuição de recursos de capital e de pessoal do Programa REUNI. Belém, 2009.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e pesquisa para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009.

UNESCO. **Declaração da Conferência regional de Educação Superior na América Latina e no caribe – CRES 2008**. Cartagena, 2008.

VIEIRA, S. L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo:Xamã, 2009.

XINGU VIVO. **Movimento Xingu vivo para sempre**: notas do Comitê Xingu Vivo, 2011. Disponível em <http://www.xinguvivo.org.br/>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

APÊNDICE – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Com objetivo de obter informações e dados para a minha pesquisa sobre O REUNI – uma nova regulação da política de Expansão da Educação Superior: o caso da UFPA que se constitui em tese de doutorado, em processo de elaboração, solicito sua colaboração no sentido de responder às seguintes questões:

- 01- A seu ver, qual o significado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, para a Universidade Pública Federal, para a Universidade Federal do Pará e para o seu campus, em particular?
- 02- Quais as observações mais significativas que você vem fazendo nestes anos de REUNI, na UFPA, para cumprir o Acordo de Metas Nº 10 e a elevação gradual da taxa de conclusão da graduação presencial para 90% e da relação, em cursos presenciais de graduação, de 18 alunos por 01 professor, até 2012?
- 03- Com a implantação do REUNI na UFPA e no seu campus, você observa alguma relação deste programa com o trabalho docente?
- 04- Quais são suas expectativas para a educação superior e para a Universidade Federal da UFPA/ seu Campus, sob o REUNI, até 2012 e no pós-REUNI?
- 05- Faça considerações que julgar necessárias sobre o REUNI na UFPA e no seu campus.

ANEXOS

ANEXO A – 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



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:

- 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

ANEXO B – Oficio Circular N° 37- MEC/SESu, de 14 de abril de 2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ofício Circular nº 37

/2008-MEC/SESu

Brasília, 14 de abril de 2008.

Aos Magníficos Reitores das
Universidades Federais

Assunto: Termo de Acordo de Metas

Magnífico(a) Reitor(a),

1. Encaminhamos, em anexo, uma via do Termo de Acordo de Metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, celebrado entre essa Instituição e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, assinado aos 13 dias do mês de março do corrente ano. Na oportunidade, encaminhamos também cópia do extrato do referido termo, publicado no Diário Oficial da União em 19/03/2008, na Seção 3.

Atenciosamente,


Maria Inês Costa Diniz
Diretora de Desenvolvimento da Rede de IFES

A Coord. Constituintes Comissão
em 06/05/08

lase
Sílvia Arruda Câmara Brasil
Chefe de Gabinete

ANEXO C – Acordo de metas nº 10, que entre si celebram a União representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, e a Universidade Federal do Pará, para os fins que especifica o Decreto Nº 6.096 de 24 de abril 2007

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Acordo de Metas n.º 010, que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, e a Universidade Federal do Pará, para os fins que especifica o Decreto n.º 6.096 de 24 de abril 2007.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 00.394.445/0074-59, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 3º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Ronaldo Mota**, brasileiro, casado, nomeado pela Portaria N.º 343 de 12 de abril de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 13 de abril de 2007, RG n.º 6406329, expedida pela SSP-SP, CPF n.º 132.650.085-68, e a **Universidade Federal do Pará**, inscrita no CNPJ/MF n.º 34.621.748/0001-23, representada por seu Reitor **Alex Bolonha Fiúza de Mello**, brasileiro, nomeado pelo Decreto Presidencial de 1º de julho de 2005, publicado no DOU, de 04 de julho de 2005, RG n.º 2.871.195-SSPPA, CPF 034.943.802-00, residente e domiciliado na Travessa Padre Eustáquio, 2596, apto 1401- CEP 67.033.000 – Belém – PA.

CONSIDERANDO:

- que há necessidade de reduzir as taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de ingresso, especialmente no período noturno;
- que há necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de título 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;



- que há necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando elevação da qualidade;
- que há necessidade da diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- que é relevante a ampliação de política de inclusão e assistência estudantil;
- que há necessidade de articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

RESOLVEM celebrar o presente Termo, observando o disposto no Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, às normas da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, com suas alterações, Instrução Normativa n.º 01, de 15 de janeiro de 1997, da Secretaria do Tesouro Nacional – STN, do Ministério da Fazenda - MF e alterações posteriores, Decreto n.º 4.175 de 27 de março de 2002, Decreto n.º 6.170/2007 e Portarias n.º 450, de 6 novembro de 2002 e 22 de 30 de abril de 2007, do Ministério da Educação, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Constitui objeto do presente termo o Plano de Reestruturação e Expansão, composto pelo projeto de reestruturação da Universidade Federal do Pará, apresentado através do Formulário de Apresentação de Propostas, disponibilizado pela SESu eletronicamente, com as seguintes metas:

- 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 da assinatura deste termo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além dos outros assumidos neste Acordo de Metas:

I – DO MEC/SESU:

1. custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na Cláusula Quinta;
2. acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução deste Acordo de Metas, conforme o Plano aprovado;
3. exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução/prestação de contas deste instrumento



de Acordo de Metas, ficando assegurado a seus representantes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar, ou não, justificativas com relação às disfunções porventura havidas na execução;

4. aferir o cumprimento das Metas acordadas por meio da Plataforma de Integração de Dados das Ifes - PINGIFES.

II - DA UNIVERSIDADE:

1. executar o Plano, conforme aprovado pelo MEC/SESu, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades;
2. utilizar os recursos do presente Acordo de Metas, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/SESu;
4. restituir eventuais saldos dos recursos transferidos e os de rendimentos decorrentes de aplicações no mercado financeiro para o objeto deste acordo;
5. promover e realizar as licitações, dispensas ou inexigibilidade para contratação de obras, serviços e aquisição de bens, de acordo com a legislação federal, bem como, realizar concurso público para provimento de pessoal;
6. Encaminhar, de acordo com o cronograma e os procedimentos definidos pelo MEC/SESu, os documentos necessários à liberação de recursos;
7. Encaminhar os dados à Plataforma Pingifes de acordo com o cronograma e procedimentos definidos pela SESu.
8. restituir ao MEC/SESu o saldo eventualmente existente na data de encerramento, denúncia ou rescisão do Acordo;
9. permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/SESu;
10. assegurar a adequada manutenção e conservação das obras e bens compreendidos no Plano, em conformidade com técnicas universalmente aceitas, responsabilizando-se por eventuais danos;
11. fornecer todas as informações que o MEC/SESu solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 5 (cinco) anos contados da data de sua assinatura.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

CLÁUSULA QUARTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

A Universidade Federal do Pará se compromete a cumprir as metas que seguem abaixo:

TABELA DE INDICADORES E DADOS GLOBAIS									
UFPa - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ									
Indicadores		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017	
Graduação	Número de Cursos	Total	113,00	122,00	146,00	159,00	156,00	145,00	144,00
		Noturno	20,00	31,00	48,00	49,00	49,00	48,00	48,00
	Vagas Anuais	Total	5.277,00	6.300,00	6.455,00	6.595,00	6.555,00	8.625,00	8.585,00
		Noturno	920,00	1.477,00	2.050,00	2.090,00	2.090,00	3.870,00	3.870,00
	Matrícula Proj. (MAT)	Total	25.300,36	30.250,34	30.736,90	31.461,90	31.237,90	40.740,85	40.516,85
		Noturno	4.334,58	6.827,01	9.459,28	9.640,48	9.640,48	17.738,43	17.738,43
	Alunos Dipl. (DIP)	Total	3.596,00	3.094,00	3.738,00	4.562,00	4.821,00	4.861,00	7.642,00
		Noturno	456,00	420,00	609,00	725,00	1.171,00	1.579,00	3.401,00
			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
	Pós-Graduação	Número de Cursos	Mestrado	33,00	33,00	35,00	39,00	39,00	39,00
Doutorado			13,00	13,00	14,00	23,00	23,00	23,00	23,00
Matrículas		Mestrado	1.748,00	2.018,00	2.320,00	2.556,00	2.759,00	2.910,00	3.408,00
		Doutorado	492,00	593,00	715,00	848,00	990,00	1.111,00	1.335,00
Número de Professores Equivalentes		2.871,00	3.035,70	3.280,80	3.567,35	3.685,15	3.685,15	3.685,15	
Número de Professores com Equivalência DE (DDE)		1.852,26	1.958,52	2.116,52	2.301,52	2.377,52	2.377,52	2.377,52	
Dedução por Integração de Pós-Graduação (DIPG)		92,81	97,93	105,83	115,08	118,88	121,97	250,47	
Corpo Docente Ajustado (DDE-DIPG)		1.759,65	1.860,59	2.010,89	2.186,44	2.258,64	2.255,55	2.127,05	

CLÁUSULA QUINTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - O montante de recurso para execução deste acordo de metas é de R\$77.202.450 (setenta e sete milhões, duzentos e dois mil e quatrocentos e cinquenta reais), para investimento e de R\$67.436.065,95 (sessenta e sete milhões, quatrocentos e trinta e seis mil, sessenta e cinco reais e noventa e cinco centavos) para custeio/pessoal, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Para o ano de 2007 os recursos de investimento estarão assim distribuídos:

Programa Trabalho 1: 12.364.1073.8551.0001

<u>Elemento de Despesa</u>	<u>Nota de Crédito</u>	<u>Data da NC</u>	<u>Fonte de Recurso</u>	<u>Valor</u>
44.90.51.00	1813	28/12/2008	300	9.279.226,00
44.90.52.00	1813	28/12/2008	300	413.015,59
Total				9.692.241,59

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - Para o exercício de 2008 os recursos referentes a este objeto fazem parte da previsão financeira deste Ministério, no Programa 1073 – Brasil Universitário – Ação 8282- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e serão disponibilizados da seguinte forma:

ProgramaTrabalho2: 12.364.1073.8282.0001

<u>Elemento de Despesa</u>	<u>Valor</u>
31.90.11	5.216.059,06
33.90.30.99	65.473,05
33.90.36.99	32.736,53
33.90.39.99	229.155,69
44.90.51.00	750.800,00
44.90.52.00	5.710.694,40
Total	12.004.918,73

SUBCLÁUSULA QUARTA - Para os demais exercícios os recursos referentes a este objeto fazem parte da previsão financeira deste Ministério, no Programa 1073 – Brasil Universitário – Ação 8282- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e serão disponibilizados da seguinte forma:

<u>Item</u>	<u>2007</u>	<u>2008</u>	<u>2009</u>	<u>2010</u>	<u>2011</u>	<u>2012</u>
Custeio/Pessoal	0	5.543.424,33	19.015.702,20	33.233.933,20	48.513.202,38	67.436.065,95
Investimento	9.692.241,59	6.461.494,4	35.404.348,01	13.363.866,00	12.280.500,00	0

SUBCLÁUSULA QUINTA - A partir do exercício de 2009 os recursos serão alocados na Unidade Orçamentária da universidade.

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas não envolve a transferência de recursos entre os participantes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA SÉTIMA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SESu/ MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

1. utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
2. retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Este Acordo de Metas também poderá ser rescindido, a critério do MEC/SESu, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS BENS REMANESCENTES

Na data da extinção deste instrumento, para assegurar a continuidade da ação constante do Projeto Governamental, fica assegurado à Universidade o direito de propriedade e uso dos bens remanescentes adquiridos, produzidos ou construídos à conta deste Acordo de Metas.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO



Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.666/93 combinado com o artigo 17 da IN/STN n.º 1, de 15/01/97, correndo as despesas por conta do MEC/SESu.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília - Distrito Federal, para dirimir os possíveis litígios decorrentes deste Termo que não forem solucionados administrativamente.

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, de março 2008.


Ronaldo Mota
Secretário de Educação Superior


Alex Borofima Flúza de Mello
Reitor da Universidade Federal do Pará


Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS


Nome: **Maria Jeda Costa Diniz**
CPF: **177.877.059-68**
RG: **215.0085.PA**

Nome: **marcos paulo saiz de Brito**
CPF: **520.946.366-72**
RG: **702.945 SSP/DF**



ANEXO D – Portaria normativa interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007 que institui em cada universidade federal um banco de professores-equivalentes



Ministério
da Educação



PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 22, DE 30 DE ABRIL DE 2007

OS MINISTROS DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, no uso de suas atribuições legais, resolvem

Art. 1º Fica constituído, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente, nos termos do Anexo desta Portaria Interministerial.

Art. 2º O banco de professores-equivalente corresponderá à soma dos Professores de 3º Grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente.

§ 1º A referência para cada professor-equivalente é o Professor Adjunto, nível I, no regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 2º Os docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55, no primeiro caso, e 0,5, no segundo, tendo em vista o disposto no art. 7º, parágrafo único, da Lei no 11.344, de 8 de setembro de 2006.

§ 3º Os docentes substitutos serão computados proporcionalmente aos fatores indicados no § 2º, multiplicando-se os docentes substitutos em regime de 20 horas por 0,4 e aqueles em 40 horas, por 0,8.

§ 4º O cálculo do total de professores-equivalente do banco levará em conta as contratações já autorizadas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em processo de realização.

Art. 3º As universidades terão prazo de 90 dias para solicitar à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, se for o caso, revisão dos dados constantes do Anexo, obtidos com base nas informações constantes do SIAPE em 31 de dezembro de 2006.

§ 1º As nomeações e contratações realizadas a partir de 31 de dezembro de 2006, devidamente autorizadas em portarias do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, deverão ser computadas, para fim de acréscimo ao banco de professores-equivalente de cada universidade, mediante requerimento da universidade, na forma do caput.

§ 2º Novo ato conjunto dos Ministérios da Educação e Planejamento, Orçamento e Gestão, decidirá sobre a retificação das informações e correções dos bancos.

Art. 4º Observados os limites do banco de professores-equivalente fixado nos termos do art. 1º, será facultado à universidade federal, independentemente de autorização específica:

I - realizar concurso público e prover cargos de Professor de 3º Grau;

II - contratar professor substituto, observadas as hipóteses de contratação previstas na Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, bem como as condições e os requisitos nela previstos para contratação.

§ 1º A realização de concurso público e provimento do cargo são condicionados à existência de cargo vago no quadro da universidade.

§ 2º A quantidade de Professor Titular é limitada a dez por cento do número total de docentes efetivos da universidade.

Art. 5º A Secretaria de Educação Superior enviará ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, até maio de cada ano, a estimativa de acréscimo ao orçamento de pessoal docente das universidades federais para o exercício seguinte, com a discriminação mensal da previsão de preenchimento de vagas docentes.

§ 1º A Secretaria de Educação Superior produzirá a estimativa mencionada no caput com a participação das universidades federais.

§ 2º As universidades enviarão semestralmente à Secretaria de Educação Superior relatório informando a abertura de concurso, o preenchimento de cargos docentes e a contratação de professores substitutos no período.



**Ministério
da Educação**



§ 3o A Secretaria de Educação Superior consolidará as informações enviadas pelas universidades, encaminhando-as ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 6o As novas autorizações para contratação de docentes, correspondentes à expansão das universidades federais, serão expressas em professores-equivalente, por acréscimo ao banco constituído na forma desta Portaria.

Art. 7o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD
Ministro de Estado da Educação

PAULO BERNARDO SILVA
Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão

Este texto não substitui o publicado no DOU de 02.05.2007



Ministério
da Educação



ANEXO

Instituição	Banco de Professor Equivalente
Universidade Federal de Alagoas	1455
Universidade Federal da Bahia	2853
Universidade Federal do Ceará	2163
Universidade Federal do Espírito Santo	1639
Universidade Federal de Goiás	2019
Universidade Federal Fluminense	3199
Universidade Federal de Juiz de Fora	1240
Universidade Federal de Minas Gerais	3637
Universidade Federal do Pará	2830
Universidade Federal da Paraíba	2377
Universidade Federal do Paraná	2468
Universidade Federal de Pernambuco	3030
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2294
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3260
Universidade Federal do Rio de Janeiro	4761
Universidade Federal de Santa Catarina	2561
Universidade Federal de Santa Maria	1833
Universidade Federal Rural de Pernambuco	862
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	951
Fundação Universidade Federal de Roraima	551
Fundação Universidade Federal de Tocantins	487
Universidade Federal de Campina Grande	1350
Universidade Federal Rural da Amazônia	235
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	236
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	279
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	242
Universidade Federal de Alfenas	242
Universidade Federal de Itajubá	242
Universidade Federal de São Paulo	877
Universidade Federal de Lavras	554
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	166
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	193
Universidade Federal de Grande Dourados	333
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	224
Fundação Universidade Federal de Uberlândia	1580
Universidade Federal do Vale do São Francisco	232
Fundação Universidade Federal de Rondônia	570
Fundação Universidade Federal do Acre	593
Universidade Federal do Amazonas	1585
Fundação Universidade de Brasília	2360
Fundação Universidade Federal do Maranhão	1297
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	814
Fundação Universidade Federal do Amapá	420
Fundação Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	756
Universidade Federal do Mato Grosso	1274
Fundação Universidade Federal de Ouro Preto	760
Fundação Universidade Federal de Pelotas	1340
Fundação Universidade Federal do Piauí	1334
Fundação Universidade Federal de São Carlos	1111
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1083
Fundação Universidade Federal de Viçosa	1132
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1138
Fundação Universidade Federal de São João del-Rei	345
Universidade Federal do ABC	169
Total PE	73668

ANEXO E – Ata da Décima Quinta Reunião Extraordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal do Pará – CONSUN, realizada no dia 19 de outubro de 2007 e que aprovou a adesão da UFPA ao REUNI



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

A T A

2 **ATA DA DÉCIMA QUINTA SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO**
3 **UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, REALIZADA NO**
4 **DIA DEZENOVE DE OUTUBRO DE DOIS MIL E SETE.** No décimo nono dia do mês
5 de outubro de dois mil e sete, no horário de oito horas e trinta minutos às doze horas e de
6 quatorze horas e trinta minutos às dezoito horas, na Sala de Reuniões dos Órgãos
7 Deliberativos da Administração Superior, localizada no 3.º andar do Prédio da Reitoria,
8 *Campus* Universitário do Guamá, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, reuniu-se,
9 sob a presidência do Magnífico Reitor, Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello, o Conselho
10 Universitário, com a presença dos seguintes membros: Regina Fátima Feio Barroso, Vice-
11 Presidente; Iracy Gallo Ritzmann, Pró-Reitora de Administração e Infra-Estrutura; Licurgo
12 Peixoto Brito, Pró-Reitor de Ensino de Graduação; Ney Cristina Oliveira, Pró-Reitora de
13 Extensão; Carlos Maneschy, representando o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação;
14 Sinfrônio Brito Moraes, Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional;
15 Sibebe Bitar Caetano, Pró-Reitora de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal; Luiz Otávio
16 Mota Pereira, Prefeito do *Campus* de Belém; Geraldo Narciso da Rocha Filho, Diretor do
17 Instituto de Ciências Exatas e Naturais; Júlio César Pieczarka, Vice-Diretor do Instituto de
18 Ciências Biológicas; Luiz Fernando de Paiva Neves, Diretor do Instituto de Ciências
19 Jurídicas; Eliete Cunha Araújo, Diretora do Instituto de Ciências da Saúde; Luiz Roberto
20 Vieira de Jesus, Diretor do Instituto de Letras e Comunicação; Maria Elvira de Sá, Diretora
21 do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Maria de Nazaré Sarges; Diretora do Instituto de
22 Filosofia e Ciências Humanas; José Augusto Lima Barreiros, Diretor do Instituto de
23 Tecnologia; José Afonso Medeiros Souza, Diretor do Instituto de Ciências da Arte; José
24 Geraldo Virgens Alves, Diretor do Instituto de Geociências; Josenilda Maués Silva, Diretora
25 do Instituto de Ciências da Educação; Terezinha Oliver Gonçalves, Diretora do Núcleo de
26 Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática; Luiz Moraes, Diretor do Hospital
27 Universitário João de Barros Barreto; Ruth Cecília Palmeira Gonçalves, Vice-Diretora do
28 Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza; Aquiles Vasconcelos Simões, representando
29 o Centro de Ciências Agrárias; Maria Georgina Madruga Tavares, representando o Instituto
30 de Ciências Exatas e Naturais; Marlene Freitas, representante do Instituto de Ciências
31 Jurídicas; Rosimê Meguins, representante do Instituto de Ciências da Educação; Cláudio
32 Szlafsatein, representante do Instituto de Geociências; Eduardo Santos, representante do
33 Instituto de Ciências Biológicas; Maurício Sena Filho, representantes do Instituto de
34 Ciências Sociais Aplicadas, José Perilo da Rosa Neto, representante do Instituto de
35 Tecnologia; Lia Braga, representante do Instituto de Ciências da Arte; Ana Maria Martins,
36 representantes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Tadeu Oliver Gonçalves,
37 representando o Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática, Josete
38 Leal Dias, representante do Núcleo Pedagógico Integrado; Georges Pinheiro, representante
39 do *Campus* de Abaetetuba; Horácio Schneider, representando o *Campus* de Bragança;
40 Lorena Fabeni, representante do *Campus* de Marabá; Maria das Graças Pires Sablayrolles,
41 representante do *Campus* de Santarém; Maria Luizete, representando o *Campus* do Marajó -
42 Soure; Tatiana Maria Holanda Landim, representante do *Campus* do Marajó - Breves;
43 Adriano Sales Silva, Coordenador do *Campus* de Castanhal, Erivan Sousa Cruz,
Coordenador do *Campus* de Marabá, Francisca Maria Carvalho, Coordenadora do *Campus*

44 de Abaetetuba, Gilmar Pereira da Silva, Coordenador do *Campus* de Cametá, Maria Marlene
45 Escher Furtado, Coordenadora do *Campus* de Santarém, Ciléia Alves Menezes,
46 Coordenadora do *Campus* do Marajó – Soure; Rainério Meireles da Silva, Coordenador do
47 *Campus* de Altamira; Aldair da Silva Guterres, Cleide Raiol, Daniela Vianna Cortez de
48 Sousa, Darciel Bezerra de Oliveira Filho, Gabriel Oliveira, Alberto Leandro de Melo, Izabel
49 Colares Gomes, João Cauby de Almeida Júnior, José Batista Santana, José Guilherme
50 Dergan, Margaret Moura Refkalefsky e Raquel Cristina Colares Gomes, representantes dos
51 Servidores Técnico-Administrativos; Fabrício Gomes, Coordenador Geral do Diretório
52 Central dos Estudantes; Breno Mendes, representante do Diretório Central dos Estudantes;
53 Fernanda Bandejas, representante do Diretório Central dos Estudantes Carlos Roberto
54 Teixeira Moreira, representante do Diretório Central dos Estudantes; Willian Neto,
55 representante do Diretório Central dos Estudantes; Talison Silva, representante do Diretório
56 Central dos Estudantes; Zaraia Ferreira, representante do Diretório Central dos Estudantes;
57 Armando Barbosa, representante do Diretório Central dos Estudantes; Gilson Pantoja,
58 representante do Diretório Central dos Estudantes; Marcio Marcelo Trindade, representante
59 do Diretório Central dos Estudantes; Marcos Antonio da Silva Grande, representante do
60 Diretório Central dos Estudantes; José Sebastião Vilhena, representante do Diretório Central
61 dos Estudantes; Maria Conceição Cabral e Vera Jacob, representante da Associação de
62 Docentes da Universidade Federal do Pará; João Santiago, representante do Sindicato dos
63 Trabalhadores da UFPA, 1 - **ABERTURA**: O Sr. Presidente saudou todos os presentes e
64 iniciou a sessão. 2 - **LEITURA DO EXPEDIENTE**: Não houve leitura do expediente. 3 -
65 **COMUNICAÇÕES**: O Sr. Presidente saudou os novos membros do Conselho, Cons.
66 Aquiles Vasconcelos, representante do Centro de Ciências Agrárias e o Cons. Luis Otávio
67 Mota Pereira, Prefeito do *Campus* de Belém. A Cons. Vera Jacob, informou acerca do
68 processo de negociação entre o Governo Federal e o ANDES, disse que o Governo na última
69 reunião não apresentou nenhuma proposta de acordo, e que haverá uma última reunião que
70 será no dia vinte e três de outubro, e, que no dia vinte e quatro será realizado uma
71 assembléia na UFPA para avaliar-se as propostas do governo e decidir o encaminhamento
72 do assunto. O Cons. Carlos informou, que o movimento “o tempo não para”, está realizando
73 um ciclo de debate socialista. Disse ainda que o Centro Acadêmico de Filosofia se reuniu e
74 votou contrariamente à adesão da UFPA ao REUNI, com o argumento de que a questão
75 deve ser mais amplamente discutida. 4 - **ORDEM DO DIA**: O Sr. Presidente colocou em
76 discussão o processo, Número: 018471/2007, **Interessado: Centro Agropecuário,**
77 **Assunto: Regimento do Núcleo Multicampi de Estudos sobre Agricultura Familiar,**
78 **Relator: Geraldo Narciso da Rocha Filho.** O Cons. Geraldo Narciso leu o parecer, com o
79 seguinte teor: “PARECER N. 27/2007. Através do memorando n. 037/2007 – CCA (fls. 01)
80 a Professora Dra. Maria de Nazaré Ângelo Menezes, Diretora do Centro Agropecuário da
81 UFPA encaminha proposta de Regimento, aprovada em reuniões extraordinárias nos dias
82 23/06/2007 e 14/07/2007, com atas não assinadas por dois membros do Conselho de Centro
83 daquela Unidade, inclusive com mudança de nome e de status, passando a ser nomeado
84 Núcleo *Multicampi* de Estudos sobre Agricultura Familiar. Segundo o documento anexado
85 ao encaminhamento que trata do Regimento Interno do novo Núcleo, o qual se compõe das
86 seguintes partes: do Núcleo, de seus objetivos e de sua atuação (Capítulo I, artigos de 1 a 8),
87 dos Órgãos Colegiados (Capítulo II, artigos 9 a 13), da Direção do Núcleo (Capítulo III,
88 artigos 14 a 17), da Estrutura e da Organização do Núcleo (Capítulo IV, artigos 18 a 25), das
89 Subunidades Acadêmicas (Capítulo V, artigos 26 a 29) e das Disposições Finais (Capítulo
90 VI, artigos 30 a 38). Consideramos que o nome da nova Unidade deve levar em conta as
91 duas subunidades existentes, sugerimos, portanto, a inclusão de Ciência Animal no mesmo,
92 passando então a ser chamada de Núcleo Multicampi de Estudos sobre Agricultura Familiar
93 e Ciência Animal. No Artigo 8º que trata da constituição dos Laboratórios, sugerimos que
94 seja modificado o seu conteúdo para melhor expressar a diversidade das duas áreas e deixar
95 a possibilidade que laboratórios já existentes possam ter base física no pólo de Belém. A

96 Composição da Congregação está de acordo com o Regimento Geral da UFPA em seu Art.
97 7º, inciso III. Os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação (Agriculturas Amazônicas e
98 Ciência Animal), de igual forma, satisfazem as exigências do mesmo artigo, inciso VII. O
99 Artigo 12 que trata das normas comuns às subunidades acadêmicas, a redação deve ser
100 alterada para: São normas comuns à Unidade e Subunidades acadêmicas disciplinadas por
101 este Regimento. Quanto à forma de eleição de seus gestores, o artigo 15 da proposta remete
102 a matéria à legislação vigente. Integram a estrutura acadêmico-administrativa do Núcleo:
103 Secretaria Desenvolvimento, a Coordenadoria de Planejamento e Gestão e a Biblioteca
104 setorial. Sugerimos acrescentar ao artigo 22 que trata das competências dos Laboratórios de
105 Pesquisa-Formação-Desenvolvimento, inciso(s) referente(s) à(s) competência(s) do(s)
106 Laboratório(s) ligados a subunidade Ciência Animal. Ante o exposto, opinamos pela
107 aprovação da proposta de regimento com as ressalvas apresentadas.” Em seguida, o
108 Presidente passou a palavra ao representante do Centro Cons. Aquiles Vasconcelos. O Cons.
109 cumprimentou a todos, disse que o parecer é interessante, porém não satisfaz as
110 necessidades do centro, sobretudo no tocante ao nome do futuro núcleo, e fez um breve
111 histórico de como foi criado o centro. Em seguida, perguntou ao Conselho se a questão da
112 pecuária e a questão animal não são inerentes à agricultura familiar, e por isso seria
113 redundante nomear com Agricultura Familiar e Ciência Animal. Disse ainda, que este
114 núcleo é uma referência, e, é reconhecido internacionalmente como NEAF, ou seja, que tem
115 um capital social e institucional construído no sentido da agricultura familiar, o que o centro
116 não desejaria perder neste processo de reestruturação. A Conselheira Vera perguntou o por
117 que de núcleo *Multicampi* e não Instituto. O Cons. Afonso disse que conheceu a história do
118 centro e entende a preferência em se torna núcleo, contudo existem pontos a serem
119 esclarecidos. O Sr. Presidente se manifestou dizendo que o espírito da Universidade é
120 congregar as áreas afins e que a Universidade é muito maior que a simples soma de suas
121 diversas unidades. Após os debates, o Regimento foi aprovado por maioria com o nome de
122 **Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural**. Dando continuidade, O Sr.
123 Presidente colocou em discussão o processo número: **024091/2007, Interessado: Hospital**
124 **Universitário João de Barros Barreto, Assunto: Regimento do Hospital Universitário**
125 **João de Barros Barreto, Relator: Luiz Fernando de Paiva Neves**. O Cons. Luiz
126 Fernando de Paiva Neves leu o parecer, com o seguinte teor: “PARECER N. 28/2007.
127 Através do memorando o Sr. Luiz Alberto Rodrigues de Moraes, Diretor Geral do HUIBB
128 encaminha proposta de Regimento Interno do HUIBB, aprovada em reunião extraordinária
129 de 05.10.2007 do Conselho Gestor daquela Unidade, conforme cópia de ata à fls 70. É o
130 relato. No mérito, impõe-se observar: I – O HUIBB é uma Unidade Acadêmica Especial, a
131 teor do disposto no art. 47, II do Estatuto desta Instituição e que tem conceito firmado no art.
132 50 desse mesmo Diploma, estando sujeito a regulamentação específica, ante sua natureza
133 peculiar. Nesse sentido a proposta destaca, “ab initio”, a título de “referências regimentais”,
134 os textos legais observados em sua elaboração. II - A proposta de regimento aponta os
135 objetivos do Núcleo, em seu artigo 2º, merecendo ênfase e modificação a alínea “b”, a seguir
136 transcrita: “*desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, na área da saúde, na*
137 *graduação e pós-graduação, contribuindo para o desenvolvimento de estudos e pesquisas*
138 *sobre os problemas de saúde da população;*” Faça-se ressalva à expressão atividades de
139 ensino (grifamos), pois sugere, de imediato, a permissão para fazer funcionar curso de
140 graduação ou mesmo pós-graduação, pois o sentido de “atividade de ensino” é bem amplo.
141 Ademais, fere o disposto no artigo 50 do Estatuto que estabelece que “Os Hospitais
142 Universitários são Unidades Acadêmicas Especiais.....acolhendo atividades de
143 internato e realizando residência, pesquisa e extensão, em colaboração com programas de
144 qualificação profissional em áreas afins.” Assim, sugere-se seja observada fielmente a letra
145 estatutária atinente, frisando seu caráter “...de experimentação, estágio e complemento da
146 formação profissional em interação com as unidades acadêmicas pertinentes”, em
147 conformidade com o artigo 46 do Estatuto da Universidade Federal do Pará, “in fine”. III –

148 O artigo 3º merece destaque, pois enumera os membros da “comunidade do Hospital
149 Universitário João de Barros Barreto”, a saber: “todos os funcionários vinculados à
150 Universidade Federal do Pará que desenvolvem atividades no Hospital Universitário João de
151 Barros Barreto; todos os profissionais vinculados à Fundação de Amparo e
152 Desenvolvimento da Pesquisa e de outras empresas prestadoras de serviços que
153 desenvolvem atividades no Hospital; comissionados (exercentes de funções de confiança),
154 profissionais de outras Instituições, cedidos ao Hospital ou que exerçam funções durante
155 certo tempo no Hospital; estagiários, internos, residentes, pós-graduandos que desenvolvem
156 atividades no Hospital e os usuários do Sistema Único de Saúde, atendidos no Hospital.”
157 Questiona-se o alcance e a necessidade de tal dispositivo. Sua eliminação, decerto, não
158 causará qualquer efeito jurídico. IV - Sua detalhada estrutura administrativa esta prevista no
159 artigo 4º e atende, presume-se às suas peculiaridades, comportando, além da Direção Geral e
160 Adjunta, Secretaria, Assessoria Jurídica e de Comunicação, Ouvidoria, Núcleo de
161 Planejamento com diversas ramificações de atividades, Coordenadoria Administrativa, com
162 Secretaria, Divisões e Seções, Coordenadoria Assistencial com Secretaria, Assessoria,
163 Divisões e atividades específicas, Coordenadoria Técnica, com todas as sua divisões,
164 Coordenadoria Acadêmica, de igual modo com detalhamento de suas atividades, e
165 Coordenadoria de Recursos Humanos. Como se percebe é uma estrutura complexa e se
166 respalda na permissão contida no aludido art.50 do Estatuto que lhe permite estrutura
167 administrativa própria. V – Igual destaque emprestamos ao Capítulo III, que trata da
168 GESTÃO. Dispõe o art. 7º da proposta: “A gestão democrática do Hospital Universitário
169 João de Barros Barreto é uma instância fundamental da política institucional, cabendo-lhe
170 gerir a organização e o funcionamento do Hospital, sendo constituída do Colegiado de
171 Gestão, Colegiado de Chefes e Gerentes, Colegiado Acadêmico e do Conselho Gestor, como
172 órgãos deliberativos, normativos e consultivos e da Direção, como órgão executor”. São 3
173 (três) Colegiados e 1 (um) Conselho, portanto, todos com funções deliberativas, normativas
174 e consultivas, o que melhor se percebe na leitura e compreensão dos artigos 8º a 11. O artigo
175 7º, V do Regimento Geral da UFPA determina que: Art.7º - “A composição dos órgãos
176 colegiados deliberativos dar-se-á conforme os seguintes critérios:.....V - os
177 Conselhos (o grifo é nosso) dos Hospitais Universitários: pelo Diretor e Vice-Diretor e pelos
178 demais membros previstos em seus regimentos internos.” É devido e imperativo concluir que
179 o regimento Geral atribui o caráter deliberativo, nos Hospitais Universitários, aos
180 respectivos Conselhos, tão somente. Assim e em consequência os demais órgãos merecem
181 redefinição, retirando-lhes o caráter deliberativo, ficando apenas com a função consultiva.
182 Resta ainda ponderar sobre a legalidade de tais órgãos, ex-vi do disposto no artigo acima
183 transcrito. A norma em questão permite somente um Conselho para os Hospitais
184 Universitários. A existência de outros órgãos, ainda que denominados de Colegiados,
185 sugere, à primeira vista, uma afronta ao texto do Regimento Geral, acima transcrito. Porém,
186 não entendemos desta maneira, ante a inexistência de vedação expressa para sua existência,
187 ou seja, a norma regimental não veda, não proíbe que possam existir tais Colegiados, até
188 mesmo se admitirmos funções consultivas e de assessoramento para os mesmos, em atenção
189 à liberdade que possuem para dispor sobre estrutura administrativa, a teor do artigo 50- e o
190 que não está juridicamente proibido, está juridicamente facultado, conforme conhecido
191 cânone de interpretação da norma jurídica. Por outro lado, o artigo 11 ao definir o Conselho
192 Gestor, atribui funções deliberativas de assessoria, acompanhamento e consultoria, o que
193 importa em equívoco, pois confunde essas funções, que são distintas em sua natureza, como
194 também fere o artigo 7º, V, do Regimento Geral da UFPA, pelo que merece sofrer
195 modificações em sua redação para obedecer ao texto maior antes aludido. VI – A
196 quilométrica proposta de Regimento Interno ora abordada, merece outros reparos. Assim o é
197 em relação ao artigo 12, totalmente desnecessário. Se a matéria está regulada em resolução
198 (não se diz da origem) é redundante repetir no Regimento Interno. Os artigos 13 ao 17 que
199 tratam de reunião, quorum, etc. dos órgãos colegiados, podem ser considerados suprimíveis,

200 pois basta remeter a regência da matéria ao Regimento Geral da UFPA, onde tais temas são
201 exaustivamente tratados nos artigos 39 e seguintes, o que poderia ser feito no artigo 1º, a
202 exemplo do que foi feito em relação a diversas Unidades que tiveram seus regimentos
203 aprovados por este CONSUN. Permitimo-nos sugerir a seguinte redação para o artigo 1º:
204 Art.1º “O Hospital Universitário João de Barros Barreto, unidade acadêmica especial da
205 Universidade Federal do Pará, órgão de ensino, atuando na graduação e pós-graduação,
206 com atividades de pesquisa e extensão, com natureza de experimentação, estágio e
207 complemento da formação profissional, em interação com as unidades acadêmicas
208 pertinentes, voltada para a área de conhecimento da saúde, é disciplinado pelo Estatuto e
209 Regimento Geral da UFPA, pela legislação federal específica, pelo presente Regimento e
210 pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da
211 Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções de seu Conselho
212 Gestor. VII – A forma de eleição de seus dirigentes está de acordo com o disposto no artigo
213 95 do Regimento Geral. VIII – Os artigos 19 a 11, regulam as competências da diversificada
214 estrutura administrativa do HUIBB. Por sua especificidade, nada temos a acrescentar, exceto
215 em relação aos disposto nos artigos 80 e seguintes que tratam da Coordenadoria Acadêmica,
216 pois em diversos momentos, há ambigüidade no texto, sugerindo a possibilidade de ações de
217 ensino serem criadas e desenvolvidas por tal Coordenação, quando seu caráter de órgão
218 colaborador com as unidades acadêmicas da área de saúde deveria ficar expresso e não
219 subentendido. Assim o é, v.g., no art.80, II e 82, V. Entendemos que esse Capítulo mereça
220 ser reescrito, com a participação das Unidades Acadêmicas da área de saúde, salvo melhor
221 juízo. IX – O Capítulo V, que abarca os artigos 112 ao 116, especifica as atribuições dos
222 dirigentes, de um modo geral. X – O Capítulo VI trata das atribuições do corpo Clínico, indo
223 do artigo 117 ao 137 e da mesma forma que o anterior, nenhuma observação judiciosa a
224 fazer, ante a competência da Unidade para dispor a respeito, bem como as peculiaridades
225 dos temas ali expostos. XI – A matéria tratada no Capítulo VII – Penalidades – e que
226 compreende os artigos 138 a 141, é da alçada da legislação federal e, portanto, não deve ser
227 regulada no Regimento Interno tal como proposto, bastando um dispositivo - ainda que
228 desnecessário - remetendo o tema à legislação federal pertinente. XII – Nenhuma
229 observação a fazer sobre o Capítulo VIII (Manutenção do Hospital) e Capítulo IX
230 (Patrimônio do Hospital), artigos 142/143 e 144/146, respectivamente. XIII – O artigo 147
231 que tem a seguinte redação: “A gestão dos serviços e do ensino deve usufruir de autonomia
232 administrativa, gerencial, financeira e orçamentária, sendo mantida com orçamento
233 público.”, é um desafio à hermenêutica, pois contempla uma obrigação genericamente
234 atribuída ao orçamento público, matéria prevista na Constituição Federal, pelo que
235 sugerimos sua supressão. XIV – Quanto ao artigo 148: “Os casos omissos e as dúvidas
236 surgidas na aplicação do presente Regimento Interno serão solucionados pelo Diretor Geral
237 do Hospital.”, entendemos que seria melhor cometer a tarefa ao Conselho Gestor, na
238 qualidade de Órgão Deliberativo. XV – Nada a observar quanto aos artigos 149 a 151.
239 Conclusão: De uma forma geral, o regimento proposto segue um padrão, estando conforme a
240 legislação vigente. Ante o exposto, opinamos pela aprovação da proposta de regimento, com
241 as alterações propostas neste parecer, tal como exposto.” Em seguida, o Presidente
242 franqueou a palavra aos conselheiros. Após breve debate, o Cons. João Santiago argumentou
243 que se fazia necessário maiores debates em torno do Regimento em tela e solicitou vistas do
244 processo, no que foi atendido pelo Presidente. Prosseguindo a reunião, O Sr. Presidente
245 colocou em discussão o processo número: **024073/2007, Interessado: Campus**
246 **Universitário de Altamira, Assunto: Regimento do Campus Universitário de Altamira,**
247 **Relator: João Cauby de Almeida Júnior.** O Cons. João Cauby de Almeida Júnior leu o
248 parecer, com o seguinte teor: “PARECER N. 29/2007. Senhor Presidente e Srs.
249 Conselheiros, trata o presente processo de encaminhamento pelo *Campus* Universitário de
250 Altamira de sua proposta de regimento interno, para apreciação e aprovação deste Egrégio
251 Conselho Universitário. Estabelece o art. 12, II, do Estatuto da Universidade Federal do Pará

252 como competência do Conselho Universitário “aprovar o Regimento Interno das Unidades
253 Acadêmicas e dos *Campi*”. Em igual sentido dispõe o art. 15, II, do Regimento Geral da
254 Universidade. Para tanto cabe a Câmara de Legislação e Normas do CONSUN emitir
255 parecer sobre os “projetos de Regimento da Reitoria, dos *Campi*, das Unidades Acadêmicas,
256 das Subunidades, das Unidades Acadêmicas Especiais, dos Órgãos Suplementares e do
257 Diretório Central de Estudantes, bem como as respectivas modificações”, em conformidade
258 com o Art. 19,I, “b”, do Regimento Geral da UFPA. Com efeito, recebemos, em meio
259 magnético, no dia 17 de outubro de 2007, a proposta de regimento interno do *Campus* de
260 Altamira. E, no mesmo dia, solicitamos ao Secretário Geral, Dr. Paulo Barradas, que nos
261 encaminhasse a ata de aprovação do regimento proposto. Muito diligentemente, na data de
262 18 de outubro (ontem), os colaboradores da SEGE obtiveram junto à Coordenação do
263 *Campus* a referida ata, a qual nos foi entregue no mesmo dia. E, mesmo imbuídos do
264 propósito de agilizar ao máximo os trabalhos de análise do projeto de regimento em apreço,
265 observamos na sua ata de aprovação que um requisito essencial, prejudicial à análise do
266 mérito da proposta, deixara de ser cumprido pelo *Campus* de Altamira, qual seja, o de que o
267 regimento proposto fosse aprovado pelo voto de dois terços (2/3) dos membros do seu órgão
268 colegiado, conforme preceitua o Regimento Geral do UFPA no seu Art. 66, inciso I. À vista
269 do exposto, nosso parecer é no sentido de que a proposta de regimento em questão retorne
270 ao *Campus* de Altamira, para que se cumpra a disposição normativa estabelecida no Art. 66,
271 I, do Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, de modo a que este Egrégio
272 Conselho possa legitimamente, a posteriori, deliberar acerca do seu mérito.”. Em seguida o
273 Sr. Presidente franqueou aos conselheiros. Após breve debate, o Cons. Rainério Meireles da
274 Silva se pronunciou dizendo que acatava a sugestão do parecer de que o processo fosse
275 retornado ao *Campus* de Altamira e salientou que isso poderia possibilitar melhorias no
276 conteúdo do Regimento. Após o término das discussões sobre regimentos, o Sr. Presidente
277 disse que ainda restava algum tempo da manhã e que esse tempo poderia ser utilizado para
278 que fossem iniciados os debates acerca do último tema da pauta. A representante da
279 ADUFPA se manifestou, e pediu vistas do processo. O Sr. Presidente esclareceu que não
280 poderia atender o pedido, por não se tratar de um processo e sim de um tema, mas que
281 poderia adiar a discussão caso os conselheiros não se sentissem suficientemente informados
282 para decidirem. O Sr. Presidente colocou em votação a proposta de adiamento da discussão,
283 sendo que maioria dos conselheiros foram contrários. Dando prosseguimento, o Sr.
284 Presidente disse que o tempo restante da manhã poderia ser utilizado para que fossem
285 estabelecida a metodologia a ser adotada na reunião sobre o último tema da pauta que estava
286 previsto pra se iniciar às 14h30. Após algumas discussões, o Sr. Presidente sugeriu que
287 ficasse estabelecido o prazo de até 16h30 para as discussões e que as manifestações dos
288 conselheiros fossem limitadas ao máximo de cinco minutos no que foi aprovado. Após isso,
289 a reunião foi encerrada. Às 14h30, o Sr. Presidente reiniciou a sessão cujo o primeiro item
290 foi a exposição da proposta da UFPA ao MEC, a respeito do programa de expansão e
291 reestruturação da Universidade. Em seguida, passou a palavra ao Cons. Licurgo para fazer a
292 exposição. O Cons. Licurgo disse que a proposta apresentada tem algumas diferenças em
293 relação ao material disponibilizado na página da UFPA, na Internet, e, que essas mudanças,
294 são consequência do amadurecimento da proposta inicial. Apresentou a proposta a todos os
295 presentes na plenária. A Cons. Vera Jacob, pediu para ler o ofício encaminhado por ela ao
296 Magnífico Reitor. O Presidente passou a palavra para a Conselheira. A Cons. Vera Jacob leu
297 o ofício em que reiterava o pedido de vistas. Após isso, o Cons. Afonso disse que não via
298 base legal para o pedido da Cons. Vera. A Cons. Marlene disse que a matéria em discussão
299 não se tratava de um processo, pois a UFPA é o proponente. O Cons. Luiz Fernando reiterou
300 que o assunto não se trata de processo, por isso não cabe pedido de vistas. O Sr. Presidente
301 passou a palavra para o Cons. Georges Alberto, o conselheiro disse que a discussão sobre o
302 REUNI não chegou aos docentes dos *campi* do interior e propôs que a votação fosse
303 realizada em outra reunião. O Sr. Presidente disse que o momento do Conselheiro se

304 pronunciar desta maneira deveria ter sido pela parte da manhã, reforçando a proposta de
305 adiamento da Cons. Vera, pois agora essa proposta já é matéria vencida. A mesa acata a
306 proposta de dar voz aos estudantes, ficando decidido que será uma hora para os membros do
307 Conselho, e, uma hora para os Discentes. O Sr. Presidente passa a palavra ao Cons. Gilmar.
308 O Cons. disse que foi nas salas de aula, no *Campus* de Cameté, para dizer que iria votar a
309 favor da proposta. Por responsabilidade não só com os alunos do *Campus*, mas com toda
310 comunidade. O Cons. Horacio Schneider disse que o projeto, pode trazer de benefício,
311 principalmente a contratação de novas pessoas para o interior e para a capital. O Cons.
312 Gabriel disse que não vê a proposta como ilegítima, pois são proposições que a categoria
313 sempre buscou, por isso, se posicionou a favor da proposta. O Cons. Carlos disse que no
314 item três ponto um, onde trata da ampliação de oferta de vagas, com ênfase no modo
315 intervalar, voltado para o interior, que os estudantes defendem que sejam letivos; e que se
316 fica na dúvida, se o atual quadro terá que suprir essa demanda, enquanto o MEC não fizer de
317 concreto o repasse adicional. No texto de reestruturação da concepção de ensino de
318 graduação, informou que os estudantes gostariam de opinar sobre o tipo de reestruturação,
319 perguntou ainda, se as grades dos cursos da UFPA serão modificadas, se irão adaptar o
320 bacharelado interdisciplinar, ou seja, os estudantes querem o direito de fazer o debate, e a
321 Administração Superior, quer votar as pressas, disse também que os estudantes requerem o
322 direito de participar do debate e construir junto, reestruturação acadêmico-curricular há a
323 necessidade de debater o que seria essas mudanças, e, debater ainda, que são metodologia de
324 aprendizagem. Continuo dizendo que no item quatro ponto um, os estudantes concordam
325 quando se fala que a indissociabilidade tem que sair do papel. Disse ainda, que os discentes
326 concordam com o aumento de bolsas de pesquisa, e, discordam das bolsas onde o estudante
327 tem que substituir os técnico-administrativos, e, que se quer discutir como distribuir a verba
328 de acordo com as prioridades dos estudantes e concluiu dizendo que deseja tempo para um
329 debate mais amplo. O Cons. Licurgo esclareceu que em relação aos números de vagas, não
330 são todas disponibilizadas em um primeiro momento, e, que no que concerne as bolsas há
331 um aumento favorável para os estudantes, e, ainda no que confere a falta de técnico-
332 administrativos e professores na Universidade; ficou mais que claro do potencial do projeto
333 em reverter esse quadro; continuo dizendo que a reestruturação da graduação não se pauta na
334 proposta da Universidade Nova, a reestruturação da graduação que esta proposta é o que já
335 estava previsto no regulamento da graduação, que já foi disponibilizado para o DCE. A
336 Cons. Marlene disse que sabe, como muitos, que o REUNI não nos levará ao paraíso, que
337 tem críticas, mas que se deve apostar e tentar construir juntos respeitando a autonomia da
338 Instituição. O Presidente esclareceu que o item do bacharelado interdisciplinar é uma opção,
339 mas não é uma obrigação e a UFPA não optou por essa característica, e que em relação ao
340 financiamento à proposta do governo é que uma vez optado pelo REUNI será creditado no
341 Orçamento da União a priori o valor. Essa é a razão, porque estamos tentando aprovar agora,
342 pois, quem ficar para a segunda metade de dois mil e oito terá que ser aprovado no
343 Congresso Nacional em meados de dois mil e oito. O Cons. Fabrício disse que pareceu que
344 as posições já estão muito bem firmadas. Disse ainda, que se deu ao trabalho de ligar para os
345 *campi* do interior e que lá, ao contrário do que foi dito, não houve um grande debate; não
346 houve espaço democrático, no *Campus* do Guáma houve um debate oficial de forma
347 unilateral descumprindo um acordo feito pela mesa de negociação, criada durante a
348 ocupação da Reitoria, e ainda, uma consulta eletrônica onde o estudante pode votar mesmo
349 sendo já desvinculado da Universidade. O Sr. Presidente disse que gostaria que o discente
350 formalizasse os votos irregulares, para abrir processo. O Cons. Tadeu manifestou-se dizendo
351 que há vinte e dois anos, neste Conselho, se discutia a implantação do projeto de
352 interiorização dessa Universidade, e, alguns alunos e conselheiros eram contra, alegando que
353 o governo federal não teria o compromisso para manter esses *campi*; hoje temos a
354 interiorização. Disse ainda, que o REUNI é um avanço que como educador, não se podia
355 deixar passar, principalmente por compromisso com o interior do estado. Com palavras de

356 ordem, apitos, e vaias, se tentou interromper a reunião. O Sr. Presidente disse que entende
357 que os estudantes estavam impedindo o direito de fala dos Conselheiros. O protesto dos
358 manifestantes com vaias, apitos e palavras de ordem continuou. O Sr. Presidente colocou em
359 votação a proposta do REUNI. A Proposta foi aprovada por maioria. Os manifestantes
360 continuaram a tentar tumultuar a sessão. **5 - ENCERRAMENTO:** Nada mais havendo a
361 tratar, o Sr. Presidente Magnífico Reitor, Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello agradeceu
362 o comparecimento dos Senhores Conselheiros e às dezoito horas, deu por encerrada a
363 sessão, da qual, para constar, foi lavrada a presente ata, que após aprovada, vai assinada pelo
364 Presidente do Conselho, por mim, Paulo Fernando de Moraes Barradas, Secretário-Geral dos
365 Órgãos Deliberativos da Administração Superior e demais presentes.

ANEXO F – Portaria N° 2520/2009- UFPA que distribui os recursos de capital e de pessoal em todas as unidades acadêmicas da UFPA, incluídas no Programa REUNI.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
REITORIA

PORTARIA Nº 2520/2009

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e em conformidade com a pactuação realizada com todas as unidades acadêmicas da UFPA, incluídas no Programa REUNI,

RESOLVE:

Distribuir os recursos de capital e de pessoal do Programa REUNI, segundo quadros respectivos (A e B), em anexo, que fazem parte integrante da presente Portaria

Reitoria da Universidade Federal do Pará, Belém, 01 de julho de 2009.

Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello
Reitor

Assinatura manuscrita em azul-claro, sobreposta ao nome e cargo do signatário.

Uma linha decorativa curva e ondulada, localizada na parte inferior da página.

ANEXO A - INVESTIMENTOS REUNI/2007-2011

Tabela 1 - Plano de Trabalho – 2007-201

Atualizado em 25/06/2009

Investimentos	2008	2009	2010	2011	Total
1 Obras/Instalações					
CAMPUS ABATIETUBA					
1.1 - Laboratório de Linguagem	429.000,00				429.000,00
1.2 - Construção de bloco de gabinetes para professores - 295m ²		389.310,39			389.310,39
1.3 - Conclusão da Biblioteca/Auditório			529.856,32		529.856,32
1.4 - Construção da Guarita		83.222,81			83.222,81
CAMPUS DE ALTAMIRA					
1.5 - Construção do prédio do Curso de Biologia	168.763,00				1.168.763,00
1.6 - Salas de Aula e de Professores de Agronomia		360.000,00			360.000,00
1.7 - Pavilhão com 5 Salas de Aula		500.500,00			500.500,00
1.8 - Prédio do Curso de Educação Indígena		840.000,00			840.000,00
1.9 - Const. de Lab. e Salas de aula p/ o Curso de Eng. Florestal	168.763,00				1.168.763,00
1.10 - Centro de Trein. e acesso à informação p/ 30 computadores	195.000,00				195.000,00
1.11 - Bloco de 720m ² , contendo 50 gab. individuais p/ prof. c/ área de 9 m ² cada				1.440.500,00	1.440.500,00
1.12 - Construção da 2ª Etapa da Casa do Estudante		24.758,00			24.758,00
CAMPUS DE BELÉM					
1.13 - Constr. 1 Bloco de 720m ² p/ Administr. do ICS	440.650,00				1.440.650,00

Investimentos	2007	2008	2009	2010	2011	Total
1.14 - Construção de 1 Bloco de 720m ² p/ o C.Nutrição do ICS	1.440.650,00					1.440.650,00
1.15 - Construção de um Bloco de 720m ² para a Faculdade de Medicina do ICS			1.440.500,00			1.440.500,00
1.16 - Construção do novo prédio para a escola de Música da UFPA			5.881.000,00			5.881.000,00
1.17 - Construção de 1 Bloco de 720m ² para salas de aula do Instituto de Tecnologia - ITEC			1.440.500,00			1.440.500,00
1.18 - Construção de 1 Bloco de 720m ² para a Faculdade de Geologia - Lab. de ensino - IG			1.440.500,00			1.440.500,00
1.19 - Construção de 1 bloco de 720m ² para salas de aula, sala para professores e laboratórios do Instituto de Ciências Exatas e Naturais - ICEN			1.440.500,00			1.440.500,00
1.20 - Construção de 2 blocos de 720m ² para o Centro de Tecnologia de Desenvolvimento Sustentável - CTDS			2.881.000,00			2.881.000,00
1.21 - Construção de 1 bloco de 720 m ² para as Faculdades de Odontologia e Farmácia			1.440.500,00			1.440.500,00
1.22 - Construção e reforma do ICB			2.289.600,00			2.289.600,00
1.23 - Construção de 1 bloco de 720 m ² para a Faculdade de Biotecnologia do ICB			1.440.500,00			1.440.500,00
1.24 - Construção de 1 bloco de 290m ² para o NPADC			596.488,89			596.488,89
1.25 - Construção de um Bloco de 200m ² para o Lab. de Demonstrações			400.000,00			400.000,00

Investimentos	2007	2008	2009	2010	2011	Total
1.26 - Construção de um Bloco de 200m ² para o NMT(Núcleo de Medicina Tropical)			400.000,00			400.000,00
1.27 - Construção do bloco do PPGCM do NPADC			139.113,59			139. 3,59
1.28 - Conclusão do Auditório Nobre			299.044,13			299.044,13
CAMPUS DE BRAGANÇA						
1.29 - Bloco de 720m ² , contendo em cada bloco 50 gab. individuais p/. professores					1.440.500,00	.440.500,00
1.30 - Construção de 1 bloco de 145m ² p/ Lab. de Linguagem			284.750,00			284.750,00
CAMPUS DE BRÉVES						
1.31 - Laboratório de Pedagogia	264.500,00					264.500,00
1.32 - Pavilhão com 3 salas de aula			322.000,00			322.000,00
1.33 - Ampliação do Laboratório de Ciências	67.500,00					67.500,00
1.34 - Centro de treinamento e acesso à informação para 30 computadores		195.000,00				195.000,00
1.35 - Bloco de 290m ² , contendo 20 gabinetes individuais p/ professores					569.500,00	569.500,00
1.36 - Construção de um Bloco de 720m ² , contendo 50 gab. Individuais p/ Professores.			41.455,87			1.141.455,87
CAMPUS DE CAMETÁ						
1.37 - Construção de Biblioteca e Auditório	605.000,00					605.000,00
1.38- Construção de Pavilhão com 6 salas de aula	530.200,00					530.200,00
1.39 Laboratórios de Ciências	124.200,00					124.200,00
1.40 Centro de Treinamento e acesso à informação para 30		195.000,00				195.000,00

Investimentos computadores	2007	2008	2009	2010	2011	Total
1.41 Bloco de 290m ² , contendo 20 gabinetes individuais p/ prof. com área de 9 m ² cada CAMPUS DE CASTANHAL					569.500,00	569.500,00
1.42 Construção do Prédio da Administração Central com salas para professores	1.485.000,00					1.485.000,00
1.43- Bloco de 290m ² , contendo 20 gab.individuais p/ professores - Campus I					569.500,00	569.500,00
1.44-Bloco de 290m ² , contendo 20 gab. individuais p/ professores - Campus II					569.500,00	569.500,00
1.45- Centro de Treinamento e acesso à informação para 30 computadores CAMPUS DE MARABÁ			195.000,00			195.000,00
1.46- Bloco de 720m ² , contendo em cada bloco 50 gabinetes individuais p/ professores cada - Campus I					1.440.500,00	1.440.500,00
1.47- Bloco de 720m ² , contendo em cada bloco 50 gabinetes individuais p/ professores - Campus II CAMPUS DE SOURE					1.440.500,00	1.440.500,00
1.48- Laboratório de Linguagem	165.000,00					165.000,00
1.49 Centro de Treinamento e acesso à inf. p/ 30 computadores	195.000,00					195.000,00
1.50 Concl. prédio administrativo		220.000,00				220.000,00

Investimentos	2007	2008	2009	2010	2011	Total
1.51 Construção de 01 bloco de 290m ² , contendo 20 gab. individuais p/ professores					569.500,00	569.500,00
Total 1	9.279.226,00	1.024.068,39	25.256.175,29	1.099.356,32	8.040.000,00	44.698.826,00
2 Equip./Mat. Permanente						
CAMPUS ABAETETUBA						
2.1 - Equip./Mat./Perm.		383.603,00	312.462,46	280.500,00	709.500,00	1.686.065,46
CAMPUS DE ALTAMIRA						
2.2 - Equip./Mat./Perm.		1.467.512,00	1.360.905,78			2.828.417,78
CAMPUS DE BELÉM						
2.3 - Equip./Mat./Perm.	73.015,59	1.364.800,00	3.365.573,72	11.944.366,00		16.747.755,31
CAMPUS DE BRAGANÇA						
2.4 - Equip./Mat./Perm.			271.051,77		709.500,00	980.551,77
CAMPUS DE BREVES						
2.5 - Equip./Mat./Perm.		514.672,00	377.966,64		280.500,00	1.173.138,64
CAMPUS DE CAMETA						
2.6 - Equip./Mat./Perm.		934.327,00	594.808,06		280.500,00	1.809.635,06
CAMPUS DE CASTANHAL						
2.7 - Equip./Mat./Perm.	170.000,00	628.148,40	2.846.472,00		561.000,00	4.205.620,40
CAMPUS DE MARABÁ						
2.8 - Equip./Mat./Perm.	170.000,00		542.103,55		1.419.000,00	2.131.103,55
CAMPUS DE SOURE						
2.9 - Equip./Mat./Perm.		363.432,00	297.404,03		280.500,00	941.336,03
Total 2	413.015,59	5.656.494,40	9.968.748,01	12.224.866,00	4.240.500,00	32.503.624,00
TOTAL GERAL	9.692.241,59	6.680.562,79	35.224.923,30	13.324.222,32	12.280.500,00	77.202.450,00

Fonte: Prefeitura da UFPA.

Nota: Equipamentos ano 2007, alterado de acordo com as notas de empenho números 2007NE002907 e 2007NE002908.

ANEXO B - PLANO DE CONTRATAÇÃO DE PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO REUNI/2008-2011

Tabela 2 - Cursos de Graduação nos *Campi* do interior e a necessidade de contratação de docentes

Município - Campus	Cursos de Licenciaturas/Bacharelados	Necessidade de contratação de Docentes				Total
		2008	2009	2010	2011	
Abacetuba	Letras - Hab. Em Espanhol	4	3	3		10
	Matemática	4	2	1		7
	Pedagogia	4	2			6
	Engenharia Industrial		5	4	3	12
<i>Subtotal</i>		12	12	8	3	35
Altamira	Ciências Biológicas	5	2	2		9
	Letras - Hab. Em Língua Inglesa	4	3	2		9
	Pedagogia	3	2	1		6
	Geografia		4	6		10
	Engenharia Florestal		2	2		4
<i>Subtotal</i>		12	13	13	0	38
Bragança	Letras com hab. em Língua Inglesa	5	3	1		9
	Pedagogia	5	3			8
	Ciências		4	6		10
	História		5	5		10
	Matemática	6	4			10
<i>Subtotal</i>		16	19	12	0	47
Breves	Letras - Hab. Em Português	5	3	2		10
	Matemática		4	6		10
	Pedagogia	6	5			11
	Ciências		4	6		10
<i>Subtotal</i>		11	16	14	0	41
Cametá	Letras com hab. em Língua Inglesa	5	3	3		11
	Pedagogia	6	4			10
	Ciências		4	6		10
	História		4	6		10
	Matemática		4	6		10
<i>Subtotal</i>		11	19	21	0	51
Castanhal	Letras - Hab. Em Espanhol	4	2	2		8
	Matemática	4	3	3		10
	Pedagogia	4				4
	Sistema de Informação		6	5	4	15
<i>Subtotal</i>		12	11	10	4	37
Marabá	Geografia		4	6		10
	Física		4	6		10
	Letras - Hab. Em Inglês	4	3	3		10

Município – Campus	Cursos de Licenciaturas/Bacharelados	Necessidade de contratação de Docentes				Total
		2008	2009	2010	2011	
	Matemática	5	4	2		11
	Química	4	3	3		10
	Educação do Campo		5	5		10
	Engenharia Sanitária e Ambiental		4	4	2	10
	Engenharia Mecânica	2	4	4		10
	<i>Subtotal</i>	15	31	33	2	81
Soure	Letras com hab. em Língua Inglesa	5	4	2		11
	<i>Subtotal</i>	5	4	2	0	11
	Total	94	125	113	9	341

Fonte: UFPA/PROPLAN – outubro/2007.

Tabela 3 - Cursos de Graduação a serem implantados em Belém - necessidade de contratação de docentes.

Município – Campus	Cursos	Necessidade de contratação de Docentes			Total
		2009	2010	2011	
Belém	Biociotecnologia	4	4	2	10
	Licenciatura em Ciências	3	3	2	8
	Licenciatura em Ciências e Matemática	3	3	3	9
	Museologia	4	4	2	10
	Saúde Coletiva	3	2	4	9
	Fisioterapia		5	5	10
	Terapia Ocupacional		5	4	9
	Teatro	3	3	2	8
	Dança	4	4	2	10
	Total	24	33	26	83

Fonte: UFPA/PROPLAN – outubro/2007.

Tabela 4 - Programas, Cursos, Vagas Ofertadas e Necessidade de contratação de docentes para a Pós-Graduação.

Município/ Campus	Programa	Curso/Nível		Vagas anuais a serem ofertadas		Necessidade de contratação de Docentes			
		M	D	M	D	2009	2010	2011	Total
Belém	Agriculturas Amazônicas	-	x	-	10		3	2	5
	Biociotecnologia	x	x	15	10	6	7	7	20
	Ciência Animal	-	x	-	10		1	2	3
	Engenharia Biomédica	x	-	15			2	2	4
	Ciência Tecnologia de Alimentos	-	x	-	10		3	2	5
	Educação em Ciências Matemáticas	-	x	-	10		3	2	5
	Ciências Ambientais	-	x	-	10		2	2	4
	Ciência da Computação	-	x	-	10		3	1	4
	Física	-	x	-	10		3	1	4

Município/ Campus	Programa	Curso/Nível		Vagas anuais a serem ofertadas		Necessidade de contratação Docentes		
		M	D	M	D	2009	2010	2011
	Matemática e Estatística	-	x	-	10		2	2
	Artes	x	-	15	-	3	1	3
	Arquitetura e Urbanismo	x	-	15	-		2	2
	Serviço Social	-	x	-	10		1	3
	Subtotal	4	10	60	100	9	33	31
Altamira	Ciências Agro-florestais	x	-	15	-		4	2
	Subtotal	1	-	15	-		4	2
Castanhal	Medicina Veterinária	x	-	15	-		2	2
	Subtotal	1	-	15	-		2	2
Marabá	Aproveitamento de Recursos Mincrais e Novos Materiais	x	-	15	-			6
	Subtotal	1	-	15	-		0	6
	Total	7	10	105	100	9	39	41

Fonte: UFPA/PROPLAN/PROPEP – outubro/2007.

Tabela 5 - Consolidação da necessidade de contratação de docentes para os três eixos da proposta.

Descrição	2008	2009	2010	2011	T
Interior - Graduação	94	125	113	9	
Belém - Graduação	0	24	33	26	
Pós-Graduação	0	9	39	41	
Total	94	158	185	76	

Fonte: UFPA/PROPLAN.

Tabela 6 – Necessidade de contratação de técnico-administrativos por Campus

Unidade	Cargo	Nível	Vaga	Distribuição		
				2009	2010	2011
Abetetuba	Técnico em Ass. Educacionais	NS	2	2	-	
	Secretario Executivo		1	1		
	Analista de Tec. da Informação		1	1		
	Contador		1	1		
	Administrador		1	-		
	Subtotal	6	5	1		
	Assistente em Administração	NM	3	2		
Técnico em Laboratório/area	2		2			
	Subtotal	5	4			
	Subtotal		11	9	2	
Altamira	Técnico em Ass. Educacionais	NS	1	1		
	Secretario Executivo		1	1		
	Administrador		1	1		
	Engenheiro Agrônomo		2	1		
	Subtotal	5	4	0		
	Assistente em Administração	NM	2	2		
	Técnico em Laboratório/area		5	3		

Unidade	Cargo	Nível	Vaga	Distribuição		
				2009	2010	2011
	Técnico em Tec. da Informação		1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		8	6	1	1
	<i>Subtotal</i>		13	10	1	2
Belém	Técnico em Ass. Educacionais	NS	18	6	6	6
	Secretario Executivo		12	3	5	4
	Bibliotecário/Documentalista		2	1	1	-
	Administrador		4	1	1	2
	Engenheiro de Segurança do Trabalho		1	-	1	-
	Analista de Tec. da Informação		4	1	2	1
	Jornalista		1	-	1	-
	Arquivista		2	-	1	1
	Psicólogo		1	-	1	-
	Contador		4	1	1	2
	Redator		1	1	-	-
	Estatístico		1	-	-	1
	Economista		1	-	-	1
	<i>Subtotal</i>			52	14	20
	Assistente em Administração	NM	4	2	1	1
	Técnico em Tec. da Informação		2	1	1	-
	Técnico em Laboratório/area		5	3	1	1
	<i>Subtotal</i>		11	6	3	2
	<i>Subtotal</i>		63	20	23	20
Bragança	Técnico em Ass. Educacionais	NS	1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		1	1	0	0
	Assistente em Administração	NM	2	1	1	-
	Técnico em Laboratório/area		3	1	1	1
	<i>Subtotal</i>		5	2	2	1
	<i>Subtotal</i>		6	3	2	1
Breves	Técnico em Ass. Educacionais	NS	1	1	-	-
	Secretario Executivo		1	1	-	-
	Administrador		1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		3	3	0	0
	Assistente em Administração	NM	4	2	2	-
	Técnico em Laboratório/área		2	1	1	-
	Técnico em Tec. da Informação		1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		7	4	3	0
	<i>Subtotal</i>		10	7	3	0
Cametá	Técnico em Ass. Educacionais	NS	1	1	-	-
	Secretario Executivo		1	1	-	-
	Administrador		1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		3	3	0	0
	Assistente em Administração	NM	3	3	-	-
	Técnico em Laboratório/área		3	2	-	1
	Técnico em Tec. da Informação		1	1	-	-
	<i>Subtotal</i>		7	6	0	1
	<i>Subtotal</i>		10	9	0	1
Castanhal	Médico Veterinário	NS	1	-	1	-

Unidade	Cargo	Nível	Vaga	Distribuição		
				2009	2010	2011
		Subtotal	1	0	1	0
	Técnico em Laboratório/área	NM	2	1	1	
		Subtotal	2	1	1	0
		Subtotal	3	1	2	0
	Subtotal Geral	NS	71	30	22	19
		NM	45	29	11	5
		Total Geral	116	59	33	24

Fonte: UFPA/PROPLAN.

Tabela 7 - Demonstrativo da contratação pactuada e realizada de docentes – 2008-2011

Descrição	2008		2009		2010	2011	Total	
	Pactuado	Realizado	Pactuado	Realizado até jun/2009	Pactuado	Pactuado	Pactuado	Realizado até jun/2009
Interior - Graduação	94	94	125	125	113	9	341	21
Belém - Graduação	0	0	24	24	33	26	83	2
Pós-Graduação	0	0	9	9	39	41	89	
Total	94	94	158	158	185	76	513	25

Fonte: PROGEP.

Tabela 8 - Demonstrativo da contratação pactuada e realizada de técnicoadministrativos – 2009-2011

Nível	2009		2010		2011		Total	
	Pactuado	Realizado até junho/2009	Pactuado	Pactuado	Pactuado	Realizado até junho/2009	Pactuado	Realizado até junho/2009
Nível Superior	30	30	22	19	71	30		
Nível Médio	29	29	11	5	45	29		
Total	59	59	33	24	116	59		

Fonte: PROGEP.

ANEXO G – Relação das 42 Universidades Federais que aderiram ao Reuni na Primeira Chamada em 29 de outubro de 2007 e das 11 que aderiram na Segunda Chamada em 17 De dezembro de 2007, pelo MEC/SESu.

Relação das 42 universidades federais que aderiram ao REUNI na Primeira Chamada em 29 de outubro de 2007 e das 11 que aderiram na Segunda Chamada em 17 De Dezembro De 2007, pelo MEC/SESU

1. Fundação Universidade de Brasília - UnB
2. Fundação Universidade Federal do Piauí - UFPI
3. Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV
4. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
5. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
6. Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC
7. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
8. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
9. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
10. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
11. Fundação Universidade Federal do Maranhão - UFMA
12. Universidade Federal da Paraíba - UFPB
13. Fundação Universidade Federal de Roraima - UFRR
14. Universidade Federal do Pará - UFPA
15. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
16. Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA
17. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
18. Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
19. Universidade Federal do Paraná - UFPR
20. Universidade Federal de Goiás - UFG
21. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
22. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
23. Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT
24. Fundação Universidade Federal de Pelotas - UFPel

25. Universidade Federal da Bahia - UFBA
26. Universidade Federal do Ceará - UFC
27. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
28. Universidade Federal de Lavras - UFLA
29. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
30. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
31. Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS
32. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
33. Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
34. Fundação Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ
35. Fundação Universidade do Rio Grande - FURG
36. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
37. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
38. Fundação Universidade do Amazonas - UFAM
39. Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
40. Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
41. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA
42. Universidade Federal Fluminense - UFF

Universidades Federais que aderiram ao Reuni na Segunda Chamada, em 17 de dezembro de 2007.

1. Universidade Federal de Alagoas - UFAL
2. Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
3. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
4. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
5. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
6. Universidade Federal de Uberlândia - UFU
7. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
8. Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
9. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
10. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
11. Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

ANEXO H – Ofício ANDIFES nº 050 de 02 de fevereiro de 2011.

Ofício Andifes N.º 050/2011

Brasília, 2 de fevereiro de 2011.

Senhor Ministro,

Como já manifestamos em outras oportunidades, os avanços conseguidos nos últimos anos fizeram com que o Sistema Público de Ensino Superior Federal alcançasse uma dimensão que certamente colaborou para o país dar saltos em desenvolvimento econômico e social.

Não obstante tais avanços, dada inclusive a velocidade com que ocorreram, algumas questões ficaram ainda sem uma solução definitiva. Em função disso, o Conselho Pleno da Andifes discutiu e elencou um conjunto de pendências com o intuito de contribuir para a consolidação desses avanços já alcançados.

Acreditamos que com o atendimento dessas demandas, melhores condições terão as universidades federais para dar seqüência nessa missão de apoiar o país em seu desenvolvimento e melhorar a qualidade de vida do nosso povo.

A primeira delas, e talvez a mais urgente, é a situação dos Hospitais Universitários e suas implicações na formação de técnicos e na saúde pública do país, compreendendo questões relativas a pessoal, financiamento e instrumentos de gestão.

Outra pendência de grande envergadura é o Programa de Apoio a Pós-graduação das IFES (PAPG-IFES), diretamente relacionado à formação de mão de obra especializada e à qualidade de educação em todos os níveis.

Para viabilizar a solução dessas pendências surge a necessidade de revisão do plano de carreira docente, a institucionalização de um modelo de financiamento e de alocação de recursos para as universidades federais que responda à expansão ocorrida nos últimos anos, bem como dê conta da recuperação das instalações mais antigas e atualização de equipamentos e infraestrutura de ensino e pesquisa.

Destacamos também que essa nova universidade brasileira incorporou parcelas significativas de jovens que demandam assistência estudantil, portanto, sob pena de inviabilizar a permanência desses brasileiros em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, o financiamento para estes órgãos do estado deve prever novos recursos necessários a esta finalidade social.

Como nova modalidade já consagrada, porém ainda não institucionalizada, o Ensino a Distância precisa receber apoio mais efetivo para seu financiamento e de pessoal. A EaD, explorada corretamente, confere escala à formação de pessoal, eficiência no setor produtivo, capilaridade geográfica da educação superior e qualidade, tudo isso redundando na maior democratização do acesso ao ensino superior.

Ministro Fernando Haddad
Ministério da Educação
Brasília, DF.
C/C: Secretário Luiz Cláudio Costa (Sesu / MEC)

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
SCS, Quadra 1, Bloco K, Ed. Denasa nº 30, 8º andar, CEP: 70398-900, Brasília, DF, Brasil
Telefone: (61) 3321-6341; fax: (61) 3321-4425
e-mail: andifes@andifes.org.br http://www.andifes.org.br

Tem-se ainda questões não equacionadas relativas a pessoal para as IFES que envolvem a criação de cargos de professores (tanto para cumprir as necessidades do REUNI, como para a operacionalização do banco de professores equivalentes) e o dimensionamento do pessoal técnico-administrativo (defasagem numérica no quadro de referência dos TAs). Inclui-se aqui a revisão da legislação sobre provisão de substitutos até que as IFES possam ajustar o seu banco de professores equivalentes e para contemplar a substituição de dirigentes com cargos de direção.

Há que se criar meios ainda para que as IFES possam atender a legislação no diz respeito à contratação de professores de libras, à ampliação da carga horária dos cursos de fisioterapia, enfermagem e farmácia e à contratação de professores para o oferecimento de conteúdos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e sobre temáticas relativas aos afrodescendentes (Resolução n. 1, de 17/06/2004).

Em relação aos recursos financeiros, identificou-se como pendências as questões relativas aos orçamentos de 2010 e 2011 (limites para custeio e capital, aproveitamento de créditos). Identificou-se, além disso, a necessidade de recursos para o fomento à internacionalização das IFES, para mobilidade acadêmica e para os programas de segurança das IFES.

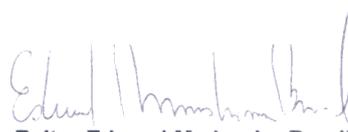
Com implicações sobre necessidades de pessoal e de recursos financeiros tem-se a necessidade premente de rever projetos pactuados entre as universidades federais e o Ministério da Educação referentes à Expansão fase 1 e do REUNI, assim como a avaliar a continuidade do REUNI, o REUNI 2.

Um outro conjunto de pendências envolve as gratificações, funções gratificadas e cargos de direção. É urgente a implantação da gratificação de preceptoria e da gratificação de coordenação de cursos. Há que se rever ainda o dimensionamento de CD's e FG's das IFES. Também a revisão do valores das CD's (pagamento por exemplo de 99% do valor) se faz premente pois está cada vez mais difícil atrair os docentes para os cargos de direção.

Tem-se por fim algumas questões esparsas, porém relevantes ao dia a dia, tais como a revisão da legislação sobre afastamentos durante o estágio probatório, a portaria E-MEC relativa às denominações de cursos e alguns problemas que vêm ocorrendo na aplicação da Metodologia de Avaliação do SINAES.

Todas estas pendências são apresentadas de forma sintética em anexo.

Atenciosamente,


Reitor Edward Madureira Brasil
Presidente da Andifes

ANEXO LISTA DE PENDÊNCIAS DAS IFES

PENDÊNCIAS DE MAIOR ENVERGADURA

1. Situação dos Hospitais Universitários – pessoal, financiamento, instrumentos de gestão;
2. PAPG;
3. Plano de Carreira Docente;
4. Modelo de Alocação de Recursos para as IFES;
5. Institucionalização da EaD.

PESSOAL

1. Criação de cargos de professores (REUNI, operação do banco de professores equivalentes);
2. Dimensionamento de pessoal técnico-administrativo (operação do quadro de referência de T.A. das IFES);
3. Rever legislação sobre provisão de substitutos;
4. Substitutos de dirigentes e pró-reitores;
5. Necessidade de professores de libras;
6. Contratação de professores para a ampliação da carga-horária dos cursos de fisioterapia, enfermagem e farmácia;
7. Contratação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas relativas aos afrodescendentes;
8. Re-enquadramento de aposentados (servidores técnico-administrativos).

RECURSOS FINANCEIROS

1. Orçamento 2010 e 2011 (limites para custeio e capital, aproveitamento de créditos);
2. Fomento à internacionalização das IFES;
3. Ampliação dos recursos para o PNAES;
4. Recursos para mobilidade acadêmica;
5. Recursos para Programas de Segurança nas IFES;
6. Recursos para infra-estrutura anterior à expansão.

REVISÕES DOS PLANOS E AMPLIAÇÃO

1. Revisão da Expansão;
2. Revisão do REUNI;
3. Expansão do Sistema (REUNI 2).

GRATIFICAÇÕES E FUNÇÕES

1. Gratificação de preceptoria;
2. Gratificação de coordenação de cursos;
3. Dimensionamento das CD's e FG's;
4. Rever valores das CD's.

PENDÊNCIAS ISOLADAS

1. Rever legislação estágio probatório (afastamento);
2. Portaria E-MEC (denominações consolidadas e outros);
3. Aprimorar a Metodologia de Avaliação do SINAES.

ANEXO I – Fotos de Obras do REUNI concluídas no Campus do

ANEXO I

Fotos de Obras do REUNI Concluídas no Campus de Tocantins – Cametá

FOTO 01 - Bloco Acadêmico-Administrativo composto por seis salas de aula e pelos laboratórios de Química, Física e Biologia.



Foto de Odete da Cruz Mendes

FOTO 02-Prédio da Biblioteca e Auditório, inaugurado em 2010



Foto de Odete da Cruz Mendes