

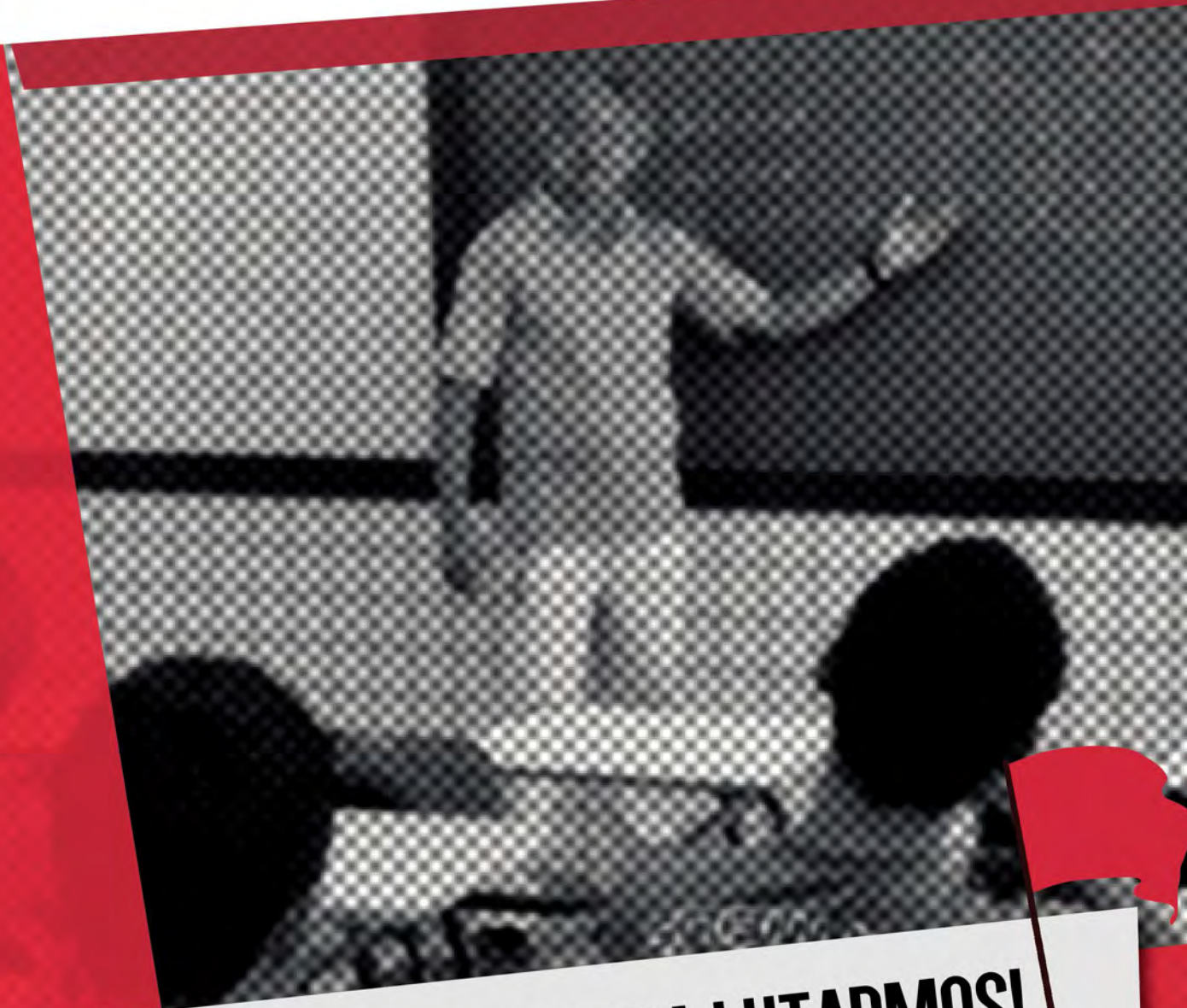
UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 56

Ano XXIV - Nº 56 - agosto de 2015



**Contrarreforma:
retirada de direitos,
violências e criminalizações**

**A CONTRATAÇÃO VIA ORGANIZAÇÃO SOCIAL AMEAÇA A
EXISTÊNCIA DO CONCURSO PÚBLICO E DA CARREIRA DOCENTE**



MOTIVOS NÃO FALTAM PARA LUTARMOS!

EM DEFESA DA CARREIRA DOCENTE E DO RJU!

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 56

Ano XXIV - Nº 56 - agosto de 2015

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

- 6 Mediações da contrarreforma universitária brasileira**
e o caso do REUNI na UFSM
Douglas Almir Tolfo Rossa e Maristela da Silva Souza
- 20 O aprofundamento da reforma do Estado**
e o redirecionamento do ensino superior
Solange Pereira da Silva
- 32 Fronteiras que oprimem:**
a internacionalização do ensino superior
Daniella Borges Ribeiro
- 44 Arranjos de desenvolvimento da educação:**
regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital
para ressignificar a educação pública como direito
Juliana Argollo e Vânia Motta
- 58 A degradação da universidade:**
a educação superior a serviço do capital
Alisson Slider do Nascimento de Paula
- 72 A educação vai ao mercado:**
considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro
Inaê Soares Oliveira
- 84 Ensino Médio no Brasil e a privatização do público:**
o caso do Instituto Unibanco
Maria Raquel Caetano

Homenagem

100 Eduardo **Galeano**

Debates

102 **Estado brasileiro e controle social**
dos bens e serviços públicos
Ana Maria Ramos Estevão e Tania Rodrigues Mendes

Entrevista

110 **Guilherme Boulos** fala sobre o direito à cidade
Entrevista concedida a Liliane Machado e
Antonio José (Tomzé) Vale da Costa

Atualidade em foco

120 A materialização da **violência do Estado**

Resenha

126 **Precariado:** a classe perigosa
Jéferson Silveira Dantas

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

- Publicação semestral do ANDES-SN:
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos,
mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES para publicação na próxima edição, ver página 129.

Conselho Editorial

Antônio Candido, Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Luiz Henrique Schuch, Luiz Carlos Gonçalves Lucas, Luiz Pinguelli Rosa, Márcio Antônio de Oliveira, Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, Marinalva Silva Oliveira, Newton Lima Neto, Osvaldo de Oliveira Maciel (*in memoriam*), Paulo Marcos Borges Rizzo, Renato de Oliveira, Roberto Leher e Sadi Dal Rosso

Encargatura de Imprensa e Divulgação Marinalva Silva Oliveira

Coordenação GTCA

Antônio José Vale da Costa, Liliane Maria Macedo Machado, Marinalva Silva Oliveira e Tiago Leandro da Cruz Neto

Editoria Executiva deste Número

Antônio José Vale da Costa, Daniel de Oliveira Franco, Liliane Maria Macedo Machado, Marlon Leal Rodrigues e Tiago Leandro da Cruz Neto

Pareceristas Ad Hoc

Ana Cristina Fernandes Martins, Antônio de Pádua Bosi, Arminda Rachel Botelho Mourão, Carmen Lucia de Sousa Lima, Edna Maria Magalhães do Nascimento, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Francisco Williams Assis Soares Gonçalves, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, João Evangelista das Neves Araújo, Maria do Socorro Borges da Silva e Raquel de Almeida Moraes

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabi Caspary e Gizane Silva

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 5.000 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - CEP 05410-010 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3061-3442 / Tel./Fax: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)

Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2015 - Ano XXIV Nº 56

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.

I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C

CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br / revista.andes@andes.org.br

56

Quando definimos o tema deste número – **Contrarreforma: retirada de direitos, violências e criminalizações** – tínhamos como ponto de partida a pretensão de analisar e discutir as diversas ações do Estado brasileiro que incidem sobre as classes subalternas, notadamente indígenas, quilombolas, atingidos por barragens, sem-teto, sem-terra, mulheres, negros e a população LGBT.

Estas ações, invariavelmente, tendem a criminalizar aquelas populações exercendo a violência policial, física e a violência legal e moral, com a promulgação de leis e atos de racismo e do preconceito. Especificamente com a mulher, o ANDES-SN defende o combate à violência praticada contra ela e se empenha na luta por seus direitos reprodutivos, pela descriminalização do aborto. Os servidores públicos (dentre eles, a categoria docente) igualmente enfrentam inúmeros ataques aos seus direitos. Os recentes cortes orçamentários na Educação, com a consequente precarização do trabalho em escolas e universidades públicas, refletem a política de resignificação do caráter público empreendido pelo governo, com a transferência maciça de recursos para as empresas particulares de educação via FIES e PROUNI. A resistência dos trabalhadores se faz sentir na sua organização e deflagração de greves pelo país, enfrentando, muitas vezes, o aparato repressivo policial e ações jurídicas. É importante que a classe trabalhadora construa uma luta unitária, classista e popular para se contrapor ao projeto social-liberal em curso no país.

Nesta edição, encontramos artigos que analisam as várias formas de violência contra os direitos dos trabalhadores da Educação, como forma articulada da política contrarreformista.

Douglas Almir Tolfo Rossa e Maristela da Silva Souza, ambos da UFSM, desenvolvem no texto **Mediações da contrarreforma universitária brasileira e o caso da REUNI na UFSM** uma reflexão sobre as limitações e contradições do programa naquela universidade.

No artigo **O aprofundamento da reforma do Estado e o redirecionamento do ensino superior**, Solange Pereira da Silva, da UFPA, ressalta a forma como a presença do capital nas políticas educacionais se configura nas diferentes realidades do ensino superior brasileiro.

Já em **Fronteiras que oprimem: a internacionalização do ensino superior**, Daniella Borges Ribeiro, professora da UFOP, analisa o programa Ciência Sem Fronteiras implementado a partir do primeiro mandato da presidente Dilma.

Para Juliana Argollo e Vânia Motta, ambas da UFRJ, o

avanço da contrarreforma na Educação pela transferência de verbas públicas para o setor privado está configurado nos **Arranjos de Desenvolvimento da Educação**.

Em **A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital**, Alisson Slider do Nascimento de Paula, da UFC, reflete a continuidade da transferência de recursos públicos para a educação privada com o padrão de dependência contido no PNE (2014-2024).

Para Inaê Soares Oliveira, da UFPE, no artigo **A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro**, o ensino superior privado nos primórdios do país saiu de um patamar sem caráter mercadológico para um caminho lucrativo a partir da legitimação obtida com o arsenal jurídico da LDB de 1966. Maria Raquel Caetano, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense, analisa as implicações do Programa Jovem de Futuro, uma parceria público-privada, no artigo **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco**.

Na seção Debates, Ana Maria Ramos Estevão, professora da UNIFESP, e a bibliotecária da ALESP Tania Rodrigues Mendes analisam em **Estado brasileiro e controle social de bens e serviços públicos** aspectos da conjuntura brasileira, discutindo o conceito de público, privado e estatal pós-1994, na busca de esclarecimentos da transmutação de direitos sociais em bens de consumo.

Nesta edição, homenageamos o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano, uma das perdas recentes mais marcantes da luta latino-americana contra as desigualdades do capital e que contribuiu para o fortalecimento do pensamento crítico. O ensaio fotográfico reflete cenas de extrema violência policial cometidas contra populações pobres e, em particular, contra professores em diversos estados brasileiros neste ano. Há ainda a resenha do livro “O Precariado – a nova classe perigosa”, de Guy Standing, realizada pelo historiador e professor da UFSC Jéferson Silveira Dantas. Por último, apresentamos uma entrevista com Guilherme Boulos, integrante da coordenação colegiada do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), um dos movimentos sociais mais ativos no país. Além de analisar questões relativas à estruturação das metrópoles brasileiras, o filósofo e professor de psicanálise Boulos avalia o programa de governo ‘Minha Casa Minha Vida’ e o sintetiza numa frase eloquente: “Na prática, o Programa enxuga gelo.”

Estas e outras observações da realidade política brasileira você encontra nesta edição.

Boa leitura.

Mediações da contrarreforma universitária brasileira e o caso do REUNI na UFSM

Douglas Almir Tolfo Rossa

Mestre em Educação Física - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
E-mail: douglasatr@hotmail.com

Maristela da Silva Souza

Professora Adjunta do Centro de Educação Física e Desportos -
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
E-mail: souzamaris@bol.com.br

Resumo: O estudo discute as mediações relacionadas à contrarreforma universitária no Brasil e, dentre suas ações, foca o programa REUNI a partir do estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse processo, observou-se que o Banco Mundial produziu a direção política da contrarreforma universitária brasileira, então aprofundada pela ação do governo Lula/PT (2003-2010). O REUNI, iniciado no segundo mandato de Lula, condicionou o recebimento de verbas ao cumprimento de suas metas principais de aumentar a relação aluno-professor para 18/1 e a taxa de conclusão de graduação para 90%. A UFSM conseguiu atingir ambas as metas no ano de 2011, decaindo no ano seguinte. Porém, a desproporcionalidade existente entre o aumento expressivo de estudantes de graduação e pós-graduação frente ao pequeno aumento no total de professores e corpo técnico-administrativo gera dificuldades na garantia do tripé ensino-pesquisa-extensão e, assim, debilita e precariza o processo de formação universitária.

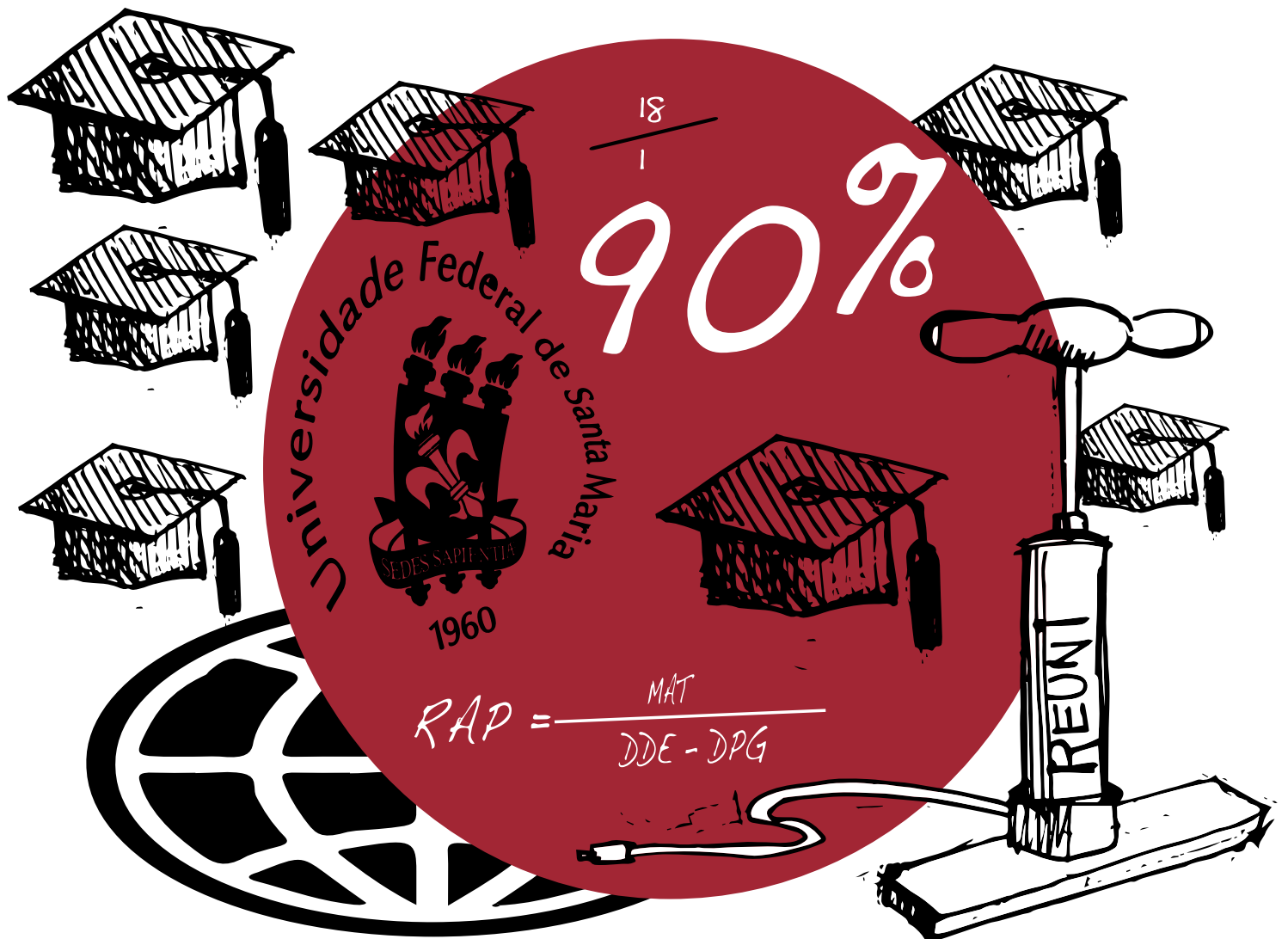
Palavras-chave: Capitalismo Dependente. Contrarreforma Universitária. REUNI. UFSM.

Introdução

A educação superior pública passou por uma série de modificações nas últimas décadas, refletindo o contexto histórico do metabolismo social do capital que se constitui numa totalidade macroscópica com influência em todos os âmbitos da vida social, o qual vem enfrentando uma crise estrutural, derivada

de sua própria constituição histórica (MÉSZÁROS, 2011). Nesse processo, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva vêm sendo aplicadas nos diversos países como medidas essenciais para o enfrentamento dessa crise (ANTUNES, 2009).

Aliado a isso, no cenário mundial há a divisão entre os países centrais do capitalismo e os países dependentes, subordinados aos primeiros. Nesse



contexto, a classe trabalhadora dos países dependentes tem sua exploração potencializada, tanto pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais quanto pela posição do país no processo produtivo internacional.

O Brasil integra o grupo dos países dependentes e passou a adotar, a partir da década de 1990, as políticas neoliberais e da terceira via, mantendo-as até nossos dias. A educação superior pública refletiu esse processo com as medidas da contrarreforma universitária, aprovadas principalmente nos dois mandatos do Governo Lula (2003-2010), que servem para fazer a ponte entre a necessidade de aumentar os lucros, explorando melhor a área da educação superior e a de formar mão de obra com perfil adequado às novas demandas produtivas, considerando o papel de cada país no setor produtivo mundial (LIMA, 2005).

Dentre essas políticas, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) se destaca no processo de reorientação da universida-

de brasileira em direção às propostas neoliberais do Banco Mundial (BM). Desse modo, o programa tem como meta aumentar a relação professor-aluno para 1/18 e a meta de 90% de aprovação, ao final de cinco anos de sua implementação. Sabemos que no ano de 2008 a relação aluno-professor nas instituições de ensino superior públicas correspondia a 10,4 (BOSI, 2011) e que apenas o Japão conseguia uma taxa de aprovação de 90%, estando os países da comunidade europeia na média de 70% (TONEGUTTI, MARTINEZ, 2008).

Neste estudo, nossos objetivos consistem em: (1) discutir as mediações envolvidas no processo recente da contrarreforma da educação superior brasileira, tendo por referência a realidade dependente do Brasil, em nível internacional; e (2) analisar os desdobramentos gerais do processo de implementação do REUNI na UFSM.

Esta pesquisa fez parte do Projeto “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI

na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”, que compôs o Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

A orientação metodológica da pesquisa configurou-se como um estudo de caso e usamos a pesquisa documental como fonte de produção de dados, a partir dos documentos encontrados no site institucional da UFSM e nos documentos fornecidos pelas pró-reitorias relacionadas ao tema de estudo. A seguir apresentamos as mediações envolvidas no processo da contrarreforma universitária brasileira, os elementos balizadores do REUNI e o estudo de caso do REUNI na UFSM.

As mediações envolvidas no processo da contrarreforma universitária brasileira

Nas últimas décadas, como consequência da crise estrutural do metabolismo social do capital iniciada na década de 1970 (MÉSZÁROS, 2011), o chamado “Estado de bem-estar social” keynesiano existente nos países centrais foi sendo substituído pelo neoliberalismo que, de forma geral, buscou o enxugamento do Estado e a redução de seus gastos sociais, além de sua não intervenção nas leis de mercado.

De forma articulada também se desencadeou o processo de reestruturação produtiva onde as características do modelo toyotista foram se disseminando nos espaços até então ocupados pelo modelo fordista/taylorista. O primeiro veio de encontro ao modelo fordista/taylorista ao propor: a relação de produção por demanda, trabalhadores polivalentes e flexíveis, utilização de equipes de trabalho, valorização do saber intelectual, melhor aproveitamento do tempo de produção, utilização de sistema de comandos etc. (ANTUNES, 2009).

As novas relações políticas e produtivas tiveram influência nos vários âmbitos da vida social, incluindo educação, cultura, etc., adequando-se às características próprias de cada país. O Brasil, assim como toda a América Latina, está submetido a relações políticas e econômicas de capitalismo dependente em

relação aos países do centro do capitalismo (Europa, EUA e Japão). Desse modo, tal condição também influencia direta e/ou indiretamente na adequação das instituições internas de cada país no contexto das reestruturações política e produtiva.

O contexto dependente se alimenta principalmente da transgressão de algumas leis de mercado que ocorrem entre os países centrais e os países dependentes, mediada pela venda de produtos de setores produtivos diferentes, possibilitando aos países centrais uma supervalorização de seus produtos industrializados com tecnologia de ponta, em decorrência dos baixos preços na exportação de matérias-primas e alimentos, produtos fornecidos predominantemente pelos países dependentes (MARINI, 2011).

Nesse processo, a lógica da dependência se evidencia, comprometendo de forma mais acentuada a autonomia dos referidos países. Contribuindo nesse processo, há algumas décadas, o BM ofereceu grandes empréstimos aos países da América Latina e tornou-se o maior centro de informações a respeito do desenvolvimento, passando a ter mais controle sobre os países que dependiam de seus empréstimos. No contexto da crise de 1970, de maneira estratégica, a concessão e avaliação de empréstimos pelo BM eram feitas acima da capacidade de pagamento dos países dependentes, possibilitando que o endividamento garantisse a imposição de ajustes nas suas condições políticas e econômicas e de reformas estruturais.

Em outra frente, o BM iniciou seu foco na área da educação, entendendo que aí se constituía um importante instrumento para a garantia do par governabilidade-segurança, no período em que os EUA travavam uma forte luta ideológica no contexto da Guerra Fria. Desse modo, o BM se incumbiu do papel de ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 1999).

Na década de 1990, o BM passou a utilizar em suas diretrizes para o campo educacional uma versão renovada da teoria do capital humano em que o conhecimento não pertence mais ao indivíduo e também não é pensado a partir dele, mas deve ser requerido pelas empresas como forma de que o conhecimento dos trabalhadores seja útil para o capital (LEHER, 1999).

Originalmente, o conceito de capital humano, fundamentado em uma visão reducionista, buscou se apresentar como um elemento explicativo do desenvolvimento e da equidade social, assim como uma teoria da educação. Entretanto, em sua lógica, “o determinante – educação como fator de desenvolvimento e de distribuição de renda – se transmuta em determinado – o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.” (FRIGOTTO, 1999, p. 38).

Desse modo, a teoria do capital humano se constituiu como um desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento, a qual pregava que num primeiro momento era preciso fortalecer a economia, fazer crescer o bolo à custa da força de trabalho. E, posteriormente, no longo prazo, haveria naturalmente uma redistribuição, que aumentaria os salários e reduziria o desemprego (FRIGOTTO, 1999).

Segundo esse autor, o conceito de capital humano também se insere nas discussões sobre crescimento econômico, tendo como preocupação básica estabelecer os nexos entre os avanços educacionais e o crescimento econômico dos países. Assim, o processo educativo, escolar ou não, é o principal capital humano e como tal deve ser limitado “à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionem como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 1999, p. 40).

A partir desse entendimento, no aspecto da macroeconomia, buscou-se investir no “fator humano”, entendendo-o como um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e como elemento de superação do atraso econômico. Na microeconomia, os reflexos da teoria do capital humano buscaram sustentar explicações ideológicas burguesas que argumentavam sobre as causas das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de processos de mobilidade social.

Até meados da década de 1990, os organismos internacionais, alinhados às diretrizes do neoliberalismo, adotadas pelo Consenso de Washington, criticavam qualquer ação do Estado no sentido da regulação do mercado e simultaneamente defendiam

forte disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, desestatização e privatização, liberalização financeira e comercial e desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas (LIMA, 2005).

Esse contexto neoliberal da década de 1990, portanto, resultou em estagnação econômica e ampliação das desigualdades socioeconômicas, principalmente nos países dependentes. Dessa forma, a partir da segunda metade da década de 1990, o BM elabora um conjunto de reflexões, apontando que está ocorrendo “um distanciamento entre o Estado e o povo”, decorrente da lógica do Estado mínimo e do mercado como gestor da vida social, e passa a defender a construção de “um Estado [capitalista] mais próximo do povo” (LIMA, 2005, p. 125).

Esses direcionamentos aparecem no “Relatório para o desenvolvimento Mundial”, elaborado pelo BM em 1997, onde se encontra uma crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento econômico, mas também a defesa de que ele é fundamental para o desenvolvimento econômico, só que não a partir da atuação enquanto agente direto do crescimento e sim como sócio e impulsionador do processo (LIMA, 2005).

Segundo Frigotto, o conceito de capital humano também se insere nas discussões sobre crescimento econômico, tendo como preocupação básica estabelecer os nexos entre os avanços educacionais e o crescimento econômico dos países.

Desse modo, mantém as críticas de que houve uma hipertrofia das funções do chamado Estado de bem-estar social, mas, ao invés da adoção do Estado mínimo, propõe que haja uma complementaridade entre o Estado e o mercado, que se configura como o Pós-consenso de Washington, também conhecido como “terceira via”.

A “terceira via” buscou se firmar como uma teoria política e de sociedade alternativa à política neoliberal e ao socialismo, afirmando a possibilidade de articular ajuste fiscal com justiça social. Conforme Lima (2005, p. 105), a “terceira via” apresenta os seguintes fundamentos básicos:

1) No nível da política, propõe a modernização do centro, a rejeição da política de classes e da igualdade econômica, procurando apoio político em todas as classes sociais; e

2) No plano econômico, trata de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado.

Neste novo contexto, a bandeira histórica de redução da pobreza do BM é reiterada pela preocupação com a segurança e o combate à delinquência e à violência e as ações do BM junto a elas se dariam a partir de políticas focalizadas nos segmentos populacionais mais pobres, pois que se constituem “terra fértil para a violência e a instabilidade” (BM, 1997 *apud* LIMA, 2005, p. 127).

Com base na premissa supracitada, Lima (2005) lembra que o BM vai criticar o financiamento público à educação superior, que estaria atendendo a estudantes ricos e de classe média, e contrapô-la à educação básica, que busca atender ao segmento pobre. Sabemos que as motivações do BM partem da avaliação de que países dependentes não têm prioridade em educação superior, pois seu papel é o de readequar as tecnologias obsoletas dos países centrais, e que, deixando de ser financiada pelo Estado, a educação superior poderá ampliar e redimensionar o mercado desse segmento e contribuir para atenuar a crise do metabolismo do capital.

Refletindo o contexto da reestruturação política e produtiva, o BM sintetizou suas diretrizes para a educação superior no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), no qual, conforme Dourado (2002, p. 240), se apresentam cinco prescrições principais que se referem: (1) à privatização da educação superior; (2) à diversificação de seu financiamento junto à iniciativa privada; (3) à aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; (4) à eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); e (5) à diversificação do ensino superior por meio da expansão de instituições não universitárias.

No Brasil, durante o período do governo de FHC, as transformações da educação superior alinhadas às diretrizes do BM deram apenas alguns passos devido à resistência do movimento estudantil e dos

professores; porém, o caráter neoliberal e de terceira via vieram com toda força nos governos do PT: Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), com destaque para as inúmeras políticas envolvendo parcerias público-privadas (PPP) na educação superior.

Seguindo o modelo indicado pelo BM, como já referimos anteriormente, a partir dos decretos nº 2.306, de agosto de 1997, e de sua revogação pelo decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, ocorreu a liberalização da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES). Essas políticas também foram sustentadas no Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 2001 (GUIMARÃES, MONTE e FARIAS, 2013, p. 37). Mais tarde, ainda no primeiro mandato de Lula (2002-2006), o decreto nº 3.060 foi revogado pelo decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganizou as IES em faculdades, centros universitários e universidades (GUIMARÃES, MONTE e FARIAS, 2013, p. 37).

Além disso, em consonância com as diretrizes do BM, outras modificações foram aprovadas no sentido de reorientar a educação superior às novas demandas do capital. Ainda no primeiro mandato, temos, segundo Lima (2011, p. 89):

- o decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;

- a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;

- o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;

- os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;

- o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei nº 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;

- o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei nº 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;

- o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; e

- a política de educação superior à distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, decretos nºs 5.800/2006 e 5.622/2005.

No segundo mandato do governo Lula, mais ações foram realizadas, dentre as quais encontramos o REUNI, objeto deste estudo, o “pacote de autonomia” e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

Na análise do vasto conjunto de ações aplicados na educação superior brasileira, Lima (2011, p. 90) fez um agrupamento, chegando à conclusão da existência de quatro nucleações básicas:

- 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior;
- 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior;
- 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva; e
- 4) a garantia à coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva.

Elementos balizadores do programa REUNI

Ao final do ano de 2013 completou seis anos da adesão e implementação do REUNI nas universidades federais. Nesse período, as universidades que aderiram ao programa passaram a sistematizar formas e meios para atingirem as metas de expansão de vagas previstas no projeto inicial.

O programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído a partir do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, **pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais** (Art. 1º, *grifo nosso*)”. Dessa forma, a proposta é otimizar os espaços físicos e o trabalho dos professores e do corpo técnico-administrativo para possibilitar a expansão do acesso de mais estudantes às universidades federais.

A meta global do REUNI é elevar a taxa média de conclusão (TCG) dos cursos de graduação presenciais para 90% e aumentar para 18 a relação de alu-

nos por professor, nos cursos presenciais, ao final de cinco anos de sua implementação nas universidades federais, sendo que o Ministério da Educação (MEC) irá estabelecer os parâmetros de cálculo destes indicadores (Art. 1º, § 1º, § 2º).

O REUNI, portanto, segue as seguintes diretrizes: reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliar a mobilidade estudantil inter e intrainstitucional; revisar a estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de ensino-aprendizagem; diversificar as modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas para a profissionalização precoce e especializada; e articular a graduação com a pós-graduação e a educação superior com a educação básica (Art. 2º).

Os recursos financeiros deveriam ser destinados, pelo MEC, a cada universidade federal para atender à implementação do programa em relação à construção e readequação da infraestrutura e de equipamentos, compra de bens e serviços e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. Entretanto, o acréscimo de recursos para despesas de custeio e pes-

O programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído a partir do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

soal foi limitado ao valor de 20% no período de cinco anos após a implementação do programa e estaria condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, sendo repassados a partir do cumprimento das etapas estabelecidas no projeto da instituição (Art. 6º).

Os modelos que justificaram a criação do REUNI se relacionam principalmente com o processo de Bolonha (Europa) e o modelo universitário dos EUA. Nos dois casos, fica evidente o processo de aligeira-

mento dos currículos com a presença de cursos de três e/ou dois anos. Nesse sentido, a criação de cursos tecnólogos foi estimulada dentro da expansão pretendida pelo Programa REUNI. Além disso, no Brasil, o processo de Bolonha refletiu, inicialmente em 2006 na UFBA, com o modelo chamado de Universidade Nova, que propõe cursos de Bacharelados Interdisciplinares, de formação geral, com duração de dois anos, para posteriormente, com uma nova seleção, ser possível ingressar em algum curso específico.

As principais metas do REUNI tiveram suas fórmulas de cálculo definidas a partir do documento Diretrizes Gerais do Programa REUNI, publicada em agosto de 2007. Nele, percebe-se que as universidades que não tivessem pós-graduação *stricto sensu* acima da média de 1,5 alunos de pós-graduação por professor teriam que compensar esse fato ampliando exponencialmente as vagas na graduação para conseguir atingir as metas, provocando uma maior divisão das universidades brasileiras entre centros de excelência e “escolões” superiores focados ao ensino.

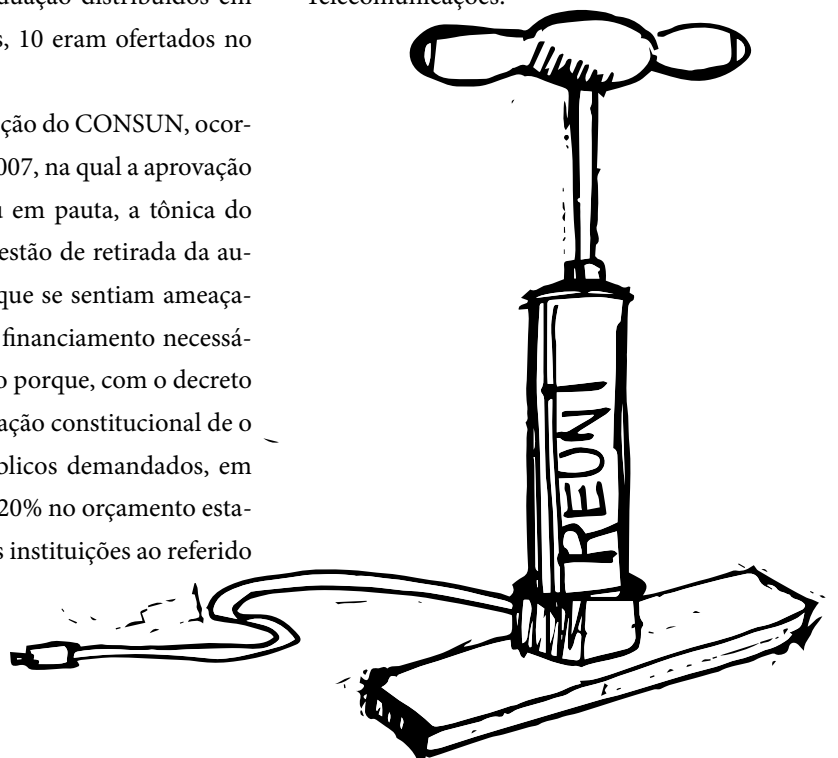
O caso do REUNI na UFSM

No dia 20 de dezembro de 2007, todas as universidades federais haviam aderido ao REUNI e, a partir disso, ocorreram várias mudanças no contexto da educação superior pública; na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não foi diferente. Naquele ano, havia 66 cursos de graduação distribuídos em 9 centros da UFSM e, destes, 10 eram ofertados no período noturno.

Conforme a Ata da 676ª seção do CONSUN, ocorrida em 17 de dezembro de 2007, na qual a aprovação do REUNI na UFSM entrou em pauta, a tônica do debate foi permeada pela questão de retirada da autonomia das universidades, que se sentiam ameaçadas em relação à questão do financiamento necessário para sua manutenção. Isso porque, com o decreto do REUNI, perdia-se a obrigação constitucional de o Estado garantir recursos públicos demandados, em função de que o aumento de 20% no orçamento estava condicionado à adesão das instituições ao referido projeto.

No documento chamado “Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (ou Programa de apoio ao REUNI da UFSM), de 17 de dezembro de 2007, foi definida a previsão de oferta de mais 20 cursos noturnos. Para todos os cursos, havia a previsão de abrir 50 vagas, sendo que alguns iniciariam em 2009 e os demais (15 cursos), em 2010 (UFSM, 2007, p. 8-9). Além disso, havia a previsão de aumentar mais 15 cursos diurnos no *campus*-sede, três cursos diurnos no *campus* de Frederico Westphalen, dois cursos diurnos no *campus* de Palmeira das Missões e cinco cursos diurnos na Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins (UDESMS) (UFSM, 2007, p. 10-12).

Desse modo, havia a previsão de criação, via REUNI, de 45 novos cursos até 2012 na UFSM. Em entrevista a Fritz Nunes, publicada no sítio¹ da SEDUFMSM, em 23 de janeiro de 2012, o então Reitor Felipe Müller mencionou que já haviam sido criados 35 cursos que estavam previstos no programa REUNI da UFSM e havia mais dois cursos que ainda estavam em negociação: o de Dança e o de Engenharia Aeroespacial. No decorrer do ano, o curso de Dança Bacharelado foi criado e constou na lista do vestibular 2012 e também foi aprovado o curso de Dança Licenciatura, com vagas através do SISU, no mesmo período do vestibular de 2012. O curso de Engenharia Aeroespacial abriu vagas somente no vestibular de 2014, juntamente com o curso de Engenharia de Telecomunicações.



Na mesma entrevista, Felipe Müller destaca que as metas da pós-graduação, que previam 19 cursos novos, haviam sido alcançadas. O reitor afirmou que a UFSM passou de 32 cursos de mestrado em 2007 para o total de 44 cursos em 2012 e que passou de 11 cursos de doutorado para o total de 22 cursos em 2012. Além disso, ele destaca que, pela primeira vez, foi alcançado um total de 50% dos programas de pós-graduação com cursos de doutorado na UFSM.

As metas principais do REUNI são a elevação da relação aluno-professor (RAP) para 18/1 e que a Taxa de Conclusão de Graduação (TCG) atinja a marca de 90%. O cálculo da TCG corresponde à relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING_5) cinco anos antes (BRASIL, 2007, p. 4).

$$TCG = \frac{DIP}{ING_5}$$

Nos documentos que requeremos às pró-reitorias da UFSM, foram informadas as taxas de conclusão a partir de 2010, cujos dados estão visualizados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Valores do cálculo da Taxa de Conclusão de Graduação (TCG) da UFSM

ANO	TGC da UFSM
2010	80%
2011	91%
2012	60%

FONTE: COPLEC/COLPLIN - PROPLAN/UFSM, a partir do documento "Indicadores do REUNI" de 2012, complementados pela solicitação de dados, em 2014.

Vemos que somente em 2011 a UFSM conseguiu atingir a meta de 90% exigida pelo REUNI e teve uma significativa queda em 2012, apresentando uma TGC de 60%. A meta referente à relação aluno-professor é calculada a partir da seguinte fórmula, como mostrado na Figura 1 (BRASIL, 2007).

Figura 1 - Fórmula para cálculo da RAP

$$RAP = \frac{MAT}{DDE - DPG}$$

FONTE: (BRASIL, 2007, p. 5-7).

Na fórmula, temos que RAP é a relação aluno-professor; MAT é a matrícula projetada em cursos de graduação presenciais; DDE é a equivalência de professores com dedicação exclusiva; e DPG refere-se à dedução da pós-graduação da instituição.

Observa-se que um número amplo de variáveis deve ser considerado pelas IES na tentativa de que a meta do REUNI para o RAP (18/1) seja alcançada, pois elas envolvem tanto a observação das vagas na graduação e o controle de contratação de professores quanto o contexto da pós-graduação, a partir do número de vagas abertas e do conceito *Qualis/CAPES* que já alcançaram.

Apresentamos os dados do cálculo do RAP da UFSM na Tabela 2, que conseguimos, também, somente a partir do ano de 2010.

Tabela 2 - Valores do cálculo da relação professor/aluno (RAP) na UFSM

Ano	RAP UFSM
2010	17,34000125
2011	18,45879625
2012	15,26632414

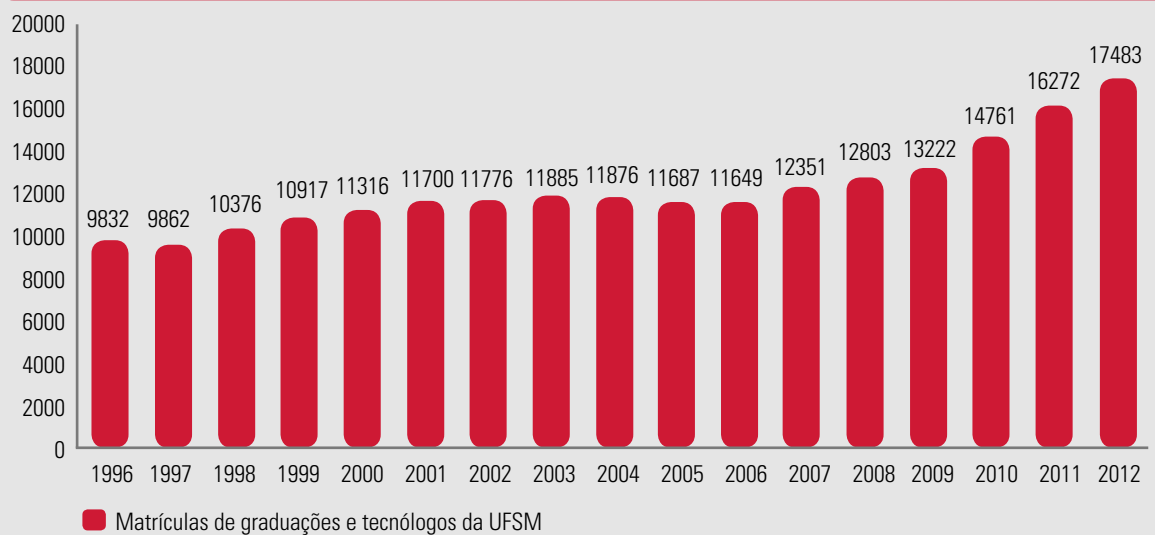
FONTE: COPLEC/COLPLIN - PROPLAN/UFSM, a partir do documento "Indicadores do REUNI" (2012).

Percebemos que a UFSM conseguiu atingir a RAP somente no ano de 2011, tendo se afastado ainda mais da meta do REUNI no ano de 2012, ou seja, em 2011 o número de alunos por professor foi menor do que nos outros anos analisados. Para visualizar esses dados, seguem alguns gráficos com os valores absolutos dos itens que compõem o cálculo do RAP, observando suas variações ao longo dos anos, com destaque para o período do REUNI.

No Gráfico 1, apresentamos os valores absolutos de matrículas de graduações e tecnólogos da UFSM do ano de 1996 até o ano de 2012.

Na fórmula, temos que RAP é a relação aluno-professor; MAT é a matrícula projetada em cursos de graduação presenciais; DDE é a equivalência de professores com dedicação exclusiva; e DPG refere-se à dedução da pós-graduação da instituição.

Gráfico 1 - Números anuais de matrículas de graduação e tecnólogos da UFSM²



FONTE: Elaborado a partir de dados da COPLIN/PROPLAN/UFSM e de dados do DERCA/PRORAD/UFSM.

Percebemos que, de 2007 a 2012, ocorreram 5.132 novas matrículas, correspondendo a um aumento de 41,5% de matrículas, considerando-se as graduações e tecnólogos no período de cinco anos. Já no período de 1996 até 2007, aumentaram 2.519 matrículas, o que correspondeu a um aumento de 25,6% das matrículas em 11 anos.

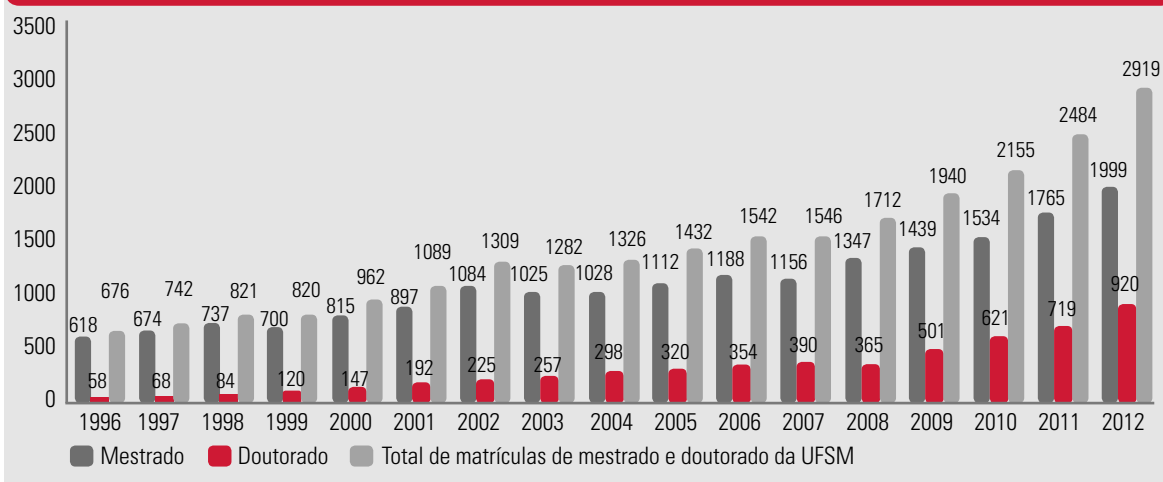
Já em relação ao número de vagas da graduação, segundo a apresentação executiva presente na página da UFSM em números, temos que em 2007 a UFSM ofertava 2.823 vagas e em 2012 ofertou 4.336, totalizando 1.513 novas vagas no período do REUNI, que correspondem a um aumento percentual de 53,5%, comparando-se ao ano de 2007.

No projeto REUNI da UFSM (2007, p. 10) encontramos que

O programa de reestruturação e expansão da UFSM prevê a criação de mais de 2.373 vagas nesta Universidade, [...] no período entre 2008 e 2012, representando um aumento substancial de cerca de 68% do número de vagas oferecidas no vestibular de 2007³.

Na comparação dos percentuais, percebe-se que a UFSM ampliou o número de vagas na graduação em um valor menor do que o originalmente previsto em 2007, pela ocasião da aprovação do projeto REUNI na UFSM. Compreendemos que isso se deve ao fato de que a instituição priorizou o crescimento da pós-graduação, como se pode ver no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Números anuais de matrículas de mestrado e doutorado da UFSM



FONTE: Elaborado a partir de dados da COPLIN/PROPLAN/UFSM e de dados do DERCA/PRORAD/UFSM.

O Gráfico 2 apresenta os dados referentes às matrículas existentes nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrados e doutorados), pois apenas estes são considerados no cálculo do RAP.

Percebe-se que no período do REUNI, de 2007 a 2012, ocorreram 1.373 novas matrículas, o que corresponde a um aumento de 88,8% de matrículas de mestrado e doutorado nesse período (cinco anos). Por outro lado, no período de 1996 a 2007, houve um crescimento de 870 matrículas, que correspondem à marca de 128,6% de expansão nas matrículas de mestrado e doutorado em 11 anos.

Nas metas de ampliação de vagas na UFSM presentes no Projeto REUNI/UFSM (2007, p. 10), havia a previsão de ampliar o ingresso nos programas de pós-graduação, das 1.264 vagas (lê-se matrículas)⁴ de mestrado em 2007 para 1.749 vagas (lê-se matrículas) em 2012 – o que equivale a um aumento de 38,3%, e de 376 vagas (lê-se matrículas)⁵ de doutorado no ano de 2007 para 584 vagas (lê-se matrículas) nos cursos de doutorado no ano de 2012 – o que equivale a um aumento de 55,3%.

Na soma das matrículas previstas para os cursos de mestrado e doutorado, percebemos que se objetivava aumentar 42,2 % delas na comparação com os valores de 2007. Assim, vemos que esse objetivo foi alcançado para além do dobro inicialmente previsto.

Na análise das variações das vagas na pós-graduação *Stricto Sensu*, encontramos valores semelhantes. Em 2007, segundo a secretaria da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), havia 910 vagas nos cur-

sos de mestrado e doutorado da UFSM, passando para 1.711 vagas em 2012, totalizando um aumento de 88%.

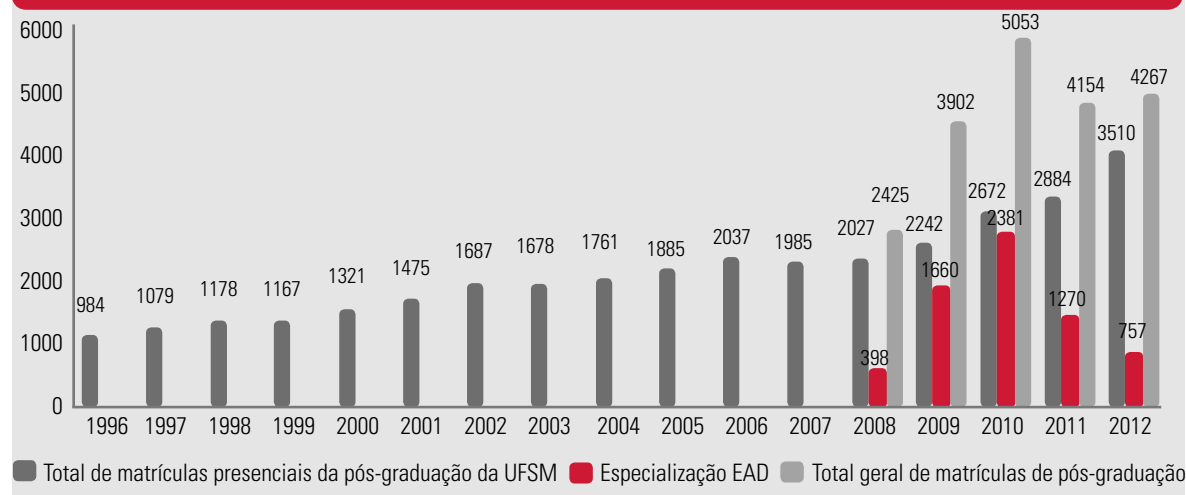
Se considerarmos a soma das matrículas das graduações e tecnólogos juntamente com a soma das matrículas de mestrado e doutorado da UFSM, temos que, no período de 2007 a 2012, houve um aumento de 46,8%. Por outro lado, na soma das vagas abertas para os cursos supracitados, o percentual de crescimento no mesmo período chega a 61,9%.

Além disso, sabemos que os cursos de especialização, que não são considerados para o cálculo do RAP, também têm influência na carga de trabalho dos professores; então, apresentamos no Gráfico 3 as matrículas totais da pós-graduação, incluindo as matrículas de especialização e também destacamos o total de matrículas que passaram a existir em especializações EAD.

Considerando o total de matrículas na pós-graduação presencial, incluindo as especializações, temos que, de 2007 a 2012, ocorreram 1.525 novas matrículas, que correspondem a 76,8% de aumento em cinco anos, tendo como referência os valores de 2007. E no período de 1996 a 2007, temos o aumento de 1.001 novas matrículas, que correspondem a um aumento de 101,7%, considerando os 11 anos do período, tendo os valores de 1996 como referência do cálculo.

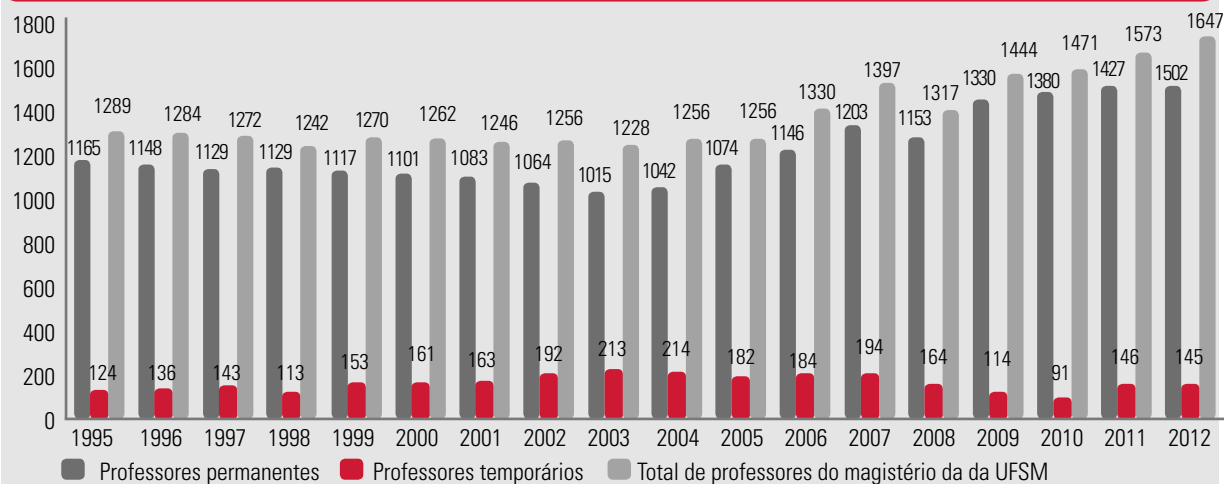
Em relação às matrículas na especialização EAD, nota-se que iniciaram em 2008, aumentando expressivamente até 2010 e tendo uma forte queda nos anos seguintes. No ano de 2010, as matrículas nas especializações EAD chegaram a 2.381, aproximando-se do total geral de matrículas presenciais no mesmo perí-

Gráfico 3 - Números anuais de matrículas de pós-graduação presenciais e EAD da UFSM



FONTE: Elaborado a partir de dados da COPLIN/PROPLAN/UFSM e de dados do DERCA/PRORAD/UFSM.

Gráfico 4 - Números anuais de professores permanentes/efetivos e temporários/substitutos da UFSM



FONTE: Elaborado a partir de dados da COPLIN/PROPLAN/UFSM e de dados do DERCA/PRORAD/UFSM.

odo, que estava em 2.672, como pode ser observado no Gráfico 3.

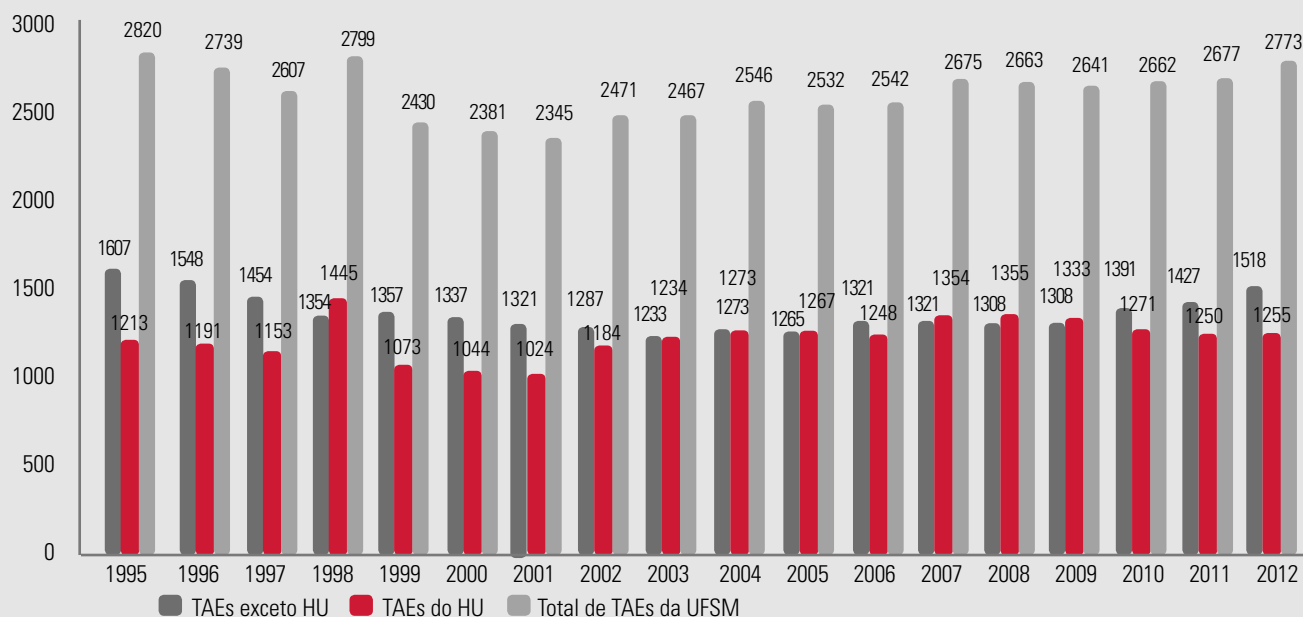
No tocante à categoria dos professores, apresentamos os dados no Gráfico 4 acima.

Observamos que, de 2007 a 2012, houve um aumento de 250 no total de professores, que representa um percentual de 17,8% de aumento, correspondente ao tempo analisado (cinco anos). Nesse período, ocorreu uma diminuição de 49 professores temporários, que equivale a 25% de percentual de queda. No mesmo

período, houve o aumento de 299 professores permanentes, correspondendo a um aumento de 24,8% no total deles.

No período de 1995 a 2007, houve um aumento de 108 professores, correspondendo a 8,3 % de aumento no total de professores. Destes, em relação aos temporários, ocorreu a admissão de 70 novos professores, representando um aumento de 56,4% e admissão de 38 novos professores permanentes, correspondendo a um aumento de 3,2% no período considerado (12 anos).

Gráfico 5 - Números anuais do quadro técnico-administrativo em educação (TAE) da UFSM, considerando-se os que trabalham no Hospital Universitário (HU) e os que não trabalham no HU



FONTE: Elaborado a partir de dados da COPLIN/PROPLAN/UFSM e de dados do DERCA/PRORAD/UFSM.

Também acreditamos ser importante considerar as variações do número de funcionários (Gráfico 5), mesmo que esta categoria não entre no cálculo das metas do REUNI.

Na análise do Gráfico 5, pode-se constatar que, de 2007 a 2012, houve contratação de 98 novos funcionários técnico-administrativos, que representa um aumento de 3,6% no período de cinco anos. Já em relação ao período de 1996 a 2007, constata-se a diminuição de 145 funcionários, correspondendo a um *déficit* de 5,1%, considerando-se os valores de 1995, no período de 12 anos.

Em relação aos funcionários técnico-administrativos que não estavam alocados no HU, percebemos um aumento de 197 profissionais, de 2007 a 2012, cujo aumento percentual é de 14,9%. Porém, no mesmo período, houve um *déficit* de 99 postos técnico-administrativos que estavam alocados no HU da UFSM, totalizando uma redução percentual de 7,3%, comparando-se ao ano de 2007.

No documento que contém o balanço parcial do REUNI (UFSM, 2012), encontramos que, no período de 2009 a 2011, já havia sido realizada a contratação de 172 novos cargos técnico-administrativos e havia a previsão de serem contratados mais 120 em 2012, somando um total de 292 novas contratações. Observamos que essas novas contratações não ocorreram em sua integralidade, pois, conforme o Gráfico 5, no período de 2007 a 2012, o saldo positivo de contratações (197) ocorreu apenas para técnico-administrativos alocados fora do HU e o total denuncia que cerca de 100 contratações não foram realizadas.

Considerações finais

No decorrer do artigo, buscamos discutir as relações entre a crise estrutural do metabolismo social do capital, a reestruturação política e produtiva e suas influências nas políticas iniciadas pelo governo de FHC/PSDB e aprofundadas por Lula & Dilma/PT, que resultaram na contrarreforma da educação superior brasileira.

O processo supracitado contou com a mediação do BM e de seus direcionamentos políticos, referentes à educação superior, que pode ser compreendida

a partir da lógica do capitalismo dependente. Desse modo, o BM defende que não há necessidade de priorizar investimentos na educação superior pública nos países dependentes, pois o papel desses países na economia mundial é a exportação de alimentos e matérias-primas para os países centrais, fator que não demanda elementos científico-tecnológicos muito avançados.

Dentre as diversas leis que compõem a contrarreforma universitária, este estudo está focado no programa REUNI por sua massiva adesão, ou seja, foi adotado pela totalidade das universidades públicas federais no ano de 2007, além de analisar seus desdobramentos gerais no caso da UFSM. Nesse sentido, encontramos que o REUNI foi questionado pelos presentes no momento de sua aprovação no Conselho Universitário da UFSM, pois feria a autonomia universitária ao impor o recebimento de recursos financeiros atrelado ao cumprimento de metas.

Também vimos que, na UFSM, somente no ano de 2011, foram atingidas as metas da taxa de conclusão de graduação (TCG), que ficou em 91%, e que a relação aluno-professor (RAP) ficou em 18,45. Po-

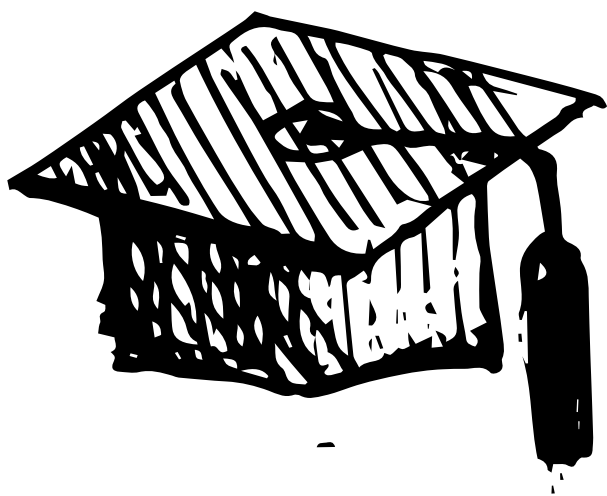
Dentre as diversas leis que compõem a contrarreforma universitária, este estudo está focado no programa REUNI por sua massiva adesão, ou seja, foi adotado pela totalidade das universidades públicas federais no ano de 2007, além de analisar seus desdobramentos gerais no caso da UFSM. Nesse sentido, encontramos que o REUNI foi questionado pelos presentes no momento de sua aprovação no Conselho Universitário da UFSM, pois feria a autonomia universitária ao impor o recebimento de recursos financeiros atrelado ao cumprimento de metas.

rém, no ano de 2012, essas metas caíram para 60% e 15,26 respectivamente. A relação elevada de estudantes por professor também pode ser observada nos gráficos, constatando que, no período REUNI (2007-2012), houve um crescimento de 41,5% de matrículas na graduação e de 88,8% de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu* e um crescimento de apenas 17,8% no total de professores na instituição. O total de funcionários (o que não entra diretamente nos cálculos das metas) cresceu apenas 3,6% no

mesmo período, sendo que a categoria já acumulava um *déficit* de 5,1% do período anteriormente analisado (1996-2007).

A partir desse contexto, compreendemos que o atendimento do tripé ensino-pesquisa-extensão na UFSM fica dificultado, ou até mesmo inviabilizado em alguns casos, em decorrência da desproporcionalidade do aumento de matrículas estudantis em relação ao aumento ocorrido na contratação de professores. Estes estão tendo uma quantidade expressivamente maior de estudantes para atender e orientar na graduação e na pós-graduação em decorrência do REUNI, processo que resulta na debilitação e precarização da formação universitária.

Desse modo, ressaltamos que, para a universidade e a educação formal em geral, a defesa do caráter público, gratuito e de qualidade referenciada na luta dos trabalhadores deve estar constantemente na pauta do dia para barrar a retirada de direitos que está cada vez mais iminente no contexto de crise mundial do metabolismo social do capital. **US**



notas

1. Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=533>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

2. Todos os dados apresentados nos gráficos têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

3. Segundo informações da PROPLAN, a UFSM projetou o aumento de vagas a partir da avaliação de que já atingia a meta nacional de 1,5 alunos de pós-graduação/por professor, fato que direciona os cálculos a partir de uma fórmula específica.

4. Os números estão diferentes do número de matrículas de mestrado apresentados no gráfico da PROPLAN, mas contém valores aproximados.

5. Idem à nota anterior.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOSI, A. de P. Feios, sujos e malvados: intensificação do trabalho docente e produtividade acadêmica. **Revista Universidade e Sociedade**, DF, ano XX, nº 47, p. 133-148, fev. 2011.

BRASIL. Decreto 6096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 de abr. 2013.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, p. 234-252, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. de M.. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, DF, Ano XXII, nº 52, p. 34-45, jul. 2013.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, nº 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. 462f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

MARINI, R. M. (1973). Dialética da dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. **Ruy Mauro Marini**: Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 131-172.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. O REUNI e a precarização das IFES. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XVII, nº 41, p. 51-68, jan. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2012.

_____. **Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://sucuri.cpd.ufsm.br/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

referências

O aprofundamento da reforma do Estado e o redirecionamento do ensino superior

Solange Pereira da Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: solangesilva@ufpa.br

Resumo: O objetivo principal deste artigo é realizar uma análise do aprofundamento da reforma do Estado capitalista e o redirecionamento das políticas públicas educacionais, em específico, do ensino superior no Brasil, com a finalidade de apresentar como estas políticas se configuram na prática em diferentes realidades das universidades brasileiras, particularmente na Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário do Marajó/Breves. Para tanto, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, consultada em fontes documentais diversas, sites, banco de Pós-Graduação e órgão de imprensa da mídia eletrônica nacional. Nas considerações finais, apresenta-se a necessidade ampla do debate sobre o processo de interiorização da UFPA e as condições de precarização do trabalho docente e a terceirização do ensino superior via contratação de professores horistas para manter o funcionamento das turmas do Curso de Pedagogia.

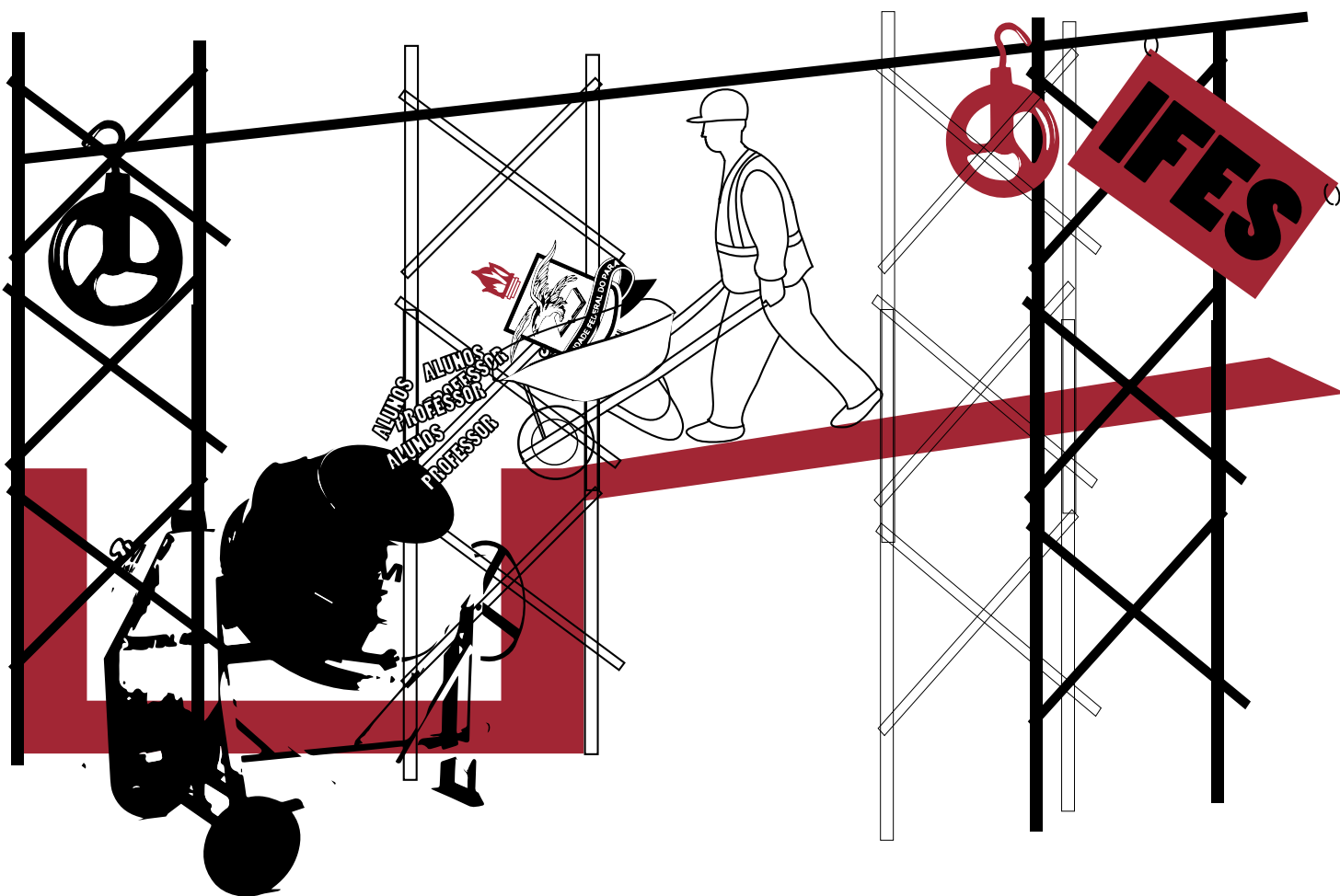
Palavras-chave: Contrarreforma. Políticas Educacionais. Interiorização do Ensino Superior.

Notas introdutórias

As mudanças ocorridas a partir do século XXI demonstram o caráter contraditório da reorganização do capital na geração de mudanças estruturais e profundas no sistema produtivo, com a finalidade de reconduzir o modelo de acumulação do capital e seu processo de sociabilização. Tais questões estão visíveis nos modelos de exploração que envolvem, desde

a apropriação dos recursos naturais, às mudanças nas relações de trabalho, promovidas pelas novas necessidades do mercado globalizado com base organizacional científica e tecnológica visando ao lucro, ao controle do trabalho e principalmente à modificação da luta de classe.

Neste processo contraditório de produção para



sustentação do capitalismo, entende-se que as sucessivas crises vivenciadas pelo sistema desde o seu nascimento vêm sendo contidas a partir de novas estratégias de sobrevivência, na medida em que se reproduziram materialidades e feições específicas para sua permanência, desconsiderando o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas, criando um círculo vicioso onde o “universo do trabalho, as classes trabalhadoras e suas lutas criam riqueza para os outros, restando aos trabalhadores a radicalização dos processos de exploração e expropriação” (IAMAMOTO, p. 107, 2012).

Dessa forma, o trabalho, considerado numa perspectiva marxista enquanto atividade vital no processo de humanização e transformação da realidade social, se materializa na chamada “sociedade do conhecimento”, por meio de movimentos contraditórios, gerando substituição do homem pela máquina e processos competitivos, eliminação de postos de

trabalhos e perdas de direitos trabalhistas, seja nas empresas privadas ou em instituições estatais. Para Iamamoto (2012, p. 73 *apud* Silva, 2014),

Configuram-se uma relação inversa, onde a personificação de coisas e coisificação das pessoas se perpetuam na lógica do capital por produzir socialmente mais do que configura no excedente produzido pelo trabalhador, que, inerente à sua condição de vida social e sua sobrevivência, é uma mercadoria.

Embora todo o movimento contraditório de sustentação do capital seja historicamente marcado por relações de exploração e expropriação, atingirá, a partir dos anos de 1970, o maior ápice de crise estrutural gerado pelo processo de superprodução das políticas fordistas-keynesianas, que foram substituídas pela vertente ortodoxa neoliberal que passou a orientar o pensamento político e econômico, como forma de refuncionalização do sistema produtivo.

Em conformidade com Bianchetti (2001, p. 45), “a teoria econômica neoliberal caracterizou-se pela contrarrevolução monetária que propunha o desmantelamento das instituições criadas pelo modelo de Estado Benfeitor”, justificando, assim, “o ataque ao movimento sindical, atribuindo-o às conquistas dos trabalhadores a responsabilidade pelos gastos públicos” (NETO; BRAZ, 2012, p. 78). Consequentemente, acirrou ainda mais as lutas de classes, “o envolvimento manipulatório do trabalhador levado ao limite, no interior das empresas desenhado e concebido segundo os fundamentos do capital” (ANTUNES, 1999, p. 41).

Tais questões produziram efeitos contraditórios, tanto em países considerados desenvolvidos como na América Latina, em específico no Brasil, que, embora nunca tenham vivido o “Estado de Bem Estar Social”, foram sendo implantadas desde os anos de 1990 pelos governos, com força total, todas as orientações advindas dos Organismos Internacionais.

Corroborando, assim, para o maior acirramento das desigualdades sociais, proteção ao capital externo, privatização de empresas estatais, aumento da produtividade, exploração e expropriação dos

Tais questões produziram efeitos contraditórios, tanto em países considerados desenvolvidos como na América Latina, em específico no Brasil, que, embora nunca tenham vivido o “Estado de Bem Estar Social”, foram sendo implantadas desde os anos de 1990 pelos governos, com força total, todas as orientações advindas dos Organismos Internacionais.

trabalhadores e mudanças na gestão das estruturas organizacionais. Desdobrando-se, na prática, pelas políticas públicas pautadas em modelos racionalistas instrumentais, afetando diretamente os sistemas educacionais, principalmente o ensino superior, que vêm sendo marcados pela privatização/mercantilização e, conseqüentemente, pela perda da autonomia das universidades públicas.

Para melhor compreensão do texto, será apresentada uma breve exposição sobre a Contrarreforma do Estado e os ataques decorrentes dos direitos sociais e trabalhistas e as mudanças no ensino superior, segui-

da das questões que afetam diretamente a Universidade Federal do Pará, especialmente o funcionamento da Interiorização do *Campus* do Marajó Breves.

A contrarreforma brasileira e a educação superior

A literatura especializada sobre as políticas neoliberais, sobretudo a partir dos anos 90, demonstra que o processo de Reforma do Estado resultante das orientações neoliberais se constituiu nas diferentes formas estratégicas para garantia da crise do capital, instalada a partir dos anos 1970. A globalização da economia mundial atrelada à ciência, à tecnologia e à informação produziu novas formas de gestão das políticas públicas, caracterizando-se por um novo modo de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação.

O marco regulatório da implantação das políticas neoliberais para os países da América Latina ficou conhecido como Consenso de Washington, em 1989, organizado por funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Chaves (2008, p. 71), as medidas desse consenso foram:

A disciplina fiscal, reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de juros competitivos; liberalização comercial; atração de investimentos diretos dos estrangeiros; privatização das empresas estatais; e desregulamentação da economia e proteção aos direitos autorais.

Verifica-se, neste processo de orientação de reforma do papel do Estado, a adoção de novas políticas frente às proposições da doutrina neoliberal, com a redução do Estado, minimização dos gastos públicos, eliminação dos direitos sociais e trabalhistas conquistados, “justificadas pelo discurso da ineficiência do setor público marcado por privilégios e pela eficiência do setor privado, que tem demonstrado qualidade” (CHAVES, 2011, p. 35).

Além das orientações do Banco Mundial direcionadas para a reorganização da economia, focalizaram-se também as orientações para as reformas

educacionais, com o objetivo de reduzir os gastos públicos, descentralizar e privatizar a educação, principalmente no ensino superior. Para o Banco Mundial, a prioridade era com a educação primária, onde o custo por aluno seria menor. Segundo Torres (2007 *apud* HADDAD, 2008, p. 56),

O receituário neoliberal foi universalizado principalmente nos países do Terceiro Mundo e as recomendações foram a descentralização da capacitação em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, prioridade no ensino primário, assistencialismo e privatização dos demais níveis de ensino.

O receituário neoliberal começou a ser implantado no Brasil na gestão de Itamar Franco (1993-2003), através do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, que tinha como finalidade cumprir as diretrizes e metas estabelecidas nas várias Conferências Internacionais para redefinir as políticas educacionais dos países capitalistas. De acordo com Malancchen e Vieira (2006, p. 4), a reforma no campo educacional estava em “consonância com os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979, e na Conferência de Jomtien 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos”.

O discurso da reforma administrativa se configurou também como parte do plano de campanha do governo de Fernando Henrique Cardoso. No ano de 1994, o documento elaborado para a campanha presidencial introduzia uma perspectiva de mudança organizacional e cultural da administração pública, no sentido da administração gerencial, que, na visão de Altman (2002, p. 45, *apud* HADDAD, 2008, p. 32), o plano de governo previa:

Reformas educacionais alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial, tais como a redução das responsabilidades do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; e a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhorias da qualidade do ensino.

No que se refere à Reforma da Administração Pú-

blica, foi materializada com o documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), organizado por Bresser Pereira, publicado em novembro de 1995, onde o autor defendeu a “Reforma do Estado brasileiro como decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional, que não conseguia atender com eficiência à sobrecarga de demandas a ele dirigidas”. Segundo o Documento elaborado por Pereira (1995, p. 18),

O Estado brasileiro tinha problemas de governança devido à gestão rígida e ineficiente, nos quais impediam a implantação de políticas públicas mais flexíveis devido à predominância de uma administração do tipo burocrática com nuances patrimonialistas, considerada inadequada e ineficaz para atender às exigências do novo cenário nacional e internacional, político e econômico, frente aos princípios da globalização, das novas tecnologias da produção e da informação e suas implicações nas mudanças do mundo do trabalho.

O receituário neoliberal começou a ser implantado no Brasil na gestão de Itamar Franco (1993-2003), através do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, que tinha como finalidade cumprir as diretrizes e metas estabelecidas nas várias Conferências Internacionais para redefinir as políticas educacionais dos países capitalistas.

Os resultados desta defesa resultaram no redirecionamento das Diretrizes para Administração Pública, definida em quatro setores: a) o núcleo estratégico do Estado, que é o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento; b) as atividades exclusivas do Estado; c) serviços não exclusivos do Estado, que correspondem à atuação do Estado com outras organizações públicas não estatais; e d) produções de bens e serviços para o mercado que corresponde à área de atuação das empresas. O entendimento de Bresser Pereira (1995, p. 46) fora expresso da seguinte forma:

Na União, os serviços não exclusivos de Estado são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisas, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-la em um

tipo especial de entidade não estatal, através de um programa de publicização, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para participarem da gestão com o poder executivo e terem direito a orçamento.

Neste cenário de reforma, as IFES passaram a ser consideradas como serviços não exclusivos do Estado, reduzidas a uma política de gastos com finalidade de aproximar a universidade ao modelo de empresas prestadoras de serviços. Segundo Souza (2008, p. 95), “o modelo de gestão gerencial específico da empresa capitalista adentrou o universo acadêmico, que passou a ser medido pela quantidade de produtos e recursos captados no mercado de editais”. Assim, a educação passou a ser concebida como bem privado ou mercadoria e não como um direito público subjetivo, seguindo a tese defendida pelo Banco Mundial sobre a lógica da educação custo-benefício, priorizando o ensino fundamental em detrimento da educação superior. Conforme Chaves (2008, p. 73),

O governo defendeu o afastamento do Estado na manutenção plena do ensino superior público, incentivou a livre competição mercadológica entre as instituições, reduzindo-a a uma política de gastos, à abertura ao mercado e ao culto econômico, com a finalidade clara de transformar a administração das IFES em modelo de empresas prestadoras de serviços, com novas formas de organização e gestão.

Observa-se que o Estado se afastou apenas dos gastos, mas manteve a gestão do ensino superior, assumindo o papel de regulador “mediante a transferência a outros setores e instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais na lógica da mercantilização” (OLIVEIRA, 2009, p. 256). Em síntese, configurou-se a Reforma do Estado, o racionamento dos recursos e o esvaziamento das instituições, deixando clara a proposição de transformação das instituições em um tipo especial de entidade não estatal, via fundações privadas com autorização para celebrar o contrato de gestão com autorização do poder executivo.

O balanço geral dos últimos anos sobre as reformas direcionadas para as IFES demonstram re-

sultados catastróficos, que afetaram diretamente o ensino, a pesquisa e a extensão da autonomia da gestão universitária em diversos setores. Entre eles, destacam-se a Lei 10.903/2004 (denominada de Inovação Tecnológica) e a Lei 11.079/2004 (que definiu os critérios para contratação de Parcerias Públicas Privadas) – ambas regularam a educação como mercadoria, permitindo a transferência de produtos e processos desenvolvidos nas Universidades e Institutos de Pesquisas, objetivando beneficiar o setor privado; e a aprovação da Lei nº 12.550, de 15/12/2011, autorizando a criação da Empresa Pública Brasileira de Serviços Hospitalares como regime jurídico de direito privado, gerenciado pelos chamados contratos de adesão, com a finalidade de terceirizar os serviços dos hospitais universitários nos moldes empresariais, como expresso no Art. 1º da referida lei.

Somando-se a essas questões, está o Plano Nacional de Educação, aprovado de forma estratégica pelo governo Dilma em 2014, no qual foi determinada na Meta 12 a proposição:

De elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão de pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

O documento reitera o amplo apoio aos empresários da educação ao destinar vagas do ensino superior para as universidades privadas via ampliação do recurso público para compra de vagas, intensificando o repasse de recurso público direto ou através das chamadas isenções fiscais.

Contraditoriamente, o PNE (2014) apresenta o discurso ideológico da universalização do ensino superior, operando na perspectiva de massificação da oferta via transferência de recursos públicos da União para instituições de ensino privadas, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que, segundo os dados da ANDIFES (2014)¹, já somavam 31% do total de matrículas no sistema de ensino superior. Com uma previsão do aumento do número de matrículas pelo setor privado, como mostra a meta

12.6 do PNE (2014-2024), com “a garantia de expansão do financiamento estudantil com a constituição do fundo do financiamento de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador.”

Somam-se a estas questões as reformas aprovadas no país no início de 2015, com a finalidade de arrecadar recursos para o pagamento da dívida pública dos bancos e empresas privadas no país, atingindo de forma perversa áreas sociais, com a adoção das Medidas Provisórias 664 e 665, que reduzirão os direitos como o seguro defeso, o seguro desemprego, a pensão por morte, o abono salarial e o auxílio doença.

No setor educacional, o corte anunciado pelo governo federal foi de R\$ 9 bilhões, no qual o ensino superior foi o mais sucateado, com os efeitos já sentidos em diferentes IFES do país. De acordo com o ANDES-SN (2015)², algumas universidades divulgaram como serão afetadas pelos cortes do orçamento e entre elas estão a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM):

a) Na UFPA, os cortes chegarão a quase R\$ 50 milhões no ano de 2015 e os maiores cortes serão no orçamento de capital, que sofrerá uma redução de cerca de 50%. Do total de R\$ 62 milhões de recursos de capital previstos para este ano, o governo federal irá repassar para os cofres somente R\$ 31 milhões. Na verba de custeio, a diminuição deverá girar em torno de R\$ 15 milhões dos R\$ 154 milhões que estavam orçados;

b) Na UNIFESP, segundo nota da reitora, o corte representa uma redução de R\$ 25 milhões em investimentos em projetos, obras, acervos, equipamentos e mobiliário, entre outros bens de capital da universidade. A instituição ressalta que o orçamento, sem cortes, já era insuficiente para a manutenção da instituição; e

c) Na UFSM, a reitoria divulgou durante o Conselho Universitário o tamanho do corte na parte de custeio da universidade, que inclui as contas a pagar, como a dos terceirizados, da água, da luz e do telefone: 10%. Em relação à parte de investimento, o que se sabe é que, em média, o percentual ficará em torno de 47%, mas o tamanho exato só deverá ser conhecido no final de julho, depois que o Ministério da Educação (MEC) encerrar as reuniões individuais com cada universidade.

A divulgação realizada pelos reitores das universidades citadas, nas seções dos conselhos, demonstrou a situação das universidades frente à crise do capital, que, na sua própria lógica, historicamente produzida, impõe constantemente processos de rupturas para sua própria manutenção. Para Rizzo, presidente do ANDES-SN³, o pronunciamento dos reitores sobre a situação das IFES foi de fundamental importância: “mostrou a profundidade dos cortes e os problemas deles decorrentes”. “Há um corte muito profundo nas verbas de custeio e capital e o MEC divulgou as médias nacionais do corte – 11% em custeio e 47% em capital – e precisava ficar claro como esses cortes afetam cada uma das instituições”.

Na atual conjuntura de reajuste fiscal e ataque aos direitos dos trabalhadores, é possível observar o reordenamento das prioridades dos gastos públicos e, conseqüentemente, a precarização do trabalhador, com a aprovação do Projeto de Lei nº 4330 (ainda em trâmite no Congresso Nacional), que regula o contrato de prestação de serviço e as relações de trabalho dele decorrentes. Paralelo ao PL 4330, voltou ao cenário nacional a suspensão da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 1923, contrária à Lei nº 9.637/98, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que versava sobre as normas que regulamentavam as Organizações Sociais. A ADI, questionava a lei que:



Disponha sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e a criação do Programa Nacional de Publicização, bem como o Art. 24, no inciso XXIV, que alterou a Lei nº 8.666/93 no Art. 1º para instituir dispensa de licitação para que o Poder Público contrate a OS para a prestação de serviços relacionados às atividades contempladas no contrato de gestão.

O entendimento do Supremo Tribunal para justificar a constitucionalidade da referida lei pautou-se no argumento de que as “organizações sociais podem, sob demanda, ampliar as ações do Estado em atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e a saúde”⁴⁷.

Esta compreensão reforça a emergência de políticas voltadas para a adequação da educação às exigências do mercado, tão defendida pela nova ordem mundial e consagrada pelas orientações dos Organismos Internacionais, para reforma na educação superior, no sentido de “diversificar e utilizar os recursos de forma mais eficiente [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44).

Destaca-se que, desde o Simpósio Internacional Excelência no Ensino Superior, realizado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), no Rio de Janeiro em 22 de setembro 2014, vem sendo costurada a proposição de contratação de docentes IFES por meio de Organizações Sociais (OS), criada pelo MEC (Ministério da Educação) e pelo MCTI (Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação).

De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do MEC⁵, “a governança plena do modelo é da administração pública, que promoverá o acompanhamento e a supervisão das metas pactuadas e dos resultados alcançados”. Partem do entendimento de que a referida lei não se constitui como um processo de terceirização e, sim, como “qualificação” dos serviços públicos.

Notoriamente, as questões supracitadas se configuram na prática pela consolidação do plano de Reforma do Estado apresentado por Bresser Pereira (1995), como, por exemplo, a transformação das Universidades Federais em serviços ou bem públicos não exclusivos do Estado e, conseqüentemente, a

distorção dos conceitos público e privado. Na visão de Chaves (2012, p. 203), configuram-se, na prática, por “criação de organizações do terceiro setor (que seriam não lucrativas e produtoras do bem público), atuando entre o Estado e o mercado via ‘Organizações Sociais’ e transferência dos recursos públicos para administração privada”. Para o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES-SN⁶:

Seus impactos são perversos, dado que a contratação entre ente público e a OS se dá por meio de contrato de gestão – ferramenta que fundamenta a implementação da perspectiva gerencialista nos serviços públicos, cobrando indicadores quantitativos essencialmente –, que já conhecemos a partir do REUNI, que nada mais é que versão de um contrato de gestão que relaciona o público (universidades) com o público (MEC).

Destaca-se que, desde o Simpósio Internacional Excelência no Ensino Superior, realizado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), no Rio de Janeiro em 22 de setembro 2014, vem sendo costurada a proposição de contratação de docentes IFES por meio de Organizações Sociais (OS), criada pelo MEC (Ministério da Educação) e pelo MCTI (Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação). O presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Jorge Almeida Guimarães, usou como argumentação na ocasião que “essa proposta estava bem no começo e que o ministro José Henrique Paim tinha autorizado a avançar na discussão com a academia, o IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) e outros que têm mais experiência nisso”⁷.

De forma mais elaborada, Guimarães argumentou recentemente a possibilidade de contratação de professores para as IFES por meio da Consolidação das Leis do Trabalho, afirmando que, “por mais de trinta anos, o RJU contrata professores e não manda ninguém embora e que as OS garantiriam a contratação de grandes pesquisadores estrangeiros”.

Para o presidente do ANDES-SN, Paulo Rizzo, representante do conjunto dos docentes das IES do país, a proposição representa mais que uma “agressão do processo democrático de seleção de professores por meio de concursos e fere a autonomia universi-

tária, retirando do controle das IFES o processo de seleção de seus docentes⁸⁹.

Para além de ferir a autonomia das IFES, a implementação do Contrato de Gestão se dará na prática pela desresponsabilização do Estado para com o financiamento do ensino superior. Realidade essa que já se configura, na prática, de diferentes formas; entre elas estão a expansão do ensino superior via Interiorização ou Universidade Multicampi.

O reflexo da contrarreforma na Interiorização da UFPA

O programa de Interiorização da UFPA iniciou-se no ano de 1986, com a finalidade de atender à formação de professores leigos no interior do Estado do Pará, mas não contava com o financiamento dessa política pelo governo federal. As ações firmadas foram sendo realizadas por um conjunto de parcerias estabelecidas pela Secretaria de Estado e pelas prefeituras locais, via convênios firmados pelo empenho da UFPA para a manutenção do compromisso ora assumido.

Observa-se, durante todo o percurso, que, embora a política de Interiorização da UFPA não tenha sido iniciada a partir das decisões neoliberais tomadas para educação a partir dos anos 1990, posteriormente fora incluída nas políticas de educação para o desenvolvimento regional, como bem destaca Souza (2000, p. 113).

No ano de 1998, as IFES da Região Norte apresentaram ao MEC o projeto denominado de III Fase da Interiorização, onde foram propostas a consolidação dos cursos já implantados, a ampliação de novas demandas considerando a vocação regional e a vontade política da população local, visando à contribuição efetivamente para o desenvolvimento regional. Entretanto, em nome dessas “vocações regionais, as políticas barganhadas entre UFPA e MEC para alocação de recursos e efetivação de professores não contemplaram, por exemplo, o *Campus* do Marajó” (SOUZA, 2000, p. 113), naquela ocasião, localizado em Soure com um núcleo localizado no município de Breves.

Essa questão ficou evidente com a distribuição de-

sigual das vagas a partir do ano de 2001, quando o governo federal aprovou a Portaria nº 163, de 2 de agosto de 2001, e a Portaria do MEC nº 1.725, de 3 de agosto de 2001, para a liberação de contratação de professores. A política da UFPA para a distribuição de vagas entre os Polos foi extremamente desigual e a carência de professores no *Campus* de Soure e Núcleo de Breves era gritante em relação ao outro *Campus*, conforme mostra o quadro:

Quadro 1 - Nº de vagas para Docentes efetivos dos <i>Campi</i> da UFPA			
<i>Campus</i>	Nº de docentes em 2001	Nº de docentes em 2005	Nº de docentes em 2006
Abaetetuba	04	-	23
Altamira	04	-	31
Bragança	06	37	44
Breves	03	-	05
Cametá	06	-	10
Castanhal	08	46	54
Marabá	08	54	82
Santarém	03	-	64
Soure	03	-	07

Fonte: Tabela adaptada; dados coletados da PROPLAN *apud* Sousa (2000).

A mesorregião não foi considerada nesse “rótulo de vocação regional”, tendo em vista não existirem interesses de investimentos de empresas multinacionais numa região de difícil acesso, cuja economia predominante ainda provém do extrativismo, agricultura familiar e pequenas vilas distribuídas em canais ao longo de sua geografia. Outros polos como Marabá e Bragança, além de serem contemplados com quadros docentes, foram contemplados com cursos de bacharelados e receberam investimentos de empresas e prefeituras para a ampliação de suas estruturas, motivados pela mão de obra qualificada e exploração da região, firmando parceria da UFPA com empresas multinacionais, como por exemplo a Vale do Rio Doce.

Na região do Marajó, o Núcleo de Breves, em específico (atualmente *Campus* Universitário do Marajó - Breves), foi penalizado por não ser uma região alvo dos investimentos do capital estrangeiro e, mesmo tendo iniciado suas atividades desde o ano de 1990 com a primeira turma, chegou ao ano de 2008 com quatro docentes efetivos e quatro docentes substitutos (destacado no Quadro 2), com uma estrutura

física precária construída sob forte organização da sociedade local, que foi protagonista nesse processo de luta pela consolidação do *Campus*.

Quadro 2 - Docentes do quadro do Campus de Breves em 2008

Docente	Formação	Total
Efetivo	Mestre	03
Efetivo	Especialistas	01
Substitutos	Especialistas	04
Total		08

Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação.

Com a aprovação do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a previsão de condições para ampliação e permanência na educação superior, bem como a redução de taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas, ficaram atreladas a decisões do MEC. De acordo com Schneider, Vice-Reitor da UFPA (2011)⁹:

Tinha todo um planejamento de orçamento previsto para o custeio de material e investimentos que somava mais de R\$ 29 milhões destinados para UFPA no ano de 2010, além do contingente retido pelo MEC do ano anterior de mais de R\$13 milhões, que, somados, atingiam um montante de R\$ 42 milhões. Entretanto, o processo burocrático adotado pelo MEC com a exigência de elaboração de projetos a serem analisados e aprovados para a liberação dos recursos constituiu um enorme problema, gerando grande impasse para a liberação de recursos, atrasando a compra de equipamentos previstos, construção e ampliação das unidades.

Tais questões geraram um impacto muito grande na UFPA, especificamente no *Campus* de Breves, tendo em vista a existência de um *déficit* no atendimento da demanda e oferta dos cursos, gerados pela falta de estrutura física e recursos humanos. No ano de 2012, eram contundentes os problemas gerados pela oferta de vagas e as condições para a sua efetivação, entre eles a não ampliação do espaço físico garantido pelo Programa do REUNI para atendimento da demanda ofertada. De acordo com depoimento da ex-coordenadora do *Campus*,

A política do REUNI, apesar de ter sido nosso fôlego, se efetiva no tempo que não é o nosso tempo. O programa estava previsto até 2012; entretanto, nossas obras estão inacabadas. Você tem o recurso para as obras, mas elas não acontecem no tempo que deveriam acontecer e as razões são a falta de acompanhamento da prefeitura de Belém com as empresas contratadas: começam com um montante de recursos, as empresas vão retirando recursos e, no final, abandonam a obra por falta de recurso. Um exemplo são os gabinetes: ainda faltam R\$ 90.000 para concluir. De onde retirar dinheiro, se o recurso acabou? O *Campus* não tem autonomia financeira para fazer um reparo no ar condicionado; tudo é informado a partir da agenda de compra, quando o sistema abrir. Temos problema com laboratório, água potável etc. (Entrevista com a ex-coordenadora, em 2013)

Notadamente, a expansão de vagas do *Campus* ocorreu independente do recurso do REUNI, que está disponibilizado no tempo previsto para dar conta de estrutura, intensificando as relações de trabalho e, conseqüentemente, a precarização de todos os envolvidos no processo. O Relatório da Unidade (2012, p. 8), demonstra as condições de trabalho e a precarização da estrutura:

a) A relação entre o número de estudantes e o número de professores do *Campus* está acima da média da Instituição. Considerando o ano de 2012, a relação é de, aproximadamente, 31 estudantes para cada docente (excluídos estudantes do PARFOR), sendo a média da UFPA de 18 estudantes por docente em 2011;

b) A relação técnico/docente da Unidade é de um técnico para três docentes. Já a relação técnico/docente é de, aproximadamente, 95 discentes para cada técnico (excluídos os discentes do PARFOR). Também nesse caso, a expansão do quadro da categoria está atrelada, predominantemente, à criação de novas vagas pelo Governo Federal;

c) O acervo não atende às necessidades dos cursos ofertados e precisa ser ampliado qualitativa e quantitativamente; e

d) O atraso no cronograma de execução e entrega de obras continua sendo um grande problema para a administração da Unidade; o período intervalar continua sendo ofertado nas escolas do município.

O relatório da Faculdade de Educação e Ciências Humanas, no final do ano de (2013), destacava um total de 496 acadêmicos sob responsabilidade da mesma, sem contar com os alunos do PARFOR. Para atendimento dessa demanda, encontravam-se oito professores no exercício das suas funções, em decorrência do afastamento de cinco professores para cursar o doutorado e a não liberação de vaga pela UFPA para contratação de professores substitutos suficientes, para atendimento da demanda. Atualmente, uma das estratégias para não paralisar as atividades de ensino e manter a Interiorização em “pleno funcionamento” é a contratação de professores colaboradores.

Entende-se que existem duas formas de se contratar professores para o quadro das IFES e garantir o atendimento dos cursos de graduação. No caso da UFPA, a Resolução nº 4.559, de 26 de agosto de 2014, determina no Art. 1º, que o ingresso na carreira de Magistério Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Pará (UFPA) seja realizado através de Concurso Público de Provas e de Títulos, conforme a legislação vigente. Em casos de necessidade, poderá ser realizada a contratação de professores substitutos através do processo simplificado, com o prazo máximo de dois anos, de acordo com a Resolução nº 4.198/2011, conforme determina no seu Art. 4º, inciso V, a viabilização deste tipo de contrato para suprir a falta de professores titulares em caso de afastamento, por exemplo, para qualificação em cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu*).

Entretanto, a presença do professor colaborador no *Campus* do Marajó/Breves tem sido feita via análise de currículo comprovado e a constatação de experiência em docência do ensino superior. Funciona como um banco de reserva e, na ausência de professores do quadro, é feita a contratação por carga horária da disciplina, sendo o contratado remunerado pelas diárias e passagens para o seu deslocamento da capital para o interior.

Os colaboradores geralmente são professores que atuam na educação básica, advindos de experiências nas universidades particulares, onde também prestam serviços, sem vínculo de trabalho, exceto pela carga horária ministrada por disciplina. Entende-se que tais questões aprofundam ainda mais o fosso existente entre o ensino, pesquisa e extensão dentro

do *Campus*; primeiro, em detrimento da política de editais para o financiamento das atividades descritas e, segundo, em decorrência de tal prática acontecer de forma rotineira para garantir o funcionamento, mantém-se, em sua grande maioria, apenas o ensino. Não existem possibilidades de pensar numa educação de qualidade nos moldes da abstração, dadas as condições propícias ao bom funcionamento da UFPA ou da Interiorização. A não oferta de vagas de docentes para a ampliação do atendimento da demanda da UFPA, principalmente no *Campus*, tem gerado contratações “relâmpagos” de professores de forma precarizada, desmobilização dos docentes nas lutas pelos seus direitos e, na prática, representa o início do quadro que vem sendo desenhado pelo MEC na defesa de contratação de professores para IFES, via Organizações Sociais, terceirizados, sem nenhuma garantia, desprovidos de vínculos, sem relação com o ensino, pesquisa e extensão sem um quadro docente consolidado.

Entretanto, a presença do professor colaborador no *Campus* do Marajó/Breves tem sido feita via análise de currículo comprovado e a constatação de experiência em docência do ensino superior. Funciona como um banco de reserva e, na ausência de professores do quadro, é feita a contratação por carga horária da disciplina, sendo o contratado remunerado pelas diárias e passagens para o seu deslocamento da capital para o interior.

Considerações finais

Conforme o exposto, a lógica da contrarreforma, com seu conjunto de leis e decretos, oferece um arcabouço legal para reduzir a identidade das universidades brasileiras, colocando-o sobre o patamar do mercado competitivo, com base numa política econômica orientada pelo paradigma gerencial e o culto à ideologia da modernização, desconsiderando arbitrariamente todos os princípios de autonomia e gestão das instituições conquistadas historicamente.

Validam, assim, os custos sociais e humanos na lógica do mercado e dos procedimentos adotados de inspiração racionalista de educação e formação humana, criando uma pseudoconcreticidade da for-

ma de expansão do ensino superior e atendimento da demanda reprimida, operando de forma massificadora com uma imagem de pleno funcionamento da Interiorização. O *Campus* do Marajó/Breves, que outrora fora considerado no planejamento da UFPA fora da “política vocacional” de desenvolvimento regional, continua na atualidade sendo ignorado, com obras do REUNI inacabadas e falta de investimentos em quadro efetivos de professores, funcionando com professores colaboradores, numa relação clara de terceirização. Considera-se, com urgência, a ampliação do debate sobre o processo de Interiorização da UFPA, na perspectiva de redefinição do modelo que vem sendo legitimado por uma realidade aparente, à custa da precarização do trabalho docente, da terceirização do ensino superior via contratação de professores horistas e, conseqüentemente, da desqualificação da oferta do ensino superior com garantia de qualidade. **US**

notas

1. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=25145>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
2. Disponível em: <<http://www.andes-ufsc.org.br/2015/06/universidades-divulgam-como-serao-afetadas-com-os-cortes-de-orcamento>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
3. Disponível em: <<http://www.andes-ufsc.org.br/2015/06/universidades-divulgam-como-serao-afetadas-com-os-cortes-de-orcamento>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21238:supremo-julga-constitucional-modelo-estabelecido-pela-lei&catid=222&Itemid=164>.
5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21238:supremo-julga-constitucional-modelo-estabelecido-pela-lei&catid=222&Itemid=164>.
6. Disponível em: <<http://sesunipampa.blogspot.com/2015/04/analise-de-conjuntura-do-movimento.html>>.
7. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/?p=6364-CAPES-propoe-contratacao-de-docentes-das-IFES-via-Organizacao-Social>>.
8. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7054>>.
9. Disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2011/124-edicao-93--abril/1181-reitoria-ufpa-reduz-assimetrias-entre-os-campiporHoracioSchneider-vice-reitor>>.

ALTMA, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. In: Ed. Pesquisa. V. 28 nº 1. SP jan./junho 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 2 maio 2015.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=25145>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANDES-SN. Informes Andes. **Governo pretende terceirizar contratação de professores vias federais**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal.andes>>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Informes Andes. **Decisão do STF permite contratação professores por organizações sociais**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal.andes>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivada de la experiencia**. Washington D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995.

referências

- BIANCHETTI, Roberto G. Neoliberalismo e políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- BRESSER, Pereira. Documento: Plano Diretor da Reforma do Estado. BRASIL, 1995.
- CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ BREVES. Relatório da Unidade Acadêmica. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. 2012. Disponível em: <<http://www.campusbreves.ufpa.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- _____. Relatório da Unidade Acadêmica. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. 2013. Disponível em: <<http://www.campusbreves.ufpa.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- CHAVES, Vera Lúcia (org.) **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011.
- CHAVES, Vera Lúcia. J. LIMA. **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.
- CHAVES, Vera Lúcia, CABRITO, Belmiro. (Org.) Políticas de financiamento e acesso da Educação superior no Brasil e em Portugal tendências atuais. Lisboa: Educa, 2012.
- HADDAD, Sergio (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: impactos nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente 6 e 7 de nov. 2006 - UERJ - Rio de Janeiro - RJ.
- NETTO, José Paulo; BRAS, Marcelo. **Economia política: uma introdução**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, Rita de Nazaré Veras. **A Interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de serviço social: uma relação a concretizar (1986-2006)**. 2009. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: autores associados, 2006.
- SILVA, Solange Pereira da. **Formação inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó**. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas Educacionais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/seis-das-dez-maiores-universidades-federais-do-pais-ja-fizeram-cortes-por-falta-de-verba-15569832>>. Acesso em 9 maio 2015.
- SOUSA, Maria Páscoa Sarmiento de. **Expansão da Educação Superior no Pará programa EXPANDIR E REUNI e a composição do quadro docente dos campi da UFPA**. PPGED/UFPA. Mestrado 2011. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução de nº 4.198, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/doc/Resol_4198_11.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.
- _____. Resolução nº. 4.559, de 26 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/doc/legisla%C3%A7%C3%A3o/Resol_4559_14.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

referências

Fronteiras que oprimem: a internacionalização do ensino superior

Daniella Borges Ribeiro

Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

E-mail: dborgesribeiro@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo indicar alguns elementos fundamentais para o debate atual sobre a internacionalização da educação, retórica esta incorporada pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, implementado a partir do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Trata-se de uma pesquisa que utilizou como fonte de dados bibliografias da área, bem como documentos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia. O caso brasileiro é preocupante na medida em que este país, ao se desenvolver segundo as necessidades da acumulação primitiva do capital e ao não romper com “o sentido da colonização”, prendeu-se a uma condição heterônoma, periférica e dependente. Nesses termos, apresentamos dados que apontam para uma inserção passiva do Brasil no que tange ao processo de internacionalização do ensino superior.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação. Ciência sem Fronteiras. Ensino Superior.

Introdução

Ideólogos da “globalização” difundem pelo menos dois equívocos em seus argumentos. O primeiro é que a “globalização” seria um processo novo, surgido no contexto contemporâneo, e segundo, a tese de que, no mundo globalizado, a “sociedade do conhecimento” é detentora e produtora da riqueza social de tal modo que tem sido perceptível entre os países o anelo para se tornarem “sociedades do conhecimento” (NETTO; BRAZ, 2006).

O modo de produção capitalista revelou, desde os seus primórdios, a tendência para a mundialização¹. O movimento de unificação da humanidade, que se

concretizou quando da consolidação do mercado mundial, já se desenhava desde a “expansão marítima conduzida pelos grupos mercantis do sul da Europa [...] que abriram as rotas para o Oriente e para as Américas” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 171).

Compreendemos, portanto, que o fenômeno da mundialização não é recente. O que ocorreu, mais especificamente a partir da década de 1970, foi a afirmação do poder da finança, ou seja, trata-se da emergência da hegemonia financeira ou da mundialização do capital nesses aspectos. Tal situação articula-se à emergência do Estado neoliberal que rompeu com

Data Assessment

The unit of study is the drug/variant pair, referring to a specific drug and gene variant (eg, hydrochlorothiazide and rs1799752). The

variant pairs reported in each article were extracted with supporting PubMed identifiers in a database built to support larger clinical pharmacogenomics implementation projects (1200 Patient

This database cataloged pharmacogenomics publications and reported variant pairs for more than 650 drugs. 611 publications reported a drug/variant pair in the database. Classified as positive or negative, pharmacogenomic interactions were reported of which

positive interactions were reported of which

Positive pharmacogenomic interactions

interactions were identified

for 51 of 71 cardiovascular drugs (71.8%), representing

884 unique drug/variant pairs was

97 publications. After analysis

for quality and clinical relevance, 97 pairs were

proposed for translation into clinical summaries, including 5

drugs (32.4% of drugs reviewed). All were recommended for

implementation using AGREE II, with mean \pm SD overall quality

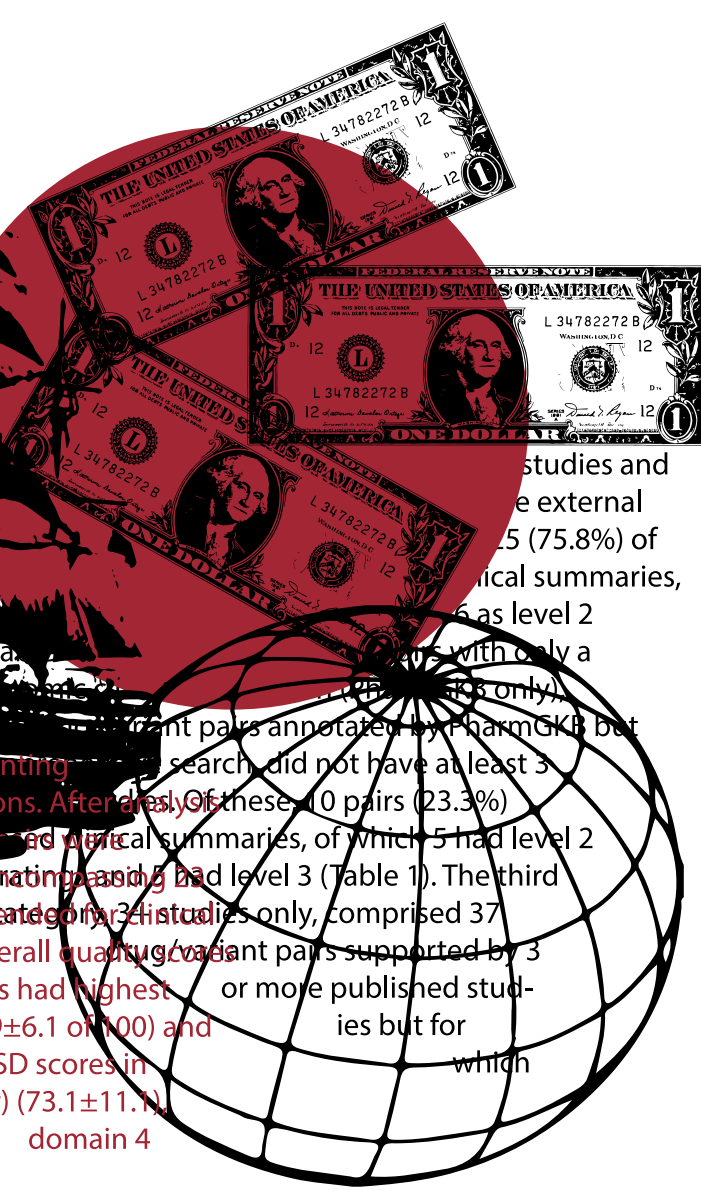
of 5.18 ± 0.91 (of 7.0; range, 3.67-7.0). Drug guidelines had highest

mean \pm SD scores in AGREE II domain 1 (Scope) (91.9 ± 6.1 of 100) and

moderate but still robust mean \pm SD scores in

domain 3 (Rigor) (73.1 ± 11.1),

domain 4



o compromisso keynesiano, onde “a finança estava reprimida (em diferentes graus segundo os países) e sua renda, ameaçada, mas permanecia sempre viva e ativa” (DUMÉNIL; LÉVY, 2005, p. 88).

Logo, o contexto de “mundialização do capital” na atualidade apresenta uma característica fundamental: o comando cada vez maior da esfera financeira que decide sobre a repartição e a destinação social da riqueza criada no âmbito da produção. Sobre esse assunto, Chesnais (1996, p. 241) afirma: “sob o ângulo da integração dos mercados nacionais dentro de mercados mundiais, que dominam os primeiros, quando não os substituem completamente, em parte alguma o processo de mundialização é mais acentuado do que na esfera financeira”.

Nesse sentido, entendemos que a mundialização do capital envolve a valorização deste em suas múltiplas determinações, sendo sua forma atual hegemônica o capital financeiro (ALVES, 2004). O fortalecimento do capital financeiro trouxe – e ainda traz – problemas gravíssimos para a vida em sociedade, pois

[...] a esfera estrita das finanças, por si mesma, nada cria. Nutre-se da riqueza criada pelo investimento capitalista produtivo e pela mobilização da força de trabalho no seu âmbito, ainda que apareça encoberto sob os mistérios do fetichismo. O capital que rende juros, cunhado por Marx de capital fetiche, aparece como se tivesse o poder de gerar mais dinheiro no circuito fechado das finanças – como se fosse capaz de criar ovos de ouro –, independente da retenção que faz dos lucros e dos salários criados na produção (IAMAMOTO, 2009, p. 24).

O capital financeiro pode até parecer que é capaz de criar mais dinheiro por si só, mas isso não é verdade. Na medida em que só o trabalho é capaz de criar riquezas, não há justificativa para a afirmação de que o capital financeiro é capaz, por si só, de criar mais valor. O capital só se valoriza no processo de produção e mediante a exploração da força de trabalho, pela apropriação de trabalho não pago (HILFERDING, 1985). Desse modo,

O processo de financeirização da reprodução ampliada do capital fez com que as diversas frações burguesas passassem a operar também no campo das finanças. Isto tem representado uma conjuntura de intensificação da exploração do trabalho pela necessidade de valorizar um capital que não passa pela esfera produtiva, gerando um processo fantasmagórico que na aparência indica um capital que valoriza por si próprio sob a forma de capital portador de juros, mas que, na verdade, se assenta pela intensificação da exploração (MELO, 2009, p. 9).

Esta compreensão nos auxilia na desmistificação do reconhecimento da “sociedade do conhecimento” como fonte de riqueza. Reiteremos que só o trabalho gera valor.

Esta compreensão nos auxilia na desmistificação do reconhecimento da “sociedade do conhecimento” como fonte de riqueza. Reiteremos que só o trabalho gera valor. A dita “sociedade do conhecimento” gerou a mística de que: 1. o valor não vem do trabalho, portanto, a riqueza capitalista não advém da exploração do trabalhador; 2. a riqueza vem do conhecimento, o que desloca o conflito entre capital e trabalho para uma leitura superficial da realidade que reside em: quem tem mais conhecimentos tem mais riqueza e quem não tem riqueza não possui conhecimentos suficientes; 3. a luta de classes não existe, o que existe é a concorrência entre os que possuem ou não conhecimentos mais adequados para a sociedade do capital; e 4. a “aquisição” de conhecimentos funciona como um “passaporte para a empregabilidade” e como forma de atenuar a pobreza no caso dos países periféricos.

A discussão que envolve a “sociedade do conhecimento” associa-se intimamente às teses sobre o fim

da centralidade do trabalho. Ao elaborar a crítica da economia política, Karl Marx desenvolveu uma teoria fundada no trabalho como gerador da riqueza socialmente produzida, assunto este que ficou mais completo na obra *d'O Capital*. Entretanto, a partir das transformações societárias ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, principalmente em decorrência da introdução do toyotismo, da microeletrônica e da automação, alguns autores como Gorz (2005), Lazzarato (1993) e Negri (2002) afirmam que o trabalho manual perdeu hegemonia em detrimento do trabalho “intelectualizado” que agora aparece como a principal força produtiva. É partindo dessas bases que os autores citados, além de outros que se fundamentam nessas teses, tentam demonstrar que há uma tendência de substituição do trabalho material pelo imaterial (AMORIM, 2014). O trabalho imaterial é entendido como

[...] um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominante em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo a atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial (AMORIM, 2014, p. 34).

O mais curioso é que os estudiosos que separam o trabalho em “material e imaterial” e que colocam em xeque a centralidade do trabalho como fonte de valor se dizem estar apoiados nos *Grundrisse* onde existem alguns esboços de Marx sobre o trabalho imaterial. Todavia, trata-se de um entendimento equivocado que está

Descolado, especificamente, dos *Grundrisse* e, em geral, da obra de Marx, [entende-se] que o desenvolvimento das formas de trabalho imaterial (cognitivas) se apresentaria como uma tendência social que teve seu início nas sociedades economicamente mais desenvolvidas (Europa Ocidental, EUA e Japão), nos anos 1960, e que se estenderia, inevitavelmente, para a periferia do capitalismo. As forças produtivas imateriais seriam, portanto, apresentadas como tendencialmente centrais para o próprio desenvolvimento do capitalismo (AMORIM, 2014, p. 33).

Essa perspectiva escamoteia a real intenção da classe burguesa: ocultar a exploração cada vez maior sobre o trabalhador (até porque a hegemonia da finança só é possível devido à exploração cada vez maior sobre o trabalho) e conduzir de forma consensuada a transformação do conhecimento em mercadoria.

O conhecimento apropriado pelo “modus operandi” capitalista é uma mercadoria, daí a concorrência entre os países para a produção e apropriação de conhecimentos utilitaristas, voltados para a reprodução alargada do capital. O uso capitalista da ciência que hoje aparece fundamentalmente nos discursos sobre a necessidade das inovações tecnológicas é crucial para a sobrevivência do capital, que não só impulsiona a venda e a compra de conhecimentos como apropria-se dos espaços educacionais para utilizá-los como fonte de lucros.

O trabalho intelectual não é diametralmente oposto do trabalho manual, pois “toda atividade humana, no capitalismo ou em outros modos de produção, depende de graus de inteligência variados” (AMORIM, 2014, p. 35). Ou seja, o trabalho intelectual é mais um elemento utilizado para a valorização do capital, pois a exploração do trabalho se dá tanto nos aspectos manuais quanto intelectuais. Assim, o Programa Ciência sem Fronteiras, ao se vincular à assertiva da “sociedade do conhecimento”, mistifica o fato de que este programa insere-se na lógica capitalista, onde a ciência passou cada vez mais a ser incorporada para atender às necessidades de reprodução alargada do capital e os países centrais e periféricos não participam desse processo da mesma forma.

O Programa Ciência sem Fronteiras

O Programa Ciência sem Fronteiras foi elaborado e implementado nesse contexto. Em que pese a importância do contato com outros países e a busca pela solidariedade entre os povos, há de se questionar em qual ótica este programa tem se desenvolvido.

Embora as declarações em torno da internacionalização do ensino em busca da sociedade do conhecimento já estivessem presentes no Brasil (como por exemplo, por meio da Lei nº 8.248/91, conhecida como Lei da Informática), há de se des-

tacar que o Programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011), surgiu como o ápice dessa intenção, ao se constituir como um programa específico para esse fim e ao atingir a educação em vários níveis (não somente a pós-graduação *stricto sensu*).

A preocupação em torno da internacionalização do conhecimento aparece claramente nas explicações sobre o programa:

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e **internacionalização** da ciência e tecnologia, da **inovação** e da **competitividade** brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. [...] Além disso, **busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias** definidas no Programa, bem como criar **oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior** (BRASIL, s/d, s.n.).

Essa perspectiva escamoteia a real intenção da classe burguesa: ocultar a exploração cada vez maior sobre o trabalhador (até porque a hegemonia da finança só é possível devido à exploração cada vez maior sobre o trabalho) e conduzir de forma consensuada a transformação do conhecimento em mercadoria.

Podemos observar que a internacionalização aparece diretamente relacionada à inovação e à competitividade. Tal fato relaciona-se ao uso instrumental do conhecimento, que, para dar fôlego à reprodução ampliada do capital, precisa das “inovações”, ou seja, da ciência diretamente aplicada para esses fins, menosprezando a “pesquisa livre e desinteressada” e até mesmo a produção de conhecimento para outros fins que não sejam “da vontade do capital”.

Outra afirmação que merece consideração é o propósito de atrair pesquisadores do exterior, sendo que a realidade brasileira mostra a dificuldade em manter

os próprios pesquisadores brasileiros em decorrência do sucateamento das universidades e do desestímulo salarial, o que a princípio já diz muito sobre as possibilidades de termos pesquisadores de alto nível dos países centrais interessados em permanecer e produzir ciência em terras brasileiras.

Por último, encontramos a vinculação desse programa com as empresas, o que mais uma vez comprova a íntima afinidade da política de educação atual com as perspectivas empresariais. As empresas estão cada vez mais “abocanhando” o fundo público para o desenvolvimento de pesquisas que não são revertidas para a coletividade, mas são apropriadas como mercadorias privadas. Não só as pesquisas estão se convertendo em mercadoria, mas também os seus resultados. Trata-se do uso privado de recursos públicos e de instituições públicas para benefícios individuais. Estas premissas também aparecem nos objetivos do programa, entre os quais citamos: “investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; [...] ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas” (BRASIL, s/d, s.n).

A ideia que aqui apresentamos quanto ao desprezo das áreas que não interessam imediatamente ao capital, em detrimento do grande interesse pelas áreas

As empresas estão cada vez mais “abocanhando” o fundo público para o desenvolvimento de pesquisas que não são revertidas para a coletividade, mas são apropriadas como mercadorias privadas.

as capazes de produzir um conhecimento totalmente interessado e necessário à reprodução alargada do capital, pode ser confirmada quando verificamos que o decreto instituidor do Ciência sem Fronteiras estabelece que o programa visa atender às áreas consideradas prioritárias. Em 2013, uma Portaria Interministerial³ divulgou as áreas prioritárias para o programa:

Art. 1º Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras, indicados a seguir: I - engenharias e demais áreas tecnológicas; II - ciências exatas

e da terra; III - biologia, ciências biomédicas e da saúde; IV - computação e tecnologias da informação; V - tecnologia aeroespacial; VI - fármacos; VII - produção agrícola sustentável; VIII - petróleo, gás e carvão mineral; IX - energias renováveis; X - tecnologia mineral; XI - biotecnologia; XII - nanotecnologia e novos materiais; XIII - tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; XIV - biodiversidade e bioprospecção; XV - ciências do mar; XVI - indústria criativa; XVII - novas tecnologias de engenharia construtiva; e XVIII - formação de tecnólogos. Parágrafo único. Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, definirem a pertinência das candidaturas às diversas áreas e temas, conforme o curso de origem dos candidatos (BRASIL, 2013, p. 24).

Ora, seria ingenuidade acreditar que a escolha das chamadas áreas prioritárias se deve a um interesse pelo bem coletivo. Partir deste posicionamento significa não compreender a divisão e a divergência de interesses entre as classes sociais, bem como desconsiderar os diferentes papéis exercidos pelos países na divisão internacional do trabalho. As áreas selecionadas estão sendo convocadas a socorrerem o capital, que desde a crise de 1970 ainda não conseguiu se recuperar a passos largos. Diante da conjuntura ora explicitada, a ciência tem força vital para o capital. Aos grandes monopólios importa o desenvolvimento de tecnologias capazes de serem aplicadas à produção para a obtenção de grandes lucros, não importando a satisfação das necessidades humanas (GONÇALVES, 2012). Ou seja, a possibilidade de que o conhecimento produzido por estas áreas do saber se revertam para a satisfação das necessidades do povo brasileiro é medíocre.

Quanto às bolsas de estudos, a 7ª reunião do Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, realizada em 22 de janeiro de 2013, definiu para um prazo de 4 anos (ou seja, até 2015) a distribuição de 101.000 bolsas, sendo 75.000 financiadas pelo Governo Federal e 26.000 pela iniciativa privada (BRASIL, s/d). O detalhamento pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de bolsas por modalidades

Modalidade	Nº de bolsas
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador visitante especial (no Brasil)	2.000
Total	101.000

Fonte: Brasil (s/d).

Dados coletados até janeiro de 2015 nos permitem traçar um panorama geral sobre o programa. Até esta data foram concedidas 77.806 bolsas, distribuídas da seguinte forma:

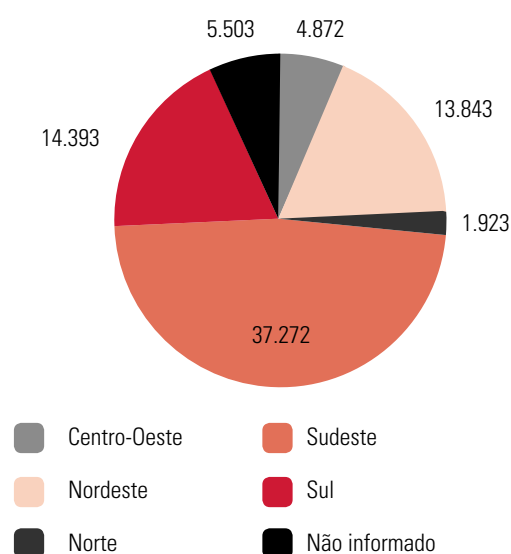
Quadro 2 - Número de bolsas implementadas por modalidades

Modalidade	Nº de bolsas
Doutorado sanduíche no exterior	7.792
Doutorado no exterior	2.680
Pós-doutorado no exterior	4.291
Graduação sanduíche no exterior	61.534
Mestrado no exterior	556
Atração de Jovens Talentos	341
Pesquisador visitante especial	612
Total de bolsas implementadas	77.806

Fonte: Brasil (s/d). Dados adaptados pela autora.

A disposição em relação às regiões brasileiras participantes deste programa por meio das instituições de ensino superior (IES) é a que segue:

Gráfico 1 - Ciência sem Fronteiras por regiões



Fonte: Brasil (s/d).

Os dados mostram que a região mais beneficiada no recebimento de bolsas do programa Ciência sem Fronteiras é a Região Sudeste, o que nos permite concluir que existe uma desigualdade regional nessa distribuição. Além da diferença regional, notamos que a maior parte das bolsas está direcionada aos estudantes/pesquisadores de determinadas instituições de ensino superior, alimentando a acalorada discussão sobre a diferenciação das IES⁴, sendo algumas incentivadas a ser o “lôcus” da excelência, enquanto outras se comprometem com a “massificação do ensino”, que, muitas vezes, não se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão.

O quadro a seguir demonstra que os estudantes/pesquisadores participantes do programa pertencem majoritariamente às seguintes universidades, na ordem decrescente de recursos: Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Uma preocupação adicional quanto ao pagamento destes recursos é a participação de muitas instituições de ensino superior privadas neste programa. Apenas a título de ilustração (porque são muitas as instituições), podemos citar a inclusão da Faculdade Estácio de Alagoas (1 bolsa); Faculdade Estácio do Ceará (5 bolsas); Universidade de Vila Velha (43 bolsas); Emescam (15 bolsas); Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2 bolsas); e Centro Universitário Luterano de Palmas (4 bolsas), dentre muitas outras⁵. Cabe aqui mencionar a necessidade da realização de pesquisas mais aprofundadas sobre a origem dos recursos repassados a essas instituições privadas – se seriam recursos públicos ou privados, já que o programa também conta com algumas poucas bolsas da iniciativa privada.

Quadro 3 - Número de bolsas e instituições

Estados	Instituições de origem dos estudantes/pesquisadores que mais receberam bolsas	Nº de bolsas
Acre	Universidade Federal do Acre	5
Alagoas	Universidade Federal do Alagoas	489
Amapá	Universidade Federal do Amapá	13
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	256
Bahia	Universidade Federal da Bahia	1.651
Ceará	Universidade Federal do Ceará	1.788
Distrito Federal	Universidade de Brasília	2.509
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	783
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	3.693
Pará	Universidade Federal do Pará	690
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	700
Paraná	Universidade Federal do Paraná	1.765
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	1.924
Piauí	Universidade Federal do Piauí	382
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2.729
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1.453
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2.089
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	31
Roraima	Universidade Federal de Roraima	28
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	2.366
São Paulo	Universidade de São Paulo	4.976
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2.330
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	414
Tocantins	Fundação Universidade do Tocantins	138

Fonte: Brasil (s/d). Dados adaptados pela autora.

A verificação das áreas mais beneficiadas também nos remete à nossa hipótese anterior sobre a hierarquização das áreas do saber em decorrência da importância e da funcionalidade que assumem para o cenário capitalista contemporâneo. Consta-se que as engenharias e demais áreas tecnológicas estão muito à frente no número de bolsas recebidas. Segundo Azevedo e Catani (2013, p. 281),

[...] a política de incentivo a áreas consideradas estratégicas, por meio de editais, centraliza a política científica, publiciza a concorrência por recursos e, ao estabelecer a regulação da produção científica, diminui a autonomia no campo acadêmico, desalentando, por exemplo, os pesquisadores e os colegiados de pós-graduação para o trabalho em áreas não anunciadas como prioritárias nos editais. O Programa Ciência sem Fronteiras comprova esse sentido regulatório-restritivo do campo acadêmico pelo Estado.

Diante das bolsas distribuídas, cabe a seguinte pergunta: quais são os países receptores desses bolsistas? O quadro a seguir comprova que os Estados Unidos

é o país que mais recebeu estudantes/pesquisadores inseridos no programa Ciência sem Fronteiras.

Esses dados estão em conformidade com outras pesquisas, como a de Lima e Maranhão (2009). Estas pesquisadoras, ao estudarem o processo de internacionalização da educação superior, afirmam que os Estados Unidos é o principal país a receber estudantes de outras partes do mundo:

[...] em 2005, as suas instituições acolheram 590.128 acadêmicos; isso corresponde a um pouco mais do que a soma dos dois outros países mais importantes na recepção destes fluxos: Reino Unido (318.399) e Alemanha (259.797), que, juntos, perfizeram um total de 578.169 estudantes internacionais (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 605).

Tais sinalizações nos leva a refletir sobre a forma como o nosso país tem se inserido na dinâmica dessa internacionalização, ou seja, nos faz pensar se o Brasil está inserido de forma ativa ou passiva nesse processo intitulado internacionalização (LIMA, MARANHÃO, 2009).

Quadro 4 - Bolsas por áreas

Área	Nº de bolsas
Engenharias e demais áreas tecnológicas	34.491
Biologia, ciências biomédicas e da saúde	13.598
Indústria criativa	6.415
Ciências exatas e da terra	6.124
Computação e tecnologias da informação	4.855
Produção agrícola sustentável	2.821
Biotecnologia	1.880
Fármacos	1.631
Biodiversidade e bioprospecção	1.142
Energias renováveis	925
Ciências do mar	729
Petróleo, gás e carvão mineral	631
Nanotecnologia e novos materiais	627
Novas tecnologias de engenharia construtiva	533
Não informado	488
Tecnologia aeroespacial	373
Tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais	246
Formação de tecnólogos	167
Tecnologia mineral	130
Total	77.806

Fonte: Brasil (s/d). Dados adaptados pela autora.

Quadro 5 - País de destino do bolsista

País de destino	Nº de bolsistas	País de destino	Nº de bolsistas
EUA	22.731	Japão	336
Reino Unido	9.107	Noruega	298
França	6.586	China	267
Canadá	6.529	Nova Zelândia	266
Austrália	5.963	Finlândia	187
Alemanha	5.874	Dinamarca	183
Espanha	4.156	Suíça	139
Portugal	3.584	Áustria	108
Itália	3.350	Chile	38
Irlanda	2.289	Rep. Tcheca	17
Hungria	1.781	México	16
Holanda	1.738	África do Sul	14
Brasil	953	Argentina	8
Coreia do Sul	449	Cingapura	7
Bélgica	439	Não informado	52
Suécia	341	Total	77.806

Fonte: Brasil (s/d). Dados adaptados pela autora.

Ao que tudo indica, o Brasil está inserido de forma subalterna nesta dinâmica. As ações desenvolvidas no âmbito deste programa, apesar da aparência de modernidade e busca de desenvolvimento, hospeda interesses que estão em voga no Brasil de forma mais contundente desde que os organismos internacionais começaram a dar “recomendações” para o direcionamento da política de educação superior brasileira.

Nesse íterim, destaca-se o posicionamento da Organização Mundial do Comércio (OMC), que reafirmou a educação como um serviço (MOROSINI, 2006).

De acordo com Borges (2009), a concepção de educação difundida pela OMC pode ser visualizada em alguns documentos principais: o “General Agreement on Trade in Services” (GATS), de 1995; “Servi-

cios de Enseñanza - Nota Documental de la Secretaría, de 1998”; “Comunicação dos Estados Unidos, de 2000”; “Comunicação da Austrália, de 2001”; e “Comunicação do Japão, de 2002”. Em geral, esses documentos se baseiam nas regras da OMC, onde a educação foi alvo de “reformulação conceitual, se constituindo em objeto de disputa por parte dos países-membros. Nessa perspectiva, a educação é concebida como um serviço como outro qualquer, passível de ser regulado pela lógica do lucro e da competição” (BORGES, 2009, p. 86).

O envio de estudantes/pesquisadores brasileiros para o exterior representa um lucro importante para os países receptores que, não por acaso, são majoritariamente do hemisfério norte. Os “contemplados” pelas bolsas podem agora gastar dinheiro no exterior, produzir pesquisa no e para os países centrais e ter suas mentes controladas pela ideologia dos países

O envio de estudantes/pesquisadores brasileiros para o exterior representa um lucro importante para os países receptores que, não por acaso, são majoritariamente do hemisfério norte. Os “contemplados” pelas bolsas podem agora gastar dinheiro no exterior, produzir pesquisa no e para os países centrais, e ter suas mentes controladas pela ideologia dos países hegemônicos, solapando os interesses coletivos, as necessidades de seu povo e o desenvolvimento dos Estados nacionais[...].

hegemônicos, solapando os interesses coletivos, as necessidades de seu povo e o desenvolvimento dos Estados nacionais, visto que esses, quando não classificados como países centrais, tendem a reproduzir a sua condição periférica e dependente, inclusive no âmbito da produção de conhecimento.

Nessa ótica, a internacionalização do ensino de nível superior apresenta no caso brasileiro uma tendência em ser funcional às necessidades da burguesia internacional (que deseja obter enormes lucros mediante a venda de serviços educacionais e por meio do desenvolvimento tecnológico) e nacional (na medida em que as legislações sobre ciência e tecnologia e os programas nesta área – vide o Ciência sem Fron-

teiras – estão sendo implementados com o objetivo claro de responder às necessidades do mercado por meio das parcerias entre o público e o privado).

Considerações finais

Em que pese a importância da produção e do compartilhamento do conhecimento entre as nações, é preciso refletir sobre como os países que incorporaram o discurso da internacionalização da educação estão se inserindo nesta dinâmica.

O caso brasileiro é preocupante na medida em que este país, ao se desenvolver segundo as necessidades da acumulação primitiva do capital e ao não romper com “o sentido da colonização⁶”, prendeu-se a uma condição heterônoma, periférica e dependente. Nesses termos, apresentamos dados que apontam para uma inserção passiva do Brasil no que tange ao processo de internacionalização do ensino superior.

Este panorama está em conformidade com a pesquisa desenvolvida por Azevedo e Catani (2009). Esses autores afirmam que

o modelo de internacionalização da ciência e da educação superior, periférico, desigual e subordinado é condizente com o modelo de desenvolvimento com similares características, dominado pelos interesses do capital financeiro e do agronegócio preponderantes no Brasil (AZEVEDO; CATANI, 2009, p. 282).

Verifica-se a partir destas reflexões que o Estado brasileiro tem atuado numa ótica reguladora ao propor medidas que induzem a realização de pesquisas em áreas prioritárias à reprodução ampliada do capital. Neste aspecto, é ingênuo acreditar que a ciência resultante dessas parcerias irá beneficiar o conjunto da população brasileira ou até mesmo a indústria nacional. Na concorrência entre os países, alguns serão oprimidos enquanto os opressores desfrutarão os lucros.

Do que foi exposto até o momento, depreende-se que o Programa Ciência sem Fronteiras, apesar de parecer boas as intenções, não se diferencia do conjunto de ações e proposta que estão sendo levadas a efeito pelos governos neoliberais. As parcerias público-privadas, o escoamento dos recursos públicos para as instituições privadas, a produção de

notas

pesquisas voltadas para o mercado, a gradual perda da autonomia científica, o desestímulo aos pesquisadores das áreas consideradas “não prioritárias” pelo programa em análise e a transformação do professor pesquisador em empreendedor são características de um período onde não podemos arrefecer as lutas e acreditar que a dita globalização e a “sociedade do conhecimento” proporcionarão benefícios iguais para países que em âmbito mundial exercem papéis diferentes.

Aos países capitalistas centrais (e os monopólios assegurados por eles) interessa não só a produção do conhecimento-mercadoria, mas a construção de barreiras impeditivas para que os países periféricos não produzam uma ciência capaz de superar a sua condição dependente.

Ponderamos que com a internacionalização da educação superior nos moldes como vem se desenvolvendo, articula-se a busca por lucros que podem ser obtidos mediante: a) o consumo de serviços educacionais no exterior em decorrência do deslocamento de docentes, discentes e representantes da administração universitária interessados em realizar cursos em instituições que estão localizadas fora de seu país de origem; b) a prestação de serviços educacionais no exterior por mão de obra qualificada que se envolvem em trabalhos temporários na condição de palestrante, professor visitante ou até mesmo no exercício de atividades menos qualificadas; c) a oferta de serviços que podem ser comprados e aplicados no país comprador; e d) a escolha dos “melhores cérebros” no âmbito da ciência. Além dos lucros que estas iniciativas proporcionam, há de se mencionar o caráter ideológico capaz de ampliar a influência política e cultural dos países centrais, já que os estudantes/pesquisadores não estão imunes à incorporação e à posterior difusão das ideologias dominantes (LIMA, MARANHÃO, 2009).

Ao final, ressaltamos que não se trata de uma posição contrária ao que se tem chamado de internacionalização da educação, mas, sim, à forma como este projeto tem sido encaminhado, na figura atualmente exaltada: o Programa Ciência sem Fronteiras. **US**

1. Em seu estudo sobre o tema, Chesnais (1996) propõe a utilização do termo “mundialização do capital”, que, para ele, é a expressão francesa que mais corresponde ao termo inglês de “globalização”. Esse conceito “traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta globais” (CHESNAIS, 1996, p. 17).

2. Para Chesnais (1998, p. 12), a expressão “mundialização financeira” designa “as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais resultantes da liberalização e desregulamentação adotadas inicialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987, e nos anos seguintes pelos demais países industrializados. A abertura, externa e interna, dos sistemas nacionais, anteriormente fechados e compartimentados, proporcionou a emergência de um espaço financeiro mundial”.

3. Portaria nº 1, de 9 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013). Outra normatização importante é a Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que instituiu o Programa Idioma sem Fronteiras (BRASIL, 2014).

4. A diferenciação das IES alcançou repercussão mundial com o documento “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” de 1995, onde o Banco Mundial apresenta algumas estratégias para a reformulação da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. Esse documento tem como eixos norteadores: a) a diversificação institucional; b) o incentivo a formas alternativas de financiamento; c) a redefinição do papel do governo na condução da política e financiamento; e d) a ênfase no controle de objetivos da qualidade e da equidade (BANCO MUNDIAL, 1995). Devemos ressaltar que todas essas “sugestões” foram incorporadas pelo Brasil.

5. Dados coletados até janeiro de 2015 (BRASIL, s/d).

6. Expressão usada por Caio Prado Júnior (1992).

- ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, 2004.
- AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, 2014.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, 2013.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1995.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 1, p. 83-91, 2009.
- BRASIL. **Ciência sem fronteiras**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Educação s/d, Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 jan. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- Brasil. Portaria interministerial nº 1, de 9 de janeiro de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 11 jan. 2013. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Csf.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 17 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/fce17e07-48b5-4b96-88e3-d9ca6dbb8186>>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHESNAIS, François. Introdução Geral. In: _____. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998. p. 11-34.
- DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 85-108.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Para além da crise de paradigmas: a ciência e seu contexto. **Revista Universidade e Sociedade**, Distrito Federal, ano XXI, n. 49, p. 10-23, 2012.
- GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

referências

- HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et al (Orgs.) **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-43.
- LAZZARATO, Maurizio. **Le cycle de la production immatériel**. Futur Antérieur, [S.l.] n. 16, p. 111-120, 1993.
- LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.
- MELO, Marcelo Paula de. A finança mundializada e a consolidação da hegemonia burguesa na fase atual do capitalismo. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-25, 2009.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.
- NEGRI, Antonio. O empresário político. In: URANI, André et al. **Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da Terceira Itália**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 39 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

referências

Arranjos de desenvolvimento da educação:

regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito

Juliana Argollo

Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: julianaargollo@gmail.com

Vânia Motta

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: vaniacmotta@gmail.com

Resumo: O artigo analisa os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE), proposta de regime de colaboração de novo tipo encaminhada pelo empresariado organizado no Todos Pela Educação (TPE), aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012, mas que desdobra a agenda educacional instituída pelo Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007. O foco da proposta está na reconfiguração do regime de colaboração entre entes federados, introduzindo a ideia de colaboração horizontal, com protagonismos de parcerias público-privadas. A hipótese constatada é que essa orientação de política pública de educação encaminha a retirada de direitos assegurados constitucionalmente em legislação nacional. Trabalhamos com referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético, com ênfase na concepção de Estado ampliado em Antônio Gramsci (2000), e a base da empiria foi a análise de documentos oficiais e a revisão da literatura sobre a problemática.

Palavras-chave: Política Pública de Educação. Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Regime de Colaboração de Novo Tipo.



Introdução

O presente artigo analisa os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE), proposta elaborada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução nº 01/2012, como desdobramento da agenda educacional instituída pelo Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), Decreto 6.094/2007¹, e como mecanismo de continuidade e intensificação da contrarreforma operada nos anos 1990.

Constatou-se que os ADE demarcam elementos determinantes no processo de crescente busca de hegemonia dos empresários organizados e na política de redefinição dos métodos de gestão das instituições públicas educacionais municipais, inserindo uma reconfiguração do regime de colaboração entre os entes federados e na organização dos sistemas de ensino.

Problematiza-se o encaminhamento político dessa reconfiguração do regime de colaboração como um processo de institucionalização de um 'novo' mecanismo de gestão dos sistemas de ensino municipais, ao instituir o "acoplamento das dimensões educacional e territorial" (BRASIL, 2007a, p. 6) operado pela ideia de 'arranjos educativos territoriais', no âmbito da recontextualização da bandeira pela garantia da 'qualidade' da educação básica aos novos contornos e significados institucionais.

Por essa perspectiva, abordaremos a atual conjuntura educacional como processo de retirada de direitos assegurados constitucionalmente em legislação nacional para o desenvolvimento e expansão da educação pública de nível básico. A hipótese trabalhada é que os ADE, apresentados como uma metodologia de gestão elaborada pelo TPE, aprofundam o processo de 'contrarreforma' na educação pública e que tem por meio de consolidação deste processo a reformu-

lação dos princípios e objetivos do Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta reformulação do SNE vem sendo construída por intermédio da regulamentação do regime de colaboração de ‘novo’ tipo, de colaboração horizontal entre os municípios, em uma perspectiva sistêmica, e em parceria com as fundações e institutos de empresas que atuam no setor educacional numa abordagem ‘voluntariada’.

Na primeira parte, serão trabalhados os encaminhamentos políticos do PDE, em particular, a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/Plano de Ação Articulada (PAR) com a proposta de ADE. Num segundo momento, problematizar-se-á o encaminhamento de reconfiguração do regime de colaboração de *novo* tipo mediante o ADE e do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio de parcerias público-privadas, implicando flexibilização dos direitos à educação pública. Por último, será apresentada a hipótese de que o ADE aprofunda o processo de contrarreforma nas políticas públicas de educação, com isso, regressão dos direitos.

Relação IDEB-PAR e ADE: construção das bases institucionais para a reconfiguração do regime de colaboração

A normatização do regime de colaboração mediante os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE) reporta a agenda educacional instituída com o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), em 2007, pois aprofunda e dá consequência a um dos elementos determinantes desta política educacional: a sistematização e execução de dois instrumentos de avaliação e gestão – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Isto significa dizer que a normatização dos ADE contou com o arcabouço institucional e jurídico sistematizado pelo PDE, com a materialização de uma política educacional que busca reorganizar as redes municipais de ensino por intermédio da institucionalização de ferramentas de diagnóstico e gestão indutoras de ‘qualidade’ das políticas e programas educacionais oferecidos pelo MEC, amparados na

concepção de desenvolvimento territorial da educação básica (ABRÚCIO; RAMOS, 2012).

Cumprindo a função de implementar uma determinada concepção de ‘qualidade’ do ensino nas escolas públicas, como também auxiliar no monitoramento e administração das redes municipais de educação neste processo, o IDEB e o PAR compreendem a hegemonia de diretrizes educacionais que expressam o vínculo indissociável entre avaliação do rendimento escolar, financiamento e responsabilização dos gestores e professores das redes municipais de educação. Pois, segundo o MEC:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam o conceito até agora ausente de nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (BRASIL, 2007a, p. 19).

Analisando criticamente o princípio pedagógico que imprime o PDE, tendo em vista o arcabouço de utilização compulsória de ferramentas de gestão, de avaliação e de monitoramento para induzir resultados específicos de aprendizagem individual, vimos que coincide com a inserção de mecanismos de controle externo na administração das instituições escolares, por intermédio da supervalorização de indicadores educacionais supostamente eficazes. Desse panorama educacional, duas características de caráter regressivo para a educação pública de nível básico são desdobradas: i) indução de determinado modelo de gestão escolar e de administração das redes públicas de ensino nos princípios da meritocracia, competitividade e produtividade, que secundariza ou até mesmo suprime o direito de a comunidade escolar construir, autônoma e relativamente, o projeto político pedagógico das instituições de ensino;² e ii) expropriação do conhecimento, intensificação e precarização do trabalho docente e responsabilização dos gestores.

Mais especificamente, com o IDEB, o MEC submete a ‘qualidade’ do ensino básico à determinada concepção instrumental e economicista de educação e busca implementá-la por meio de um processo de avaliação padronizada do trabalho pedagógico das escolas que, indiretamente, determina um currículo *mínimo* a ser

executado nas escolas, referenciando a aprendizagem individual dos estudantes. E, com o PAR, redefine os mecanismos de gestão dos sistemas municipais de ensino e de cada unidade escolar, a partir de um plano de gestão externo que determina a progressão dos índices e dos indicadores educacionais.

Compreendendo um instrumento de diagnóstico técnico e financeiro da gestão das instituições escolares, o PAR direciona a política de financiamento do governo federal para cada unidade escolar ao articular o planejamento das condições pedagógicas do ensino, e das atividades docentes, para o cumprimento das metas educacionais delimitadas pelo PDE. Conforme argumenta o MEC:

Nesse sentido, a concretização do mandamento constitucional segundo o qual a União deve exercer “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios”, implicou revisão da postura da União que, a partir do PDE, assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e *colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública* (BRASIL, 2007a, p. 10; grifos nossos).

O formato colaborativo de *novo* tipo – cooperação horizontal entre os municípios –, regulamentado a partir do PDE, tem como princípio reforçar o monitoramento e o controle por parte do MEC na redefinição dos critérios de planejamento e gestão educacional das redes municipais de ensino, uma vez que ratifica o IDEB como “um valioso instrumento para orientar o apoio financeiro e técnico da União aos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 18) e o PAR como importante ferramenta de gestão “para a efetivação do regime de colaboração” (Idem) direcionada à assistência técnica e financeira da União para a melhoria, focalizada, dos indicadores de ‘qualidade’ educacional. Segundo o Decreto nº 6.094/2007, “o apoio da União dar-se-á, **quando couber**, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR” pelos municípios e estados que apresentem baixo

rendimento no IDEB, uma vez que este índice “será o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (SAVIANI, 2009, p. 18).

Em termos operacionais, o regime de colaboração instituído com o PDE, especialmente a articulação da União com os municípios, pressupõe uma política de financiamento da União para o ensino fundamental [“quando couber”] nos limites dos critérios técnicos de gestão e planejamento a serem adotados pelas redes municipais de ensino operacionalizado pela combinação do IDEB e do PAR. Estes instrumentos buscam determinar o trabalho pedagógico das escolas para o cumprimento de metas educacionais definidas no âmbito federal, que compreendem monitorar a atividade docente para a transmissão dos conhecimentos mais elementares de leitura, cálculo e noções de ciências, verificados com a aplicação de testes padronizados de avaliação da aprendizagem individual dos estudantes.

O formato colaborativo de novo tipo – cooperação horizontal entre os municípios –, regulamentado a partir do PDE, tem como princípio reforçar o monitoramento e o controle por parte do MEC na redefinição dos critérios de planejamento e gestão educacional das redes municipais de ensino, uma vez que ratifica o IDEB como “um valioso instrumento para orientar o apoio financeiro e técnico da União aos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 18) e o PAR como importante ferramenta de gestão “para a efetivação do regime de colaboração” (Idem) direcionada à assistência técnica e financeira da União para a melhoria, focalizada, dos indicadores de ‘qualidade’ educacional.

No entanto, tendo por objetivo específico elevar os *rankings* dos resultados de aprendizagem, sob o manto da melhoria da ‘qualidade’ do ensino ministrado nas escolas da educação básica, conforme disposto no Decreto nº 6.094/2007, o MEC inicia o processo de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados por intermédio de uma concepção sistêmica de organização dos sistemas educacionais³. Isto é, focaliza a ‘qualidade’ de ensino em torno da redefinição dos critérios de avaliação de resultados, de financiamento e de gestão educacional e, conco-

mitantemente, “elege o município como território privilegiado” (Idem).

Embora o arcabouço institucional e jurídico do PDE se estruture com as medidas normativas, programas e ações educacionais direcionados, no geral, para todos os níveis e modalidades de ensino da educação nacional, o presente artigo destaca a centralidade que adquire a reorganização das redes municipais de educação com o advento dos ‘arranjos educativos territoriais’, ou cooperação horizontal entre os municípios, uma vez que o MEC “constata que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos” (BRASIL, MEC, 2007a, p. 22)⁴. E, ainda, aponta como medida propositiva para o aperfeiçoamento da municipalização do ensino fundamental melhorar os indicadores de ‘qualidade’ educacional mediante a incorporação e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e de gestão disponibilizados pelo MEC, atrelado à institucionalização da cooperação horizontal entre os municípios.

Analisando os aspectos centrais deste desenho institucional do regime de colaboração, é possível constatar a influência da agenda empresarial do TPE na definição dos critérios e parâmetros de ‘qualidade’ da educação pública. Este se realiza por meio da incorporação massiva dos índices e indicadores educacionais como método de gestão das instituições escolares, relacionado com a edificação de uma política de financiamento que valoriza a descentralização territorial pela via de projetos e programas educacionais, onde o aspecto ‘inovador’, difundido, está implicado na estruturação de uma política nacional de aplicação de testes padronizados de aprendizagem dos estudantes [...].

O processo de regulamentação do regime de colaboração de *novo* tipo vem se apresentando como condição *a priori* para o desenvolvimento da suposta ‘qualidade’ de ensino na educação básica e se constituindo por meio da normatização dos ADE e da execução de instrumentos de monitoramento e de controle da relação de ensino-aprendizagem nas instituições escolares municipais.

Portanto, contando com o protagonismo dos empresários, observa-se a ratificação da municipaliza-

ção do ensino fundamental por meio de um ‘novo’ desenho jurídico e institucional do que vem a ser o princípio constitucional do regime de colaboração entre os entes federados, dando ênfase na função avaliativa e regulatória da União em relação às responsabilidades educacionais dos municípios, em detrimento de um modelo de regime de colaboração que configuraria a efetivação de responsabilidades compartilhadas de financiamento e de gestão entre os Governos Federal, Estaduais e Municipais.

Conforme aponta Saviani (2009):

[...] diversas análises têm evidenciado os efeitos negativos das políticas de municipalização do ensino, mostrando que, em razão das insuficiências técnicas e financeiras e dos altos índices de desigualdade dos municípios, as deficiências qualitativas da educação tendem a agravar-se (p. 24).

A correlação de forças implícita na reorganização do ensino fundamental para um modelo colaborativo de cooperação horizontal entre os municípios compreende dar continuidade a uma política de Estado em curso no Brasil desde a década de 1990, que tem como princípio a descentralização federativa das responsabilidades dos níveis e modalidades de ensino, como a municipalização do ensino fundamental. No entanto, na atual conjuntura, o caráter centralizador do MEC, no tocante ao controle da implementação das políticas públicas de educação, é reconfigurado por meio de atualizados instrumentos de gestão e de avaliação na perspectiva empresarial de eficácia, produtividade e resultados. Contudo, guarda estreita relação histórica com o não cumprimento da União em sua “função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

Analisando os aspectos centrais deste desenho institucional do regime de colaboração, é possível constatar a influência da agenda empresarial do TPE na definição dos critérios e parâmetros de ‘qualidade’ da educação pública. Este se realiza por meio da incorporação massiva dos índices e indicadores educacionais como método de gestão das instituições escolares, relacionado com a edificação de uma po-

lítica de financiamento que valoriza a descentralização territorial pela via de projetos e programas educacionais, onde o aspecto ‘inovador’, difundido, está implicado na estruturação de uma política nacional de aplicação de testes padronizados de aprendizagem dos estudantes, referenciado em um modelo de gestão que “responsabiliza principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino na educação fundamental” (SAVIANI, 2009). Ressalta-se, em especial, o caráter de monitoramento da atividade pedagógica que implica num processo crescente de expropriação do conhecimento docente, mediante o aprisionamento do tipo de aferição dos índices educacionais, conforme indica o processo de normatização dos ADE.

Reconfiguração do regime de colaboração mediante o ADE e a reformulação do SNE: hegemonzando as parcerias público-privadas como flexibilização de direitos

O contexto de surgimento e constituição dos ADE, em 2012, está inserido em um movimento de crescente organização das frações de classe empresariais em uma frente de atuação unificada na sociedade civil, o TPE. Este, a partir do lançamento do PDE, em 2007, vem influenciando no desenho institucional das políticas educacionais para o ensino básico ao articular, progressivamente, seu projeto de classe no âmbito da sociedade política⁵. Ou seja, a organicidade da agenda empresarial traduzida em políticas públicas perpassa pela disputa de hegemonia no âmbito da sociedade política e da sociedade civil – hegemonia encouraçada de coerção, como indica Gramsci (2000), e com a institucionalização das parcerias público-privadas para oferta do ensino fundamental em legislação nacional, isentando, indiretamente, a responsabilidade da União e dos estados em assegurar o desenvolvimento de ‘qualidade’ dessa etapa de ensino.

Conforme consta no Art. 2º da Resolução nº 01/2012:

Art. 2º O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico.

§ 1º Essa forma de colaboração poderá ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações (BRASIL, 2012).

Contrastando com o Art. 23 da Constituição Federal, o regime de colaboração operacionalizado no formato de ADE, assentado nos conceitos de territorialidade, associativismo intermunicipal voluntário, redes, protagonismo local, visão estratégica e parcerias público-privadas, apresenta um modelo de gestão de forte matriz empresarial (ARAÚJO, 2013), com tendência a suprimir a responsabilização compartilhada dos entes federados com o desenvolvimento da educação básica, ao aprofundar o processo de municipalização do ensino fundamental sem alterar, qualitativamente, a política de financiamento por parte da União, como também dos estados.

Ou seja, a organicidade da agenda empresarial traduzida em políticas públicas perpassa pela disputa de hegemonia no âmbito da sociedade política e da sociedade civil – hegemonia encouraçada de coerção, como indica Gramsci (2000), e com a institucionalização das parcerias público-privadas para oferta do ensino fundamental em legislação nacional, isentando, indiretamente, a responsabilidade da União e dos estados em assegurar o desenvolvimento de ‘qualidade’ dessa etapa de ensino.

Ao definir os ADE como uma metodologia de gestão estratégica e promotora da ‘qualidade’ da educação básica no âmbito local, o TPE, em articulação com setores do MEC e do CNE, propõe reorganizar o ensino fundamental em formato de rede entre um grupo de municípios, com proximidade geográfica e com características sociais e econômicas semelhantes, e estimular que troquem ‘experiências’ na perspectiva do voluntariado intermunicipal para alavancar os indicadores educacionais e, com isso, impulsionar o desenvolvimento local, em uma ação

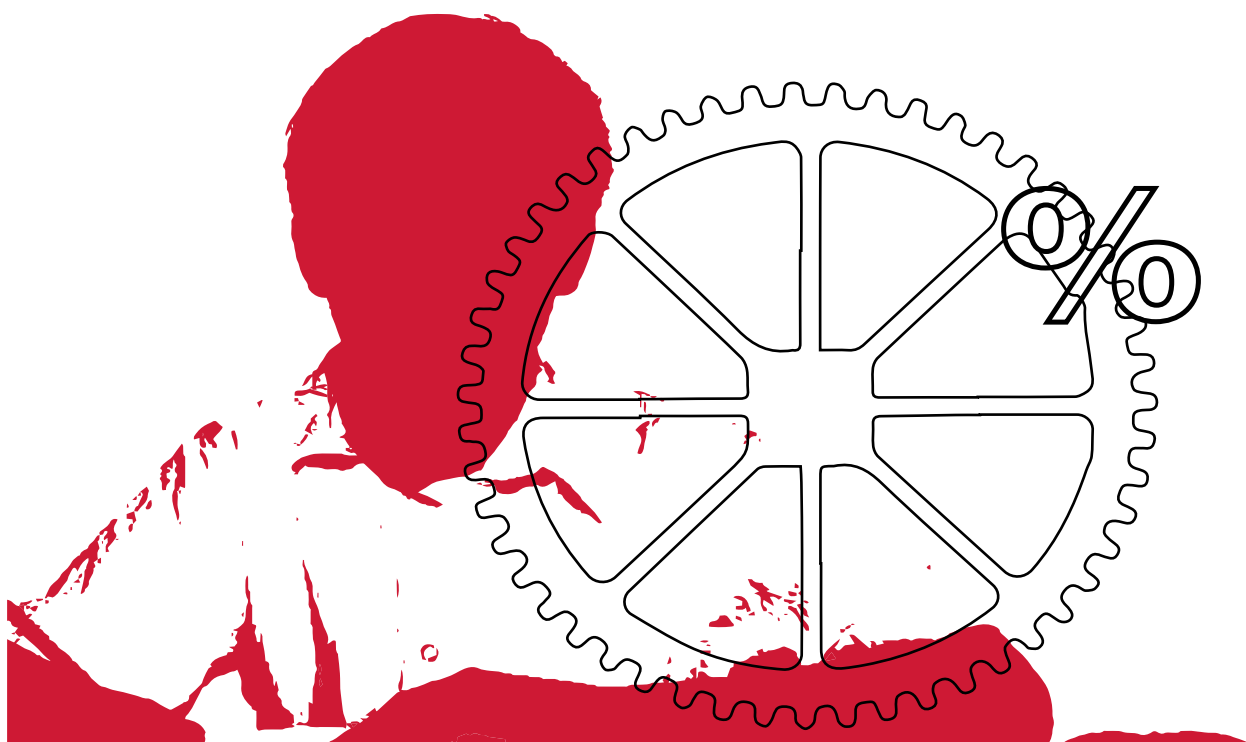
conjunta com o Ministério da Educação (MEC) e outros parceiros (RAMOS, 2010). Isto é, ressignifica o regime de colaboração no entorno de uma ‘nova’ delimitação conceitual, mediante cooperação horizontal entre os municípios e por meio de parcerias com a iniciativa privada, incidindo na ‘flexibilização’ dos princípios constitucionais que asseguram o dever de Estado em promover e desenvolver a educação pública de nível básico.

Dado o caráter de controle dos instrumentos que operacionalizam esse regime de colaboração de *novo* tipo, a agenda educacional do movimento empresarial pode tornar-se hegemônica no sentido de materializar a construção de consenso, porém escudado de coerção. Uma vez que, pressupondo uma ‘ineficiência’ administrativa das instituições públicas educacionais, o TPE elabora o ADE como uma metodologia de gestão em auxílio à progressão dos índices de aprendizagem dos estudantes, o IDEB, e, principalmente, referenciando-se no indicador de qualidade da gestão das instituições de ensino, no PAR, passa a influenciar nas quatro frentes previstas pelas metas e diretrizes da atual agenda educacional: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

A articulação do regime de colaboração mediante ADE, com a crescente hegemonia do setor privado

empresarial operada por suas instituições ditas ‘filantrópicas’ (privatistas, porém regulamentadas como de interesse público⁶), está relacionada à expansão de um mercado especializado em assessorias e consultorias educacionais voltadas para auxiliar a elaboração e a execução de dados estatísticos que constituem os indicadores de ‘qualidade’, como o IDEB/PAR. Estes indicadores têm forte influência nos espaços decisórios de elaboração das políticas públicas educacionais. Na perspectiva crítica, este processo é interpretado como mecanismo de terceirização da administração pública dos sistemas de ensino, logo, como “uma privatização por dentro da rede, não concorrente com ela, num atalho de regras flexíveis de nova combinação institucional, para além da Resolução do Conselho Nacional de Educação” (ABICALIL, 2013, p. 818).

Essas instituições do “terceiro setor” apoiam a implementação dos ADE nos municípios, além de incidir no processo de qualificação docente, atuando diretamente na formação e capacitação de ‘gestores’ (secretários, técnicos, diretores e professores), no sentido de alavancar os indicadores educacionais. Cumprem o papel de disseminar valores e finalidades educacionais pertinentes ao “ethos empresarial”, que respondem a uma concepção economicista e tecnicista da educação, de ações encadeadas para resultados, referenciando o ‘associativismo’ e ‘voluntariado’



local para um trabalho em rede com a sociedade civil empresarial e os governos.

A incorporação desse método de gestão empresarial na administração das instituições escolares das redes municipais de educação vem ocorrendo desde a década de 1990, com a forte presença do Instituto Ayrton Senna (IAS)⁷ e da Fundação Itaú Social⁸ (FIS), entre outros, no fornecimento de tecnologias educacionais para a melhoria da ‘qualidade’ do ensino fundamental (MALINI, 2009). Apresentando um caráter ‘supostamente’ inovador, os ADE aprofundam o processo de contrarreforma ao intensificar esses mecanismos de ‘parceria’ dos municípios com a iniciativa privada, agora sob o protagonismo do TPE. Este cumprindo a função de organizar essas instituições e fundações de empresas privadas que atuam nos municípios em uma agenda educacional em nível nacional concomitante ao aumento de convênios das organizações da sociedade civil junto ao poder executivo, em função da regulamentação do regime de colaboração operacionalizado pelo IDEB/PAR.

Para contextualizar a construção de hegemonia desses setores empresariais, destacamos a organicidade da parceria do MEC com a atuação sistemática do TPE na agenda pública da educação ao identificar a institucionalização da demanda de novos programas em auxílio aos municípios com baixo IDEB. Por exemplo, o Edital do Ministério que oferta cursos de pré-qualificação em tecnologias educacionais ministrados por fundações e institutos do “terceiro setor” que integram o movimento empresarial⁹. O IDEB, concebido como tecnologia de gestão da ‘qualidade’, já vinha sendo utilizado como método de gestão ofertado pelo IAS, como o Programa Acelera. E, não por acaso, “os técnicos que estavam pensando o IDEB junto ao MEC são os mesmos que prestam consultoria ao Instituto da Família Senna” (MALINI, 2009, p. 185).

Evidenciando a centralidade dos indicadores educacionais como mecanismo voltado para incorporar a agenda empresarial perante o ensino básico, em publicação¹⁰ sobre os ADE é explicada a relevância de institucionalizar o PAR [enquanto política de governo] para uma política de Estado, tal qual o Plano Nacional de Educação (PNE). Isto seria institucionalizar a função supletiva da União, as transferências de

recursos voluntários aos municípios e estados, para execução de projetos e programas instrumentalizados por tecnologias educacionais e metodologias de ensino produzidas e ofertadas por essas instituições e fundações empresariais que atuam no campo educacional, focalizados no cumprimento de metas e indicadores educacionais, como o caso do Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e Itaú Social, entre outros.

Em reportagem da Revista Escola Pública, Mozart Ramos, um dos idealizadores do ADE, membro do CNE, parecerista da aprovação do ADE no CNE e atualmente dirigente do IAS, explica:

Segundo o MEC, a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR pelos sistemas de ensino. *Esse é o principal motivo pelo qual esta ferramenta de gestão foi escolhida pelos formuladores do modelo dos arranjos como ponto de partida para a atuação conjunta.*

Antes disso, ao longo de 2008, o movimento Todos pela Educação promoveu encontros envolvendo o MEC e a iniciativa privada, representada pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), para debater estratégias que evitassem a sobreposição de esforços e recursos. *Já estava em pauta o uso do PAR como instrumento de gestão para aplicação dos recursos.* “Buscávamos uma agenda para alinhar de forma mais racional a destinação de verbas sociais privadas, em consonância com as públicas”, explica Mozart Ramos (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2015; grifo nosso).

Contraditoriamente, segundo os limites das disputas jurídico-institucionais da atual conjuntura, o processo de regulamentação dos ADE perpassa pela legitimidade dos dispositivos constitucionais que estabelece: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1988. Emenda Constitucional nº 53, de 2006); e que uma das funções do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, corresponde articular o SNE em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 1988. Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Entretanto, demarca um percurso institucional que *flexibi-*

liza a garantia dos direitos sociais pelo Estado por introduzir um *novo* elemento: por meio do arcabouço jurídico e institucional do Estado, as frações de classe alinhadas com os interesses do movimento empresarial buscam legitimar as parcerias público-privadas no provimento da educação pública de nível básico através da regulamentação de mecanismos de voluntariado intermunicipal em lei complementar.

Com base em observação empírica¹¹, uma das consequências subjacentes a este processo coincide com a organização de um SNE de caráter ‘sistêmico’ que encobre o objetivo de criar novos instrumentos e táticas políticas, para dar prosseguimento à racionalização e otimização dos custos e recursos como política de financiamento do ensino fundamental, como explicitado por Mozart Ramos, em citação anterior, ao afirmar a necessidade de “alinhar de forma mais radical a destinação de verbas sociais privadas, em consonância com as públicas”, ou seja, escolarizar os filhos das classes trabalhadoras ofertando uma educação aligeirada, conforme propõe o método Acelera, e em consonância com os interesses de classe do setor privado nos municípios.

O embasamento para a verificação dessa assertiva pode ser constatado com a construção de um discurso que identifica o regime de colaboração de *novo* tipo, mediante o conceito de arranjo territorial, como um instrumento capaz de enfrentar as desigualdades educacionais entre os territórios e, portanto, como resposta às dificuldades enfrentadas pelos municípios com a histórica e insuficiente política de financiamento do ensino fundamental.

O embasamento para a verificação dessa assertiva pode ser constatado com a construção de um discurso que identifica o regime de colaboração de *novo* tipo, mediante o conceito de arranjo territorial, como um instrumento capaz de enfrentar as desigualdades educacionais entre os territórios e, portanto, como resposta às dificuldades enfrentadas pelos municípios com a histórica e insuficiente política de financiamento do ensino fundamental. Legitimando que, na falta de recursos técnicos e financeiros, o desenvolvimento da educação pública com ‘qualidade’ dependerá do ‘Arranjo’ entre os municípios [especialmente os de “alta vulnerabilidade social e eco-

nômica”, que poderão contar com a cooperação das instituições privadas e filantrópicas] e das responsabilidades compartilhadas entre os gestores e professores das redes de ensino com as metas e indicadores educacionais.

Retomando o parâmetro de ‘qualidade’ dos serviços públicos advindos do modelo de ‘Arranjos Produtivos Locais’ (APL), os ADE, como uma metodologia de gestão que objetiva ‘otimizar’ custos, combinam dois elementos que atendem às demandas do setor privado empresarial: por um lado, institucionaliza a ‘qualidade’ do ensino público nos limites da progressão dos indicadores educacionais, garantindo a transferência dos recursos públicos para o mercado de produtos e tecnologias educacionais; por outro, quando inserido em alguma ‘cadeia produtiva’, atende aos interesses econômicos imediatos de determinadas empresas na qualificação da força de trabalho para seus empreendimentos.

Conforme esclarece Cesar Callegari em reportagem citada anteriormente:

O modelo [o ADE] tem origem nos Arranjos Produtivos Locais, formulados há mais de dez anos, para processos de cooperação entre empresas de determinada cadeia produtiva e o poder público. Mais recentemente, essa ideia voltou a se apresentar como solução por dois lados: pelo setor público e por empresas. No caso da educação, os arranjos têm foco em *desenvolvimento* no lugar de produção (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2015)¹².

Buscando legitimar a desregulamentação do regime de colaboração com base na legislação educacional, em Resolução nº 01/2012 que regulamenta o ADE, se considera “a importância da institucionalização de formas de colaboração horizontal e sua relevância para a consolidação do regime de colaboração e do sistema nacional de educação” (BRASIL, 2012), assim como materializa uma correlação de forças favorável no âmbito da sociedade política ao inserir os ‘Arranjos’ no artigo 7º do PNE 2014/2023, como consta na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 2º *As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.*

§ 7º *O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação* (BRASIL, 2014. Grifo nosso).

O processo de constituição de regime de colaboração de *novo* tipo, por meio de “Arranjos”, paradoxalmente, foi realizado em sequência à composição da Conferência Nacional de Educação (CONAE) pelo MEC, na gestão de Fernando Haddad, em 2009/2010. O objetivo da CONAE/2010 foi mobilizar entidades representativas do movimento sindical (da base governista), entidades acadêmicas da área educacional e setores da sociedade civil para discutirem a, já em andamento, institucionalização do SNE e, ainda, formular uma proposta de PNE para o decênio 2011-2020. Em seguida, a mesma gestão institucionaliza o Fórum Nacional de Educação (FNE) como desdobramento desse processo organizativo da sociedade civil.

Destacamos que o PNE é uma importante pauta política para o desenvolvimento da educação pública na atual conjuntura, pois esta política de Estado, instituída na CF/1988 e na LDB/1996, teve como elemento mediador o processo de participação autônoma da sociedade civil organizada por intermédio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) nos embates da ‘reforma’ da educação operada no governo de Fernando Henrique Cardoso¹³. No entanto, no governo de Dilma Rousseff, a participação da sociedade civil sofre uma inflexão: com a constituição da CONAE e do FNE, o poder executivo busca institucionalizar formas de participação que levem em consideração consensualizar uma agenda educacional entre os setores de classes distintos em disputa na sociedade civil e na sociedade política.

Distinto do atual papel desempenhado pelo FNE, o protagonismo do FNDEP, em 1997, na elaboração de uma proposta de PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, reporta a disputa de projetos antagônicos no âmbito da sociedade civil e da sociedade política em resposta ao processo de ‘reformas estruturais

e regressivas’ encampadas pelos setores dominantes, responsáveis por desmontar o sentido público da educação, pois “tratava-se, de um lado, da construção articulada de uma reação aos princípios do capitalismo excludente em sua versão neoliberal e, de outro, de desencadear um movimento nacional à Reforma do Estado Brasileiro” (BOLLMANN, 2010, p. 663).

Embora tenha sido convocado e organizado pelo poder executivo, os membros da CONAE buscaram resgatar elementos do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, mas influenciou muito pouco nas relações de forças que contrapusessem a incorporação da agenda do TPE frente às políticas educacionais, conforme podemos atestar no conteúdo do PNE aprovado no Congresso em 2014, no registro do FNE¹⁴ a este processo e na continuidade do processo de desregulamentação do regime de colaboração mediante os ADE.

Não conseguindo superar a compreensão da educação como fator de desenvolvimento econômico nos estreitos marcos da demanda do mercado, que restringe a formação humana a fator de produtividade, inserindo caráter instrumental, utilitarista e minimalista à educação pública, identifica-se uma correlação de forças oportuna para a retirada de direitos com a desregulamentação do regime de colaboração e, conseqüentemente, na reorganização do SNE em conformidade com as ‘reformas estruturais’ iniciadas na década de 1990¹⁵, entendida como um processo de contrarreforma na educação pública.

Tal encaminhamento político imprime a intensificação da contrarreforma operada nos anos 1990, atualizada com a incorporação da agenda empresarial no PNE/2014-2024 e com a inserção de novos mecanismos coercitivos do trabalho docente a ser institucionalizado com a reconfiguração do SNE. Submetendo o desenvolvimento da educação a uma concepção tecnicista, ao incorporar instrumentos de controle da aprendizagem como parâmetro de financiamento da educação básica e de gestão das instituições educacionais.

Tendo por objetivo direcionar a atividade pedagógica das instituições escolares como elemento de produtividade do setor empresarial e ampliação do mercado de serviços e produtos escolares, a atual contrarreforma é caracterizada por uma gestão ge-

rencial da escola pública estrategicamente orientada para otimizar e administrar os recursos públicos. Para tal, é necessário *flexibilizar* os direitos assegurados constitucionalmente, conforme pode ser visualizado com a normatização dos ADE.

Considerações finais

Como visto, os ADE reportam a um movimento de estruturação de um arcabouço institucional-jurídico que expande e generaliza a política padronizada de avaliações externas em nível nacional, nos limites do cumprimento de metas delimitadas pela progressão dos indicadores de ‘qualidade’, responsável por articular sistematicamente as políticas de financiamento por parte da União ao processo de controle do trabalho pedagógico realizado nas unidades escolares municipais e, principalmente, protagoniza o setor privado-empresarial na configuração da nova filantropia, articulado na gestão dos municípios com baixos indicadores educacionais.

No entanto, destacamos no processo de regulamentação dos ADE uma disputa institucional mediada pela organização das frações de classe empresariais, o TPE, em uma agenda política unificada que objetiva construir consenso em torno da conformação de um SNE circunscrito no “compromisso” do setor público com os interesses do setor privado, e que tem como mediação uma conjuntura política marcada pela desarticulação da frente de esquerda democrático-popular organizada por intermédio do FNDEP e pela emergência de novas formas de participação da sociedade civil organizada na proposição e formulação das políticas públicas educacionais: por um lado, o protagonismo do TPE no encaminhamento das políticas educacionais junto ao executivo e, por outro, a articulação do MEC com os setores organizados da sociedade civil do campo educacional, institucionalizando o FNE pela Lei nº 13.005, de junho de 2014.

As consequências deletérias desse processo de desregulamentação do regime de colaboração e de inflexão da sociedade civil organizada em relação ao projeto TPE estão sendo sentidas com as transferên-

cias dos recursos públicos para o setor privado-empresarial gerir e administrar instituições públicas de ensino, ditando os princípios e finalidades da educação básica conforme a “pedagogia que quer o capital” (EVANGELISTA, LEHER, 2012). Tal processo recai na ressignificação da função social da escola pública, pois institucionaliza formas de colaboração entre os entes federados que tenham por objetivo atender às demandas de reprodução do capital nos territórios, distando-se de uma concepção de escola pública como um lugar de difusão, produção e apropriação de conhecimento crítico-científico como um direito historicamente disputado pela classe trabalhadora e encampado pela agenda do FNDEP.

Portanto, a contrarreforma na educação básica tem como elemento mediador a construção da hegemonia da agenda TPE no encaminhamento das políticas públicas educacionais, como visualizado com o PDE e o ADE. Estes, instituídos por uma miríade de iniciativas e práticas governamentais aparentemente desarticuladas e fragmentadas, mas que encobre a predominância dos princípios ditados pela Reforma do Estado na década de 1990 para a educação básica: a municipalização do ensino fundamental atrelada ao desenvolvimento econômico-social dos territórios, na perspectiva do voluntariado empresarial junto aos municípios.

Para fins deste artigo, destacamos a reconfiguração do regime de colaboração mediante a normatização dos ADE como uma tática política que “forja” consenso no interior dos aparelhos institucionais do Estado, principalmente no interior do CNE e no MEC, como um mecanismo de reformular o SNE e, com isso, institucionalizar tipos *novos* de parcerias público-privada perante às redes municipais, em sintonia com interesses de uma classe que, historicamente, usa as estruturas institucionais do Estado como blindagem para manter uma política de financiamento da educação básica de baixo custo, ao mesmo tempo em que disputa o recurso público. Enfim, trata-se de uma estratégia do capital para ampliar a acumulação; com isso, encaminha a ressignificação da educação pública como direito. **US**

notas

1. Conforme aponta Saviani (2009), o “Decreto nº 6.094 institui o PDE ao dispor sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica” (p. 4; grifo nosso).

2. Conforme Artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9394/1996, que incumbem às escolas e seus docentes a elaboração dos projetos políticos pedagógicos da escola.

3. Conforme afirma o MEC, o PDE “é estruturado com base em uma visão sistêmica que busca desencadear ações para dar efetividade ao princípio constitucional do regime de colaboração” (BRASIL, MEC, 2007a, p. 16). A palavra ‘sistêmico’ vem sendo empregada como um conceito que caracteriza as medidas e ações das políticas governamentais da atual conjuntura, massivamente usada nos documentos oficiais do MEC. Assim como é reivindicada pelo TPE uma ‘visão sistêmica’ de gestão das instituições educacionais para o desenvolvimento de uma educação pública com “qualidade social”.

4. Para a presente análise, esta constatação do MEC “indica que se considera acertada a política de municipalização levada a cabo na reforma implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)” (SAVIANI, 2009, p. 23), faltando, apenas, melhorar o método de avaliação e gestão dos municípios, o que, por sua vez, reifica a responsabilidade das redes municipais com o desenvolvimento do ensino fundamental e, conseqüentemente, elide o compartilhamento das competências entre os três entes federados – União, Estados e Municípios – como responsáveis pelo desenvolvimento da educação básica.

5. Estamos fazendo uso do conceito de Estado ampliado em Gramsci (2000), no qual a sociedade civil se constitui com as organizações sociais – “aparelhos ‘privados’ de hegemonia” – que disputam a hegemonia e a sociedade política é composta pelo conjunto dos aparelhos estatais ou Estado *stricto*. Nesse sentido, entende-se que o TPE, uma organização da sociedade civil, passa a ocupar, por meio de seus agentes, posições estratégicas no âmbito do Estado *stricto*, como membros do CNE, cargos de direção em secretarias do MEC e das redes de ensino.

6. As Leis nº 9637/1998 e nº 9790/1999 regulamentam as entidades jurídicas de direito privado, de interesse social e utilidade pública, criadas com a finalidade de absorver atividades públicas nas áreas de educação, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura, saúde e esporte, definidas como “serviços não exclusivos do Estado” pela reforma administrativa gerencial pública. Comumente denominadas de “terceiro setor”.

7. Criado há mais de 14 anos pela família Senna e presidido por Viviane Senna, a organização atua como um centro de produção de tecnologias e inovações educacionais. Em entrevista, a diretora executiva Margareth Goldenberg explica que o foco de atuação do IAS parte de uma demanda social – a educação pública de nível básico – e daí projetam-se novas tecnologias de ensino e aprendizagem que sejam capazes de solucionar os problemas diagnosticados. E, posteriormente, tal ‘serviço’ é posto à disposição dos governos (MALINI, 2009).

8. O objetivo do FIS compreende formular, disseminar e trabalhar com metodologias de ensino e aprendizagem, como também tem seu foco de atuação nas tecnologias de monitoramento e avaliação dos seus produtos. Realizando, muitas vezes, coautoria de projetos e associando-se a outros Institutos e governos (MALINI, 2009).

9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13018&Itemid=949>. Acesso em: 3 mar. 2015.

notas

10. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/19/artigo246415-1.asp>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

11. Para aferição empírica do objeto estudado, realizamos pesquisa no site do TPE, destacando o levantamento de reportagens que falassem sobre o método de gestão instituído com os ADE, selecionando as que tinham por centralidade a relação dos 'Arranjos' com um movimento de otimização dos recursos financeiros para o desenvolvimento da 'qualidade' do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

12. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/19/artigo246415-1.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

13. A agenda política do governo de Fernando Henrique Cardoso, em oposição à agenda elaborada pelo FNDEP, saiu 'vitoriosa' e instituiu o PNE/2000-2010 requerido pelos setores dominantes em relação ao esvaziamento político e do sentido público da educação, instaurando a largos passos as parcerias público-privadas, através de medidas e políticas descentralizadas que reconfiguraram o padrão de 'qualidade' da educação pública de nível básico (BOLLMANN, 2010).

14. Sublinhamos que a posição do FNE em relação à incorporação da agenda empresarial do MTPE no PNE/2014-2024 apresentou-se ambígua e contraditória ao longo da tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado. Num primeiro momento, o Fórum teceu ponderações críticas quanto à alteração de conteúdo da proposta de PNE elaborada pela CONAE, quando seguiu tramitação na Câmara através do PL 8.035/2010 [emitindo notas públicas que destacassem divergências dos setores organizados pela Conferencia em relação às diretrizes educacionais do movimento empresarial incorporada no PNE] e, posteriormente, com a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE do último decênio, o FNE legitima tais proposições que outrora se opunha, destacando que a política educacional sancionada foi uma deliberação da CONAE/2010. Vê Notas Públicas emitidas pelo FNE quanto à atual conjuntura educacional. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/84-destaques/90-notas-fne>>. Acesso em: 19 maio 2015.

15. Reforma do Estado operada por meio do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

- ABICALIL, Augusto. Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. **Educação e Sociedade**. Vol. 34, nº 124, Campinas, 2013.
- ABRÚCIO; RAMOS. **Regime de colaboração e associativismo territorial**: arranjos de desenvolvimento da educação. Editora Moderna. SP, 2012.
- ARAÚJO, Gilda. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**. Vol. 34, nº 124. Campinas, 2013.
- BOLLMAN, Maria da Graça. Revendo o PNE: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**. Vol. 31, nº 112, Campinas, 2010.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. DF: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. Parecer nº 9, de 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011.
- BRASIL, MEC/INEP. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. DF: MEC, 2007b.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: SE, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, 1996.
- EVANGELISTA; LEHER. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC. **Trabalho Necessário**. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Ano 10, nº 15/2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Dissertação. Juiz de Fora, 2009.
- RAMOS, M. N. Conferência. Arranjos de Desenvolvimento da Educação. In: **Fórum Internacional de Educação**. Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de Campinas / Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA). Campinas, 2010.
- REVISTA ESCOLA PÚBLICA. **União Estratégica**. Arranjos de Desenvolvimento em Educação mostram como pequenos municípios podem compartilhar conhecimentos e recursos em busca de soluções para questões estruturais de suas redes. Edição nº 42, 2015. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/19/artigo246415-1.asp>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Autores Associados. Campinas, 2009.

referências

A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital

Alisson Slider do Nascimento de Paula

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC)

E-mail: alisson.slider@yahoo.com

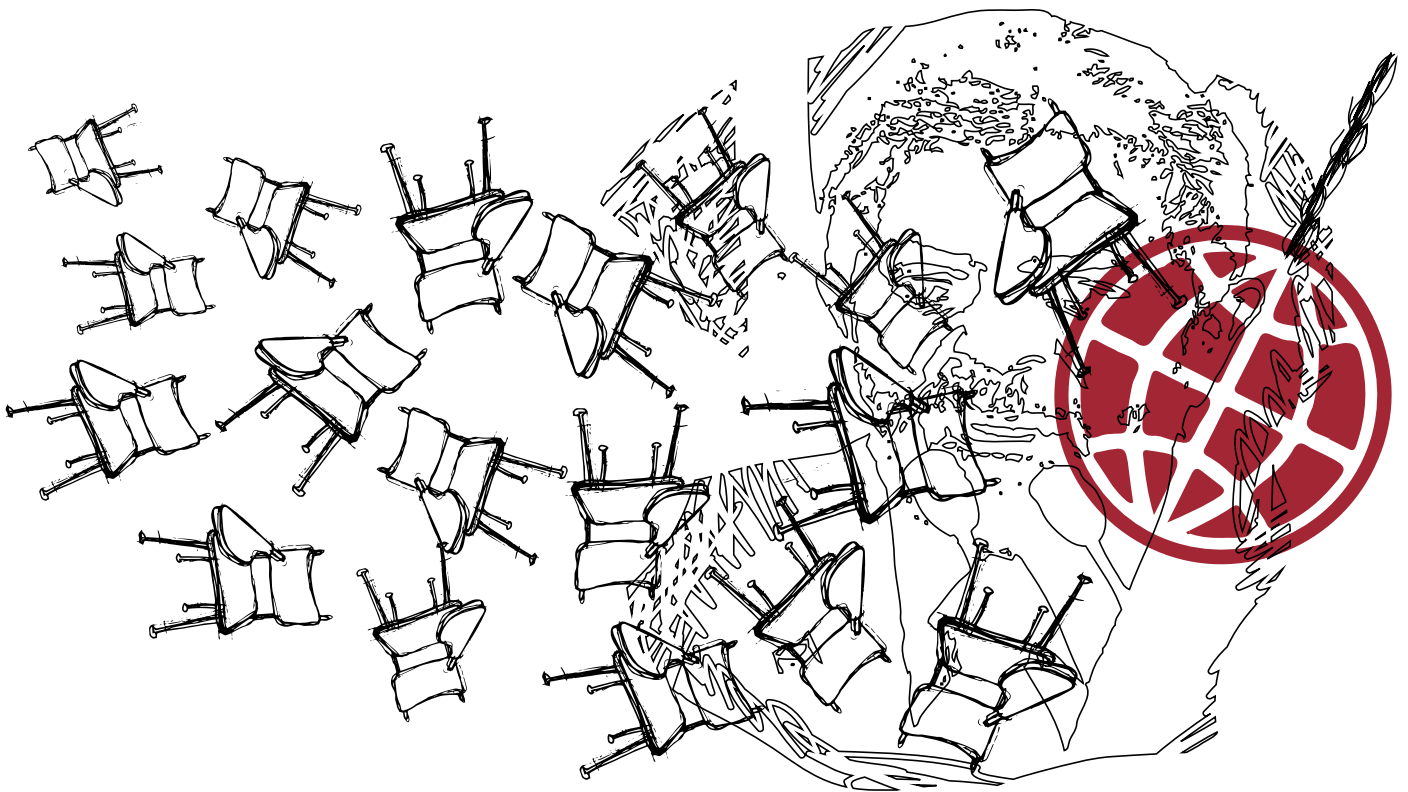
Resumo: Buscamos desvelar as determinações do Banco Mundial para o padrão dependente de Educação Superior nos governos PT, identificando o PNE (2014-2024) como produto das orientações deste organismo, pois em suas metas identifica-se a correlação com as políticas implementadas para o ensino superior providas do governo Lula da Silva. Dessa forma, o setor de serviço continuará obtendo colossais benefícios em detrimento da sociedade, pois mostram que a educação superior ainda é um instrumento para extração de lucros para o setor privado, como também instrumento para garantir um apassivamento das camadas populares em conformidade com o BM.

Palavras-chave: Educação Superior. Banco Mundial. PNE (2014-2024).

Introdução

Desde a crise econômica da década de 1970, diversas foram as investidas do capital para superar esta crise que assola as estruturas do capital. Tal crise expõe predicados diferenciados dos que a precederam, sendo identificada por Mészáros (2002) como crise estrutural do capital e aciona os limites civilizatórios do sistema sociometabólico do capital, reforçando, assim, seu caráter regressivo-destrutivo.

A partir de uma análise da história acerca dessa crise, são identificadas características particulares: “caráter universal; alcance global; temporalidade permanente (escala de tempo extensa); e modo de desdobramento rastejante” (Ibidem, p. 796). Os desdobramentos da crise se concretizam na expropriação incessante dos recursos naturais, na remoção de direitos sociais e na flexibilização dos direitos traba-



lhistas como possibilidade de recompor as taxas de lucro do capital (ANTUNES, 2009).

Com a necessidade de garantir o *status quo*, no que diz respeito à supremacia dos países hegemônicos, principalmente, os Estados Unidos acionam os organismos internacionais – o Banco Mundial ganha destaque neste trabalho – como instrumento estratégico de preservação do poder sobre os Estados aliados da periferia do capitalismo.

O referido trabalho possui o objetivo de desvelar as determinações do BM para o padrão dependente de Educação Superior, buscando aclarar a relação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) com as políticas implementadas para o ensino superior provindas das orientações deste organismo. O procedimento metodológico adotado é calcado em uma abordagem de qualitativo, pois em geral “correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade”

(TRIVIÑOS, 2012, p. 117). Um estudo de caso, pois trata-se de uma “estratégia de pesquisa [...] para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico” (CHIZZOTTI, 2010, p. 135), assim podendo apreender os nexos intrínsecos na relação estabelecida entre o BM e a Educação Superior dos países dependentes.

Este trabalho está organizado em três seções, as quais: 1) a primeira busca empreender uma análise do padrão de capitalismo e educação superior dependente, buscando na raiz as condicionalidades, a forma como se estrutura o modelo atual de desenvolvimento econômico e ensino superior; 2) a segunda seção pretende verificar os documentos publicados pelo BM, a partir da década de 1990 até a primeira década do novo século, analisando a relação que este organismo opera com os países hegemônicos, na constituição de um modelo de imperialismo de

novo tipo, especificamente acadêmico; e 3) por fim, a terceira seção traz o PNE (2014-2024) para o debate, no que tange as formas de relação que as políticas de educação superior brasileira mantêm com o BM, e, além disso, traz uma breve análise de algumas de suas metas para este nível de ensino, configurando, assim, o modelo de “educação terciária” tão apregoada pelo BM, caracterizada por Leher como “minimalista”.

O padrão de capitalismo e educação superior dependente

As classes sociais¹ no Brasil são organizadas a doravante um contexto específico, a partir de uma realidade institucional jurídica e social conferida pela condição de dependência, especificamente econômica, conquanto não somente. Com essa base, a modernidade não obtém sucesso em sulcar efetivamente com o regime estamental, que se manifestou operacional à embrionária organização econômica e social ao auxiliar a metamorfose dos senhores rurais em aristocracia agrária, levando em consideração a simbiose entre vasta plantação, trabalho escravo e desapropriação colonial (FERNANDES, 1968).

É nesse preciso sentido que Fernandes (1972) compreende o subdesenvolvimento não apenas como mera cópia de alguma coisa maior tampouco uma simples fatalidade, contudo como produto de uma decisão consentida socialmente e que, para ser superado, necessita de decisões do mesmo cunho.

Para obter entendimento acerca do capitalismo do Brasil, dependente, Fernandes (1968) adequou os parâmetros de elucidação macrossociológica das classes sociais de Weber, Marx e Durkeim, que verificaram meticulosamente a moderna sociedade de classes do Ocidente, à realidade social brasileira.

De acordo com Oliveira e Vasquez (2010), o professor Florestan faz uso

De Weber, [...] a partir do conceito de classe social, fundada na dicotomia “possuidores” *versus* “não-possuidores”, desenvolveu um esquema interpretativo que compreende a

relação de dependência interna e externa. De Marx, o autor faz uso da constatação de que a organização capitalista das relações de produção resulta tanto em processos de estratificação social, que geram a moderna sociedade de classes, como em formação de um novo tipo de mercado, capaz de converter a apropriação privada dos meios de produção e a mercantilização do trabalho nas duas faces da mesma moeda. Finalmente, de Durkeim, [...] embasa o entendimento e a caracterização das sociedades capitalistas subdesenvolvidas, que passam a ser entendidas não como uma redução patológica do tipo social do mundo desenvolvido, considerado em determinado estado de seu desenvolvimento, mas enquanto produto tardio, nascidas da desintegração de estruturas sociais formadas nos períodos iniciais da colonização, onde as estruturas econômicas emergentes se acomodam às estruturas arcaicas preexistentes. Ao gerar uma fraca integração da solidariedade moral em nível nacional, esta condição acaba reprimindo comportamentos econômicos e sociais coletivos (p. 149).

É nesse preciso sentido que Fernandes (1972) compreende o subdesenvolvimento não apenas como mera cópia de alguma coisa maior, tampouco uma simples fatalidade, contudo como produto de uma decisão consentida socialmente e que, para ser superado, necessita de decisões do mesmo cunho. Daí a relevância que o autor confere à dimensão política.

Florestan Fernandes considera o desenvolvimento do capitalismo brasileiro doravante o modo de integração do país à economia internacional, particularmente aos imperativos políticos e econômicos dos países hegemônicos. Todavia, recomenda que essa integração não pode ser organizada enquanto uma determinação “de fora”, porém vinculada aos próprios anseios da burguesia nacional em perpetuarem contexto interno às relações de dominação ideológica, como também explorar economicamente (LIMA, 2005).

Deste modo, no cerne da crítica a este desenvolvimento díspar da economia global do sistema de mercadorias – em virtude das relações instituídas entre os países periféricos e os países hegemônicos – e compatibilizado – pela vinculação de aspectos **modernos e arcaicos** no desenvolvimento econômico e social dos países da periferia do capitalismo – é que Florestan constitui o conceito de capitalismo

dependente, empreendendo um trabalho dialético com dois elementos do capitalismo no Brasil: “as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação social brasileira na divisão internacional do trabalho” (idem, p. 2).

Atualmente, o padrão de dominação imperialista do país de capitalismo dependente, como o Brasil, se caracteriza por meio de um “imperialismo total” (FERNANDES, 1975), que, de acordo com Lima,

[...] (a) organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, da comunicação e o consumo de massa, até a importação maciça de tecnologia e de uma concepção de educação voltada para a formação da força de trabalho e para a conformação aos valores burgueses; (b) aprofunda as dificuldades para que os países latino-americanos garantam seu crescimento econômico em bases autônomas; e (c) estimula o fato de que nas economias periféricas, como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estejam empenhados na exploração do subdesenvolvimento como estratégia para garantir sua lucratividade (2005, p. 3).

O professor Florestan Fernandes compreende o sistema global metabólico de capital enquanto uma totalidade constituída por partes opostas e não harmoniosas – os países imperialistas e os dominados. Afora o predomínio cultural e político, efetivam-se no sistema mundial organismos de exploração de nichos de mercados globais, como por exemplo o de produção e apoderamento do excedente, caracterizando, dessa forma, a educação e o conhecimento como nichos mercadológicos a serem explorados pelos setores privados para efetiva exploração lucrativa.

Dando foco, agora, para a Educação Superior brasileira, fazemos alusão também às análises de Florestan Fernandes (Idem), pois o dilema educacional, para o autor, associa o padrão dependente econômico com o padrão de Educação Superior dependente e será caracterizado por intermédio de um transplante de saberes, bem como de modelos universitários europeus. Um processo que a professora Kátia Lima, da UFF, expressa em três níveis de empobrecimento:

[...] 1) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre de fato é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época; 2) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado por meio de saltos históricos, essas “universidades conglomeradas” se limitavam à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; e 3) o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais (2012, p. 628).

No contexto histórico do ensino superior do Brasil, houve muitos confrontos travados pelos setores privatistas com os trabalhadores da escola pública, pois havia um aspecto político e indispensável no que concerne o dilema da educação brasileira, a saber: a premência da ampliação do acesso à educação. Tal premência, contudo, se assinalou pelo semblante de um “inviolável” direito social, no qual a ampliação tinha início e fim nos limiões das fronteiras dos setores hegemônicos, orientada pelas aspirações privadas.

Dando foco, agora, para a Educação Superior brasileira, fazemos alusão também às análises de Florestan Fernandes, pois o dilema educacional, para o autor, associa o padrão dependente econômico com o padrão de Educação Superior dependente e será caracterizado por intermédio de um transplante de saberes, bem como de modelos universitários europeus.

[...] estas não foram demandas anacrônicas, mas profundamente funcionais à forma de dominação inerente ao padrão dependente de capitalismo, que associava a dependência econômica com a heteronomia cultural, de acordo com os interesses de demandas privatistas (Idem, p. 630).

Deste modo, é premente ressaltar que o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases de sustentação da análise do padrão dependente de educação superior historicamente em vigor no Brasil. Este padrão caracteriza a finalidade deste nível educacional nos países subalternos, isto é, a organização de uma área essencialmente relevante para a exploração lucrativa das frações privadas brasileiras e internacionais e a transplantação e ajustamento

de conhecimentos oriundos dos países dominantes (FERNANDES, 1975).

É a partir da compreensão do padrão dependente de educação superior que é possível denotar elementos – ainda que rudimentares, levando em consideração nossas pretensões neste trabalho – que expressem a atuação do imperialismo acadêmico, pois, doravante o reconhecimento de que a educação possivelmente se tornaria um essencial mecanismo na segurança dos países hegemônicos, em especial os Estados Unidos. Esta potência do capitalismo mundial, “com toda esta engenharia social, tem como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região” (LEHER, 1999, p. 20). Portanto, é com isso que será dado o início da constituição das políticas dos organismos nacional, em especial o Banco Mundial, que orientam a política econômica-social dos países dependentes.

É a partir da compreensão do padrão dependente de educação superior que é possível denotar elementos – ainda que rudimentares, levando em consideração nossas pretensões neste trabalho – que expressem a atuação do imperialismo acadêmico, pois, doravante o reconhecimento de que a educação possivelmente se tornaria um essencial mecanismo na segurança dos países hegemônicos, em especial os Estados Unidos.

A política de educação superior brasileira frente ao imperialismo acadêmico

O progresso da educação superior brasileira é fundado pela vinculação estabelecida a partir das relações econômicas e políticas determinadas no curso da história na formação econômico-social do Brasil. Todavia, é necessário buscar compreender a partir de pressupostos históricos a universidade. Chauí (2003, p. 5) nos parece estar empenhada para tal envergadura, pois a autora exprime a universidade como sendo “uma instituição social e, como tal, explícita de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes

que exprimem divisões e contradições da sociedade”. A autora elenca, ainda, elementos históricos cruciais acerca da autonomia universitária: sobretudo “depois da Revolução Francesa, a universidade concebeu-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica” (Ibidem). Dessa forma, a legitimidade da universidade “moderna” sustenta-se na aquisição da concepção de autonomia do conhecimento frente à religião e ao Estado, assim, na concepção de um saber conduzido por sua própria coerência, por urgências intrínsecas a ele, tanto no sentido de sua descoberta, como no de sua difusão.

Todavia, no contexto atual, a instituição “universidade” não é condizente com o que Chauí caracteriza. Isso se dá em função do atual padrão dependente de educação superior, no qual a autonomia universitária é dilacerada em prol dos interesses hegemônicos, em especial dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio etc.).

O Banco Mundial tem sido denotado por Leher (1999) como o “novo senhor do mundo”. O autor alega que as condicionalidades estabelecidas pelo BM² na área educacional constitui um “pacote” de contrarreformas baseadas numa lógica neopragmatista³ que sugere aos países da periferia do capitalismo darem prioridade em investir na educação básica, em especial no nível fundamental, causando danos aos outros níveis de ensino, especificamente ao superior, o qual é rotulado como dispendioso e de pouco retorno.

Nessa acepção, Leher irá expor:

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores. Subjacente ao *glamour*, sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: “é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar”. A empresa precisa

“utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários”, que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital (idem, p. 25, **grifos do autor**).

O autor ainda fortalece, a partir do que expressa, os próprios documentos do Banco Mundial, pois, para a instituição

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL *apud* LEHER, *Ibidem*).

A atenção obtida pela educação superior nas publicações do BM aparece na década de 1990, propiciando quatro documentos apregoados pelo organismo. Seguindo a ordem cronológica de suas publicações: (i) 1994 - *Educação Superior: as lições da experiência*⁴; (ii) 2000 - *Educação Superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa*; (iii) 2002 - *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*; e (iv) *Educação Permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento*. Não temos a intenção de fazer uma análise de cada uma das publicações do BM referentes à educação superior, pois compreendemos que tal envergadura está para além das possibilidades deste trabalho. Todavia, para situar melhor a raiz ideológico-política destas publicações, fazemos alusão ao esquema formulado por Barreto e Leher (2008) para sustentar a discussão dos movimentos empreendidos pelos documentos publicados pelo BM, os quais atribuíam políticas diretamente para a educação superior.

Verificando as condicionalidades das orientações do BM, em 1997 a instituição lança um documento, o qual aborda, em especial, a reformulação do papel do Estado dos países de capitalismo dependente. Em verdade, o BM organizou um conglomerado de reflexões a despeito da observação do fato que caracterizava um verdadeiro “distanciamento entre o Estado e o povo”, criado pela concepção do Estado mínimo; todavia amplo para mercado, ainda, este último assumiria o papel de gerir a dinâmica da vida social, dando início a um procedimento de disseminação de um quadro de elementos que orientavam a elaboração de um “estado mais próximo do povo”, um “estado em um mundo em transformação”, assunto peculiar do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* sistematizado pelo BM no ano de 1997.

Para Lima, “o reordenamento do papel do Estado, eixo norteador da política do BM para a periferia do capitalismo, consolidou, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior” (2011, p. 88). Estas medidas estão inseridas no contexto brasileiro, a concernir no governo Cardoso, em total acordo com as proposições de cunho neoliberal; destacamos assim o projeto de contrarreforma do Estado brasileiro, o qual ganhou energia e se tornou concreto a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, no qual possibilita constatar a essência privada que conduz a atividade estatal que tange à “oferta dos serviços públicos de ensino superior, compreendidos, desde então, como ‘não exclusivos’ do Estado” (*Ibidem*, **grifos da autora**).

Essa reforma, ao estabelecer os setores que constituem o Estado, indicou um desses setores como “setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura” (CHAUÍ, 2003, p. 16). Essa caracterização da educação no interior

Tabela 1 - A natureza dos documentos publicados pelo BM

1994	Neoliberalismo	“economia de mercado”
2000	Globalização	“mercado global”
2002	Economia baseada no conhecimento	“mercado global da informação”
2003	Globalização + sociedade do conhecimento	“participação na sociedade civil como competência na economia do conhecimento”

Fonte: Barreto; Leher (2008, p. 425).

do setor de serviços que não serão competentes da garantia do Estado representou que a educação não é mais compreendida enquanto um direito, todavia, tornou-se um serviço, mas não-público, contudo um serviço que pode ser compreendido no interior da instância privada. Ainda, a reforma do Estado⁵ determinou a universidade enquanto uma organização social e não como uma instituição social (Ibidem).

[...] são implementadas reformas no Estado e na educação superior, desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial [...]. O projeto neoliberal de educação desses organismos para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Tal projeto vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, imposta por meio de “acordos comerciais” estabelecidos entre esses organismos e os governos, com a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital (CHAVES; SILVA JR; CATANI, 2013, p. 8).

Doravante o exposto, é factível expressar a forma e o conteúdo que se dá no interior da lógica deste formato imperialista de gerir as práticas sociais, a concernir a educação, visto que, para que as “burguesias internacionalizadas possam atuar por meio de um sistema de Estados constituídos por aliados [...], são necessários organismos capazes de articular esse sistema e de agir em nome de seu núcleo dirigente (o G-7). Daí a atuação dos organismos internacionais”, destacando a relevância do BM e sua operacionalidade com o ensino superior, assim como os demais organismos “como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430).

Nessa acepção, uma das áreas atuais de poder no Brasil é o de *commodities*, pois a essa área anseia

[...] o ensino fundamental e o treinamento profissional, pelo maior retorno aos investimentos em educação. Afina-se com as estratégias e prioridades educacionais do BM [...] à rejeição do “modelo europeu de universidade”, caracterizado pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e à diversificação das fontes de custeio da educação pública e da

diferenciação de instituições, permitindo que o BM encaminhe a sua agenda como sendo a dos setores dominantes locais e vice-versa (Ibidem, p. 431).

No conjunto das ações propostas pelo BM para o ensino superior, damos relevo à revisão do conceito do que vem a ser universidade, desarticulando-a da atividade que lhe é central, a pesquisa, a produção autônoma de conhecimento, adaptando a pesquisa científica e tecnológica às pretensões do mercado, restringindo sua atuação à simples instituição de ensino (ROCHA, 2011).

Nos limites da extensão da concepção de diversificação das instituições de ensino superior, assim como dos cursos e das fontes de financiamento deste nível de ensino, calcada pelo ponto de vista *educação terciária*, advogada e disseminada pelo BM, é que será executada, no Brasil, uma vasta reconfiguração do ensino superior. Todavia, jamais o BM havia sido tão claro em sua política de desmonte da universidade. De fato, os limites normativos mais vastos que vêm reformulando o ensino superior do Brasil são densamente coerentes com os documentos do BM denotados anteriormente, passando, assim, desde o período das “reformas” da Constituição Federal, em particular:

[...] a emenda constitucional nº 19, de 4 de julho de 1998, que dispõe sobre a reforma administrativa (parte estrutural da reforma do Estado), modificando também o inciso V do art. 206, e a proposta de emenda constitucional nº 370, que pretendeu alterar o estatuto da autonomia universitária, deslocando-a para o nível infraconstitucional. Parte dos objetivos bancomundialistas já fora obtida na própria Constituição de 1988, em especial no art. 209 (“o ensino é livre à iniciativa privada”), por ação de uma burguesia de serviços em ascensão. A segunda geração corresponde ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/01), dispositivos que decididamente incentivam a diferenciação das instituições de ensino superior e abrem caminho para a proliferação de cursos a distância (BARRETO; LEHER, 2008, p. 431).

As políticas geradas pelo BM para o ensino superior dos países da periferia do capitalismo nos anos 1990 e na primeira década do novo século avaliam que o núcleo das orientações destas políticas (diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento) foram executadas no contexto brasileiro pelo governo Lula da Silva por intermédio do empresariamento da educação superior e do ataque na autonomia universitária. Com isso, a partir de uma análise da totalidade dos fatos, este processo procedeu no desmonte da educação superior pública do Brasil enquanto um direito social, tornando-se um serviço e não-exclusivo do Estado, e também na organização de um modelo de universidade apropriada à hodierna fase de acumulação capitalista, especificamente em um país de capitalismo dependente.

O PNE (2014-2024) e seu efeito corrosivo

Ao tratar do Plano Nacional de Educação (2014-2024), é preciso esclarecer que não é intenção buscar empreender aqui uma análise dos embates antagônicos desdobrados no curso da história da educação brasileira – esses, contudo, considerados relevantes; vamos nos deter na análise do PNE em vigência, respeitando, dessa forma, os limites de nosso trabalho. Exposto isto, o ponto de partida para a análise se dá a partir das políticas para o ensino superior (mencionadas mais acima), implementadas pelo governo Lula da Silva (2003-2010) e que seguiam as orientações do BM para os países de capitalismo dependente como o Brasil. No entanto, esse percurso teve continuidade com o governo Dilma Rousseff (em curso) e a implementação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE é composto por metas e estratégias que apresentam-se emblemáticas na centralidade das políticas de privatização, bem como de expansão da educação superior por meio da política de educação a distância, além da incorporação do programa REUNI como uma de suas metas. Essa caracterização tem como pilares a ideia de educação como bem público, o que não quer dizer estatal; a transferência de recursos públicos para o

setor privado; e a massificação da educação no nível superior (LIMA, 2015).

A vasta reforma da política do ensino superior brasileiro decorre doravante um aparato jurídico, que Lima elenca (2009, p. 3):

- (i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) - Lei nº 10.861/2004;
- (ii) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- (iii) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004), que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- (iv) o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- (v) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- (vii) o Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lei nº 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- (viii) o Projeto de Lei nº 7.200/06, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
- (ix) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, e, mais recentemente (2007);
- (x) o Decreto Presidencial nº 6.098/07, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e o Banco de Professor-Equivalente.

O PNE é composto por metas e estratégias que apresentam-se emblemáticas na centralidade das políticas de privatização, bem como de expansão da educação superior por meio da política de educação a distância, além da incorporação do programa REUNI como uma de suas metas.

Tais políticas supracitadas, executadas no governo Lula da Silva, ganham uma nova teoria jurídica gerada por um pensamento racional para, de forma adversa, continuarem em ação como metas do novo PNE (2014-2024). Em verdade, desde 2011 estava em discussão a proposta do novo Plano Nacional de

Educação, exposto pelo governo Dilma Rousseff. O novo PNE traça 20 metas e uma sequência de estratégias voltadas para a educação brasileira no curso dos próximos 10 anos. Uma análise meticulosa explicita que este PNE “busca sistematizar os principais projetos educacionais implementados desde 2004 pelo governo Lula, com Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação” (ANEL, 2012, p. 154).

Tais medidas ficaram compreendidas como a Reforma Universitária ou, como muitos movimentos sociais buscaram caracterizá-la, uma contrarreforma universitária, principalmente em função de seu cunho mercadológico e de agravamento da precarização da educação pública e também do trabalho docente.

Isso fica claro com a incorporação e expansão de projetos como o SINAES-ENAD, o ENEM, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (que efetiva a modalidade de ensino à distância), o FIES estendido à pós-graduação, o PRONATEC (projeto similar ao PROUNI para o ensino técnico) etc. Todas essas medidas foram implementadas pelo governo Lula, em determinado momento dos seus dois mandatos, ou em forma de projetos de lei ou como medidas provisórias. Incorporados ao PNE, deixam de ser medidas de governo e passam a ser política de Estado (Idem, p. 154-155).

Destrinchando as metas, artigos e estratégias no escopo do PNE (2014-2024) que tangem o ensino superior, é possível corroborar o argumento anterior, pois “evidencia que serão mantidos no novo PNE os eixos estruturantes da política de educação que foi conduzi-

da no período 2003-2010, indicando um movimento de continuidades e aprofundamentos em relação à política de educação superior vigente naquele período” (LIMA, 2012, p. 643). Destarte, trazemos ao trabalho, para apreciação, apenas uma breve passagem que trata do financiamento da educação, bem como da nova roupagem da expansão universitária, no que tange à certificação em massa. Assim, passamos para o PNE, que, em seu inciso VIII do art. 2º; § 1º, III; § 3º, ambos do art. 5º, é citado o investimento público em educação, o que é distinto de aplicação de recursos em educação pública, estatal. O § 4º do art. 5º é a decorrência dessa concepção, ao alegar que o investimento público em educação abarca os recursos públicos investidos

[...] nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e *isenção fiscal*, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em *programas de financiamento estudantil* e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, **grifos nossos**).

Isso corrobora o seguimento da política de privatização da educação, concretizando, mais uma vez, a prática de investimento de verbas públicas para a iniciativa privada através do PROUNI e do FIES, mantendo a diluição de forma sub-reptícia da fronteira entre público e privado. Na Tabela 2, os dados indicativos à quantidade de alunos com bolsas e de contratos assinados com os programas supracitados ilustram bem esse fato.

Tabela 2 - Transferências de verbas públicas para a iniciativa privada (programas de bolsas e financiamento do governo federal)

Ano	PROUNI (Programa Universidades para Todos)	FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)
	Nº de alunos com bolsa	Quantidade de contratos assinados
2005	95.612	77.212
2006	109.018	58.741
2007	105.572	49.049
2008	124.620	32.384
2009	161.367	32.781
2010	152.732	76.167
2011	170.758	154.234
2012	176.744	377.719
2013	177.284	559.855
2014	144.378	374.859
Total	1.418.085	1.793.859

Fonte: MEC/INEP (2014).

Ademais, o novo PNE absorve as metas do decreto que institui o REUNI, em particular o aprimoramento da disposição investida da infraestrutura; o aumento da taxa de conclusão dos cursos para 90%; o aumento gradativo da relação professor/aluno; e a execução de estratégias de aproveitamento de créditos, linhas fundamentais do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007).

A meta 12 pretende “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público”, além de “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% [...] e elevar a relação de estudantes por professor para 18” (BRASIL, 2014).

Consoante o sítio⁶ oficial do REUNI, “as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país”. Um dos resultados mais evidentes do REUNI é a criação de novas universidades federais, de acordo com os dados que constam na Tabela 3.

Tabela 3 - Criação de novas Universidades Federais

UNIVERSIDADES FEDERAIS		
Ano	Quantidade	↑ %
2003	45	-
2005	51	13,3
2007	53	-
2008	55	3,7
2009	57	3,6
2010	59	3,5
2014	63	6,7

Fonte: REUNI (2010); INEP (2013); MEC (2015).

Como pode ser analisado na Tabela 3, quatorze novas universidades federais foram construídas no decorrer do Governo Lula da Silva. Todavia, mesmo que tal montante aparente uma ação de qualidade para a sociedade brasileira, quando se analisa meticulosamente, é inviável que este processo de expansão consiga ser qualitativo sem o financiamento

necessário para seu funcionamento. O que surge de fato é um cenário de precarização sem precedentes no interior das universidades federais, que, provavelmente, devido ao seu alcance, atingirá todo o âmbito nacional. Vale ainda destacar o propósito de alterar o modelo de graduação, deixando-a mais curta para que as universidades federais possam expandir a oferta de vagas discentes sem novos investimentos. Este projeto chama-se “universidade nova”.

[...] O projeto Universidade Nova pretende diagnosticar que o problema central das instituições universitárias brasileiras é o “velho recorte disciplinar” que a tornou uma instituição “esclerosada, inserida em um sistema classificado de ‘ultrapassado’ e ‘arruinado’, incapaz de dialogar com as necessidades do tempo presente”. Assim, apregoam que a alternativa mais sensata é “adotar o modelo bancomundialista, pincelando aspectos do acordo de Bolonha e carregando nas tintas do modelo dos *Community Colleges*” (LEHER, 2011, **grifos do autor**).

Estas transformações nas universidades fortalecem o conceito de educação superior minimalista, estabelecido por Leher, que nos dá suporte para apreender as orientações realizadas pelos organismos de financiamento internacional para a educação superior em países de capitalismo dependente. Os organismos recomendam que as “nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, *apud* LEHER, 2011, p. 1). Com a implantação do REUNI, estas determinações se aprofundam e apontam indicativos de precarização da universidade e do trabalho docente, comprometendo precisamente a qualidade das universidades públicas no país.

A partir do exposto⁷, é possível caracterizar linhas de continuidade, bem como identificar políticas que estão em conformidade com as orientações do BM para a educação superior dos países de capitalismo dependente. O PNE é um ótimo exemplo da instrumentalização destas orientações, pois a novidade que o PNE traz é que as medidas de governos se convertam em políticas de Estado, obtendo um alcance mais amplo.

À guisa de conclusão

A partir da compreensão da totalidade concreta, bem como das causas relacionadas à problemática que nos norteia, é possível alegar que um dos principais alvos das orientações do BM para a manutenção de um padrão dependente de Educação Superior dos países da periferia do capitalismo é a intervenção direta na autonomia universitária. Levando em consideração as orientações dos organismos internacionais – especialmente o BM, que opera para a reformulação do papel do Estado, as políticas direcionadas para o ensino superior caracterizadas como “educação terciária” e um conglomerado de reformulações desta política de ensino superior –, podemos destacar dois eixos essenciais: primeiro a diversificação das instituições de ensino superior (IES) e dos cursos; e segundo a diversificação das suas fontes de financiamento⁸. Não podemos deixar de mencionar também que as orientações do BM engendrou um alargamento da mercantilização da educação, em especial da educação superior. Esse alargamento foi

Não podemos deixar de mencionar também que as orientações do BM engendrou um alargamento da mercantilização da educação, em especial da educação superior. Esse alargamento foi efetivado por intermédio da vasta expansão das instituições privadas de educação superior, através da liberalização dos “serviços educacionais”, e também por meio da privatização que há nas universidades públicas internamente, por meio das fundações de direito privado, das taxas e mensalidades cobradas pelos cursos particulares e da determinação de parcerias entre as empresas e as universidades, reconfigurando as atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

efetivado por intermédio da vasta expansão das instituições privadas de educação superior, através da liberalização dos “serviços educacionais”, e também por meio da privatização que há nas universidades públicas internamente, por meio das fundações de direito privado, das taxas e mensalidades cobradas pelos cursos particulares e da determinação de parcerias entre as empresas e as universidades, recon-

figurando as atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, fica nítida a condicionalidade do *modus operandi* das orientações do BM para a educação superior brasileira. Ainda que os governos Cardoso e Lula da Silva tenham implementado políticas para atender às sugestões do organismo, o governo Dilma Rousseff mostra linha de continuidade, como também com maior alcance, pois, no PNE (2014-2024), as medidas de governos se tornaram políticas de Estado. Por fim, avaliamos que este programa aponta para a intensificação da privatização e da certificação em massa como centro gravitacional da política de educação brasileira.

No entanto, na conjuntura política atual, ainda que já houvesse redução do repasse de verbas anualmente, “essa crise se acentua com a expansão desordenada das instituições, com a terceirização dos serviços públicos e com a precarização das condições de trabalho” (ANDES, 2015). O governo realizou um corte no orçamento do Ministério da Educação, no valor de R\$ 586 milhões mensais, ao passo que as próprias instituições públicas de ensino superior já possuíam grandes dificuldades em conseguir pagar as contas acumuladas. Sendo assim, questiona-se para onde estamos caminhando com a educação superior brasileira. Tonifica-se, dessa forma, a necessidade da organização do movimento dos educadores para fazerem frente a esse ataque à sociedade, bem como buscar a efetivação do direito social que nos foi deturpado pelo setor de serviços, pois, caso contrário, neste cenário de degradação da universidade, estaremos caminhando a passos largos para o desmonte por completo desta instituição, um cenário corrosivo para a estrutura social da educação superior brasileira. **US**

notas

1. Definidas através de uma estratificação específica determinada por uma regulação econômica – o modo de produção capitalista – que define os diferentes graus de privilegiamentos dos diferentes estratos sociais. Este modo de produção também determina os processos de concentração de riqueza, de prestígio social e de poder, bem como os mecanismos de mobilidade e mudanças sociais (FERNANDES, 1972).

2. O Banco Mundial dispõe de uma estrutura de decisões que permite que aproximadamente 50% dos votos sejam controlados por cinco países, dos quais os Estados Unidos detêm cerca de 20%, além do poder de veto. A Inglaterra 8%; o Japão 7,5%; e Alemanha e França 5,5% cada um, segundo dados referentes ao final dos anos 80 (FONSECA, 1998, p. 174). Deste modo, as condicionalidades que o Banco Mundial impõe à periferia capitalista são, na verdade, imperiosamente comandadas por estas cinco nações, detentoras de poder de decisão.

3. Soares aponta a existência de um novo pragmatismo que “aparece como proposta estruturante da concepção educacional elaborada pelos organismos internacionais, a partir de 1990. [...] Ao reconhecer a importância do neopragmatismo na reconfiguração das relações sociais mundiais, com eco substancial na educação do planeta, consideramos de fundamental importância a crítica ao neopragmatismo e o consequente elogio à filosofia da práxis” (2007, p. 41-42).

4. Estamos dando uma atenção especial a este primeiro documento, em função deste abordar de forma mais aberta a necessidade dos países periféricos com o padrão dependente de educação superior passarem por um processo de diversificação das instituições, bem como dos cursos. Ressaltando, ainda que indiretamente, um verdadeiro imperialismo acadêmico efetivado a partir do BM.

5. Além de outros demasiados meios, podemos destacar o processo de comodificação da educação que vem sendo operada também por intermédio do Estado, pois é o principal instrumento que garante os aparatos jurídicos e políticos para tal processo.

6. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

7. Não vamos tratar de todas as metas e estratégias do PNE (2014-2024) que tratam da educação superior, pois, *a priori*, nossa intenção é expor as condicionalidades do BM a partir da materialidade de políticas para este nível de ensino. Estas ações do BM nos dão indícios para pressupormos um possível imperialismo acadêmico no que tange à operacionalidade dentro do contexto da educação superior dos países periféricos.

8. Uma análise cuidadosa dos documentos do BM demonstra que suas políticas não tratam da “educação” (ainda que este seja o termo utilizado), mas de um “ensino” massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento crítico e referenciado nas lutas históricas da classe trabalhadora (LIMA, 2011, p. 93).

- ANDES. Corte no orçamento do MEC evidencia crise nas universidades públicas. 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7355>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- ANEL. O novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 50, pp. 154-159, 2012.
- ANTUNES, R. **Sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: SP - Boitempo, 2009.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13, n. 39, pp. 423-436. 2008.
- BRASIL. Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. **Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 19 dez. 2011.
- BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 out. 2014.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, pp. 5-15, 2003.
- CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. **A Universidade Brasileira e o PNE**: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo, SP: Xamã, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- _____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- _____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1975.
- FONSECA, M. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). **Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.
- _____. **Um novo senhor da educação?** A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 19-30, 1999.
- _____. Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, 2011, São Paulo. Cadernos de texto. São Paulo, 2011. pp. 3-13
- LIMA, K. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Perspectiva (UFSC)**, v. 30, pp. 625-656, 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 55, pp. 32-43, 2015.
- _____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, pp. 86-94, 2011.
- _____. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 44, pp. 147-157, jul. 2009.

referências

- _____. Capitalismo dependente e reforma universitária consentida: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: 28 Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu. **Anais da 28 Reunião Anual da ANPEd**, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: SP - Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, G. C.; VAZQUES, D. A. **Florestan Fernandes e o capitalismo dependente**: elementos para a interpretação do Brasil. *Oikos* (Rio de Janeiro), v. 9, pp. 137-160, 2010.
- ROCHA, A. R. M. PROUNI e a expansão do ensino superior privado: a política pseudodemocratizante do ensino superior do governo Lula. In: Ana Maria Dorta de Menezes. (Org.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, pp. 375-408.
- SOARES, R. Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: _____. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: Eduece, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo. São Paulo: Atlas, 2012.

referências

A educação vai ao mercado:

considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro

Inaê Soares Oliveira

Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: inae.soares1@gmail.com

Resumo: O objetivo desta investigação é apresentar uma reflexão sobre a realidade do ensino superior privado no Brasil, bem como traçar um horizonte de como esse ensino vem sendo compreendido e a relevância que está sendo dada a ele. Revela-se, nesse sentido, que desde os primórdios o Brasil apresenta IES privadas, porém, sem caráter mercadológico, visto que essa característica só passou a ser legitimada através do arsenal jurídico da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, dentre outras legislações consecutivas que acabaram por admitir a existência de estabelecimentos educacionais com finalidades lucrativas, bem como a formação de seus oligopólios, distorcendo a condição de direito à educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Superior. Mercantilização. Oligopólios do Ensino Superior.

Introdução

A preocupação com os rumos que a educação superior brasileira vem tomando não é novidade, principalmente no que diz respeito ao visível predomínio de sua expansão privatista e *a posteriori*, mercantilizada. Cabe, como critérios introdutórios, imprimir este processo de diferencial entre o predomínio privatista, estando presente desde as primeiras expressões do que viria a se constituir como ensino supe-

rior brasileiro até sua ampliação e consolidação em território brasileiro no período da ditadura militar, sendo este cenário privatista adensado principalmente pelas orientações do acordo estabelecido entre o MEC e a USAID. Já em relação à mercantilização do ensino superior, este passou a ser legitimado em meados da década de 1990, sob a aprovação de um leque de aparatos jurídico-normativos, em especial,



a LDB 1996. É sob esta perspectiva mercantil, possibilitada pela legislação nacional e sob critérios contemporâneos de financeirização e mundialização do capital, que, de fato, se faz relevante aqui elencar a trilha que a educação superior está tomando.

Neste sentido, a metodologia usada para tentar esmiuçar de maneira breve este processo expansivo da mercantilização do ensino superior será feita através de uma explanação do conjunto de medidas que foram sendo tomadas na década de 1990 e como nos governos sequenciais a esta década, que culminou na expansão e concentração mercantil das Instituições de Ensino Superior, ou, como vem sendo denominado, na oligopolização do ensino superior. Para isto, serão utilizados dados retirados do MEC/INEP (2013), do KPMG (2014), do E-MEC (2015) e da CM Consultorias (2015), entre outros, dos quais serão destacados no decorrer da análise proposta.

Implementação do receituário neoliberal no Brasil e seus impactos para a educação superior

O Brasil, na década de 1990, no que se refere à esfera econômica, passava por um momento complicado de estagnação e altos índices de inflação, herdados desde o governo de Juscelino Kubitschek (1956) e ampliados na ditadura militar. Essa situação levou os governos de Collor (1990-1992), Itamar (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a adotarem as medidas do receituário neoliberal que desencadearam o desmonte da “coisa” pública e as estratégias de privatizações, seguindo à risca os mandamentos do Banco Mundial *et al.* E, dando continuidade às políticas auferidas, prosseguiram os governos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014).

Seguindo o percurso histórico estabelecido como parâmetro investigativo, indaga-se aqui que foi no governo de Collor que se iniciou os reajustes necessários para a abertura do Brasil ao capital mundial. A política desse governo era baseada em amplos processos de privatizações e estes demandavam ao ensino superior a formação de recursos humanos técnicos para atender às necessidades desses estabelecimentos privados. Collor não se preocupava e nem estava interessado com a qualidade ou com as pesquisas realizadas nas universidades.

Já o governo de Itamar, sucessor de Collor após seu *impeachment*, prosseguiu nesta trilha privatista legitimando a possibilidade de captação privada de recursos para desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, o que já demonstra uma diferenciação entre governos, pois este incentiva o desenvolvimento de pesquisas, porém sobre condições privadas. Esta captação foi possível através da aprovação da Lei 8.958/1994.

Não por acaso o governo de FHC foi marcado pela onda de privatizações e desmonte da legitimidade do Estado no que se refere aos direitos sociais. Em termos do que interessa para a investigação aqui proposta, ou seja, a educação superior, FHC sucateou as instituições públicas e desresponsabilizou o Estado no seu dever de garantidor do direito à educação, decretando, assim, que ela era um serviço de responsabilidade de todos e não apenas do Estado.

Apesar destes dois governos terem dado pontapés iniciais no que tange o receituário neoliberal, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se fixaram de forma severa e intensa as ofensivas do ajuste neoliberal no Brasil. Um elemento relevante deste governo foi seu constante sucateamento da “coisa pública”. A partir disso, incentivou ações que não eram de total responsabilidade do Estado, transformando as garantias sociais numa espécie de organismos sociais ou serviço público não estatal, deixando-os à mercê da sociedade civil e da iniciativa privada. Não por acaso o governo de FHC foi marcado pela onda de privatizações e desmonte da legitimidade do Estado no que se refere aos direitos

sociais. Em termos do que interessa para a investigação aqui proposta, ou seja, a educação superior, FHC sucateou as instituições públicas e desresponsabilizou o Estado no seu dever de garantidor do direito à educação, decretando, assim, que ela era um serviço de responsabilidade de todos e não apenas do Estado. O responsável pela composição das ideias de reforma do Estado no governo de FHC, possível através da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), foi Bresser Pereira. Bresser defendia piamente o enxugamento das despesas do Estado, passando para a sociedade civil e iniciativas privadas a responsabilidade pelas garantias sociais e, entre elas, cabe destacar a educação.

O interesse do governo de FHC era universalizar o ensino fundamental, pois esta demanda era uma das diretrizes dos organismos internacionais que acreditavam que através da educação se reduziriam os índices de miséria e da pobreza. Isto fez com que outros níveis de ensino educacional na esfera pública fossem sucateados ou, como veremos, entregues à sociedade civil e a instituições mercantis.

Para Cavalcante (2009), a lei se constituiu como sendo um amparo legal para a expansão do setor privado e a desqualificação da universidade pública. A LDB de 1996 estava em total consonância com o receituário neoliberal formulado pelo Banco Mundial *et al*, o qual salientava que o ensino superior era uma área de negócios e deveria ser apropriada como mais um setor de expansão, concentração, acumulação e reprodução do capital. Chaves (2010) argumenta que os organismos internacionais alegavam que o investimento em educação, nos países como o Brasil, deveria se pautar, prioritariamente, na educação básica e, no que se referia ao ensino superior, por beneficiar apenas as elites, deveria ser deixado para controle da iniciativa privada.

O Banco Mundial estabelece quatro linhas principais para educação: aumentar a diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; diversificar as fontes de recursos para educação superior pública; redefinir o papel do Estado na educação superior, com ênfase para a autonomia institucional e a prestação de contas; e enfatizar políticas que priorizam objetivos qualitativos e equitativos (LEITE, 2010, p. 358).

Contudo, o que mais afetou o ensino superior foi a regulamentação jurídica da Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, regida pela Lei 9.394/1996, revogada pelos decretos 2.306/1997 e 3.860/2001, e, no governo de Lula, revogada pelo decreto 5773/2006. Foi através desta lei que se iniciou um constante processo de contrarreforma da educação e, ao que cabe ao ensino superior, foi esta lei que decretou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), como também do seu financiamento, a fragmentação e enxugamentos dos currículos substituindo os currículos mínimos por diretrizes, a privatização indireta (por meio da venda temporária da força de trabalho e dos serviços executados na universidade pública como, por exemplo, o afastamento de professores para realizar pesquisas em empresas privadas, a utilização de laboratórios públicos com financiamento privado e a privatização das patentes, entre outros), a perda de autonomia financeira, a expansão massiva do ensino privado, o incentivo à abertura de cursos sequenciais e a distância¹, as reduções orçamentárias e as precarizações das unidades de ensino público.

Sendo assim, a ideia básica, como salientado por Leite (2010), girou em torno de uma maior diversificação dos *locus* de formulação, bem como uma maior flexibilização dos sistemas ou modalidades de ensino. Os objetivos dessas mudanças estavam imbricados com a necessidade de uma maior competitividade juntamente à contenção de gastos. Esta contenção de gastos tornava-se visível pela redução de direitos e conquistas e pela intensificação, precarização e exploração do trabalho do docente.

Outra possibilidade gravíssima instituída pela LDB 1996 foi a possibilidade da IES se identificar na categoria de instituição privada com fins lucrativos. Dessa maneira, a partir de FHC, o ensino superior pôde ser tratado como uma “entidade comercial”. Isso deixou evidente a intencionalidade mercadológica do governo de FHC e dos órgãos de fomento da ideologia neoliberal com relação à educação. A LDB (1996) também permitiu a venda e fusão de IES, a abertura de capital educacional na bolsa de valores, bem como a aplicação de capital estrangeiro nas IES nacionais (SAMPAIO, 2011). Dentre as organizações educacionais que têm ações na bolsa de valores e/ou parcerias com capital internacional, estão:

Kroton Educacional S.A, Anhanguera Educacional Participações S.A, Estácio Participações S.A e Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SAMPAIO, 2011). Vale destacar, também, a existência de “universidades corporativistas”², ou seja, criadas pelas próprias empresas para apropriação direta do conhecimento socialmente produzido pelos funcionários. Pode-se citar no *hall* das Universidades corporativas: Ford, McDonald’s, Fiat etc. (CHAVES, 2010).

No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; e da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente as referências da sua finalidade e relevância social (FERREIRA, 2012, p. 461).

A contrarreforma da educação superior do governo Lula

No que cabe elencar sobre os anos do governo de Lula (2003-2006 e 2007-2010), no que se refere ao ensino privado, é que este governo deu prosseguimento e ampliou o processo de contrarreforma universitária iniciada por FHC. Essa contrarreforma tinha como intencionalidade atender às demandas por ampliação dos números referentes ao ensino superior, contemplando tanto a sociedade como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo esta organização, em setembro de 2012, o Brasil estava na 38ª colocação, entre 40 nações, quanto à educação superior, pois apenas 11% da população entre 25 e 64 anos de idade teriam atingido esse patamar educacional, quando o recomendável em níveis internacionais é, ao menos, 31%³.

Neste horizonte foi que se buscou através da ampliação desta contrarreforma impulsionar tanto os percentuais exigidos pelos órgãos multilaterais no que se referia aos índices populacionais com nível superior como também impulsionar setores de excelência para produção de ciência e tecnologia, atendendo a outra diretriz desses organismos. Isto culminou na possibilidade de diálogo entre universidade e empresas e no reordenamento dos investimentos das universidades públicas. Em por menores, o que houve foi um verdadeiro redirecionamento da função social da universidade e do ensino superior: a universidade tornou-se uma espécie de universidade empresarial e o ensino foi quase que completamente voltado para a perspectiva mercadológica.

Para se estabelecer visivelmente o caráter mercadológico que vem sendo dado à educação no cenário atual, foi elaborado um quadro a partir dos dados do INEP (2013), a quantidade de IES existentes no Brasil e quantas são de caráter privado. E, em seguida, a partir dos dados do E-MEC (2015), procurou-se visualizar quantas dessas IES são reconhecidas como entidades com fins lucrativos.

No Quadro 1 encontra-se um panorama realizado de acordo com os dados fornecidos pelo MEC/INEP (2013) no âmbito privado. Esse panorama levou em consideração o último ano de governo FHC (2002), o primeiro ano do primeiro mandato do governo Lula (2003), o primeiro ano do segundo mandato de Lula (2007), bem como o último ano de seu segundo mandato (2010), e até os últimos dados divulgados pelo INEP do governo Dilma (2013). Neste quadro é possível observar que, no espaço de tempo elencado (2002-2013), o setor privado teve seu espaço bem consolidado, chegando a quase 90% no que concerne às IES e mais de 70% no que diz respeito ao número de matrículas.

Sendo assim, no que concerne à continuação da contrarreforma privatizante e mercantilizante do governo Lula é que se faz jus elencar alguns programas de continuidade e outros originários desse governo. Em se tratando de continuidade, tem-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), regido pela Lei 10.260/2001, promulgado por FHC. O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de natureza contábil, é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação - MEC, de acordo com regulamentação própria do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Hoje, entre os parceiros do FIES estão as empresas educacionais mais lucrativas no cenário contemporâneo, chegando a ter suas ações na bolsa de valores, sendo elas Kroton Educacional, Anhangueira, Estácio, etc.

Em 2011, cerca de 153 mil novos estudantes foram beneficiados, representando um crescimento de 102% em contratações quando comparado a 2010. No ano seguinte, o crescimento chegou a 140% com relação a 2011. Em 2013, o Fundo propiciou acesso a mais de 557 mil estudantes e, em 2014, houve cerca de 732.243 alunos beneficiados para os cursos de graduação em instituições de educação superior pertencentes a 1.290 entidades mantenedoras com adesão ao FIES. Nesse sentido, os aprimoramentos realizados no FIES podem ter eficácia constatada com o aumento do número de financiamentos concedidos com recursos do Fundo, passando de 32 mil estudantes contemplados em 2009 para 71 mil em 2010, 149 mil em 2011, 372 mil em 2012, 552 mil em 2013 e 720 mil em 2014. Destaca-se que, considerando o número aproximado de 5,3 milhões de estudantes matriculados em IES privadas, conforme o Censo

Quadro 1 - Número de IES e matrículas nas IES no Brasil

Ano	Nº total de IES	Nº de IES privadas	Nº total de matrículas	Nº de matrículas em IES privadas
2002	1.637	1.442 (88,08%)	3.479.913	2.428.258 (69,77%)
2003	1.859	1.652 (88,86%)	3.887.022	2.750.652 (70,76%)
2007	2.281	2.032 (89,08%)	4.880.381	3.639.413 (74,57%)
2010	2.378	2.100 (88,30%)	5.449.120	3.987.424 (73,17%)
2013	2.391	2.090 (87,42%)	7.305.977	5.373.450 (73,54%)

Fonte: MEC/INEP (2013).

de Educação Superior (2013), aproximadamente 1,9 milhões desses estudantes tem contrato de financiamento pelo FIES, o que representa cerca 35% desse contingente (MEC; SESU; FIES, 2015). Outra constatação é que, das 2.090 IES privadas, 1.290 participam do FIES, o que corresponde ao percentual de 61,72%.

Fazendo a comparação entre o número de IES privadas existente em 2013, segundo MEC/INEP, e dentre estas, as reconhecidas pelo E-MEC (2015) no campo da categoria administrativa como entidade com fins lucrativos, tem-se que 54,68% das IES privadas existentes no Brasil pertencem ao campo de entidades com fins lucrativos, ou seja, que todo o processo de formatação dos estabelecimentos desta modalidade tem como fim último o lucro.

neira, essas IES chegam a parar suas atividades para realizar aulões e cursinhos voltados para o ENADE, o que acaba provocando um sentimento competitivo entre os estudantes, ao mesmo tempo em que alimenta a ideia de que é preciso defender a instituição privada da qual fazem parte.

Outra lei implementada por este governo, ampliando o horizonte privatista das IES públicas, foi a Lei de Inovação Tecnológica (10.973/2004), que tem como objetivo estimular, facilitar e firmar parcerias entre universidade e setor produtivo, entre o conhecimento e o mercado, entre a educação e a indústria, numa direção clara de privatização da produção científica socialmente produzida no interior de instituições, principalmente, públicas. Seguindo

Gráfico 1 - Número total de IES e de IES com fins lucrativos



Fonte: MEC/INEP(2013) e E-MEC(2015).

Dando continuidade às novas mudanças na formatação do ensino superior impulsionadas pelo governo Lula através de um longo arcabouço de decretos e medidas provisórias é que vale destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regido pela Lei 10.861/2004. Esta lei promulgou mudanças no processo de avaliação das instituições, aprofundando a competitividade entre as IES. Esse sistema de avaliação tem em vista os critérios de eficácia e produtividade e a entrada no sistema de *rankingamento* que penaliza as IES que não atingirem os resultados minimamente esperados pelo MEC. Ele também avalia os estudantes através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual direciona a responsabilidade dos resultados e a qualidade da IES aos estudantes, numa tendência de competitividade e responsabilização individual. Devido a isso, diversas instituições estabelecem seus critérios avaliativos tendo por base as provas do ENADE; quando não procedem dessa ma-

os passos dessa lei, fez-se necessário legitimar a parceria público-privado (PPP), sob a custódia da Lei 11.079/2004. Esta parceria pode ser estabelecida pela captação de recursos públicos pelos setores privados e pela captação de recursos privados pelas universidades públicas, através de contratos e da criação de Fundações no interior das IES públicas. Estas fundações também passam a ser legalizadas pela Lei 5.205/2014 e provocam ainda mais o aguçamento do processo de diversificação do financiamento, corroborando com as diretrizes do Banco Mundial e companhia.

Seguindo em direção novamente ao beneficiamento das IES privadas sob os rendimentos públicos é que se formula o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Este programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucio-

nalizado pela Lei nº 11.096, este programa oferece às IES privadas, em contrapartida à sua adesão, a isenção de tributos.

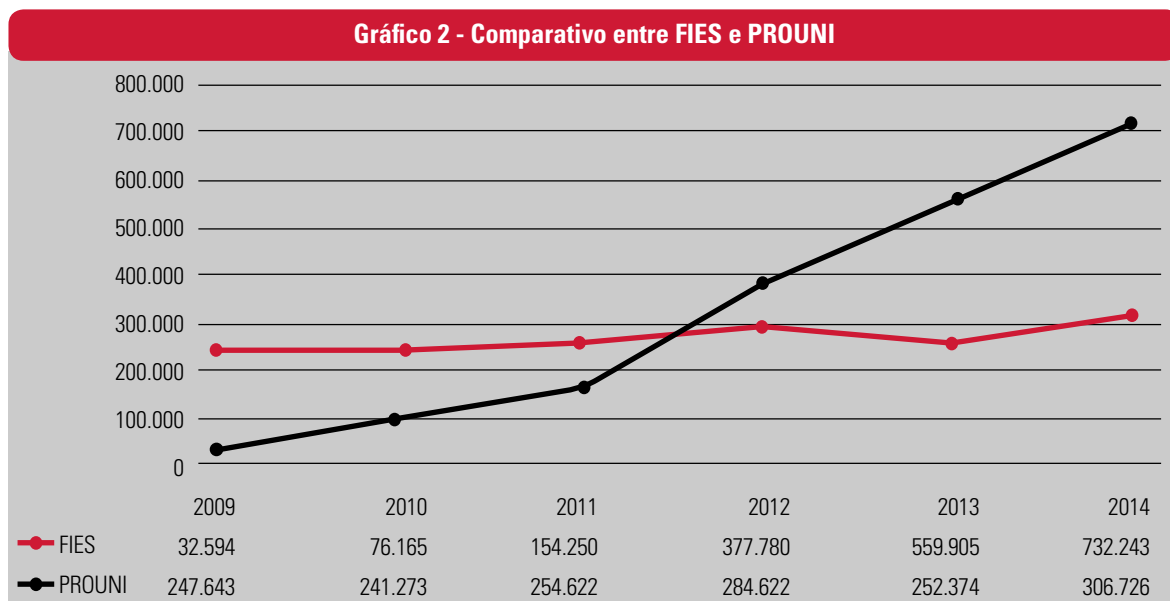
Na tentativa de estabelecer um paralelo entre o FIES e o PROUNI, por serem ambos programas destinados à entrada de estudantes em IES privadas, foi que se construiu o gráfico abaixo. Ele deixa evidente que, de 2009 a 2011, o número de bolsas do PROUNI era consideravelmente maior do que o crédito possibilitado pelo FIES, porém é inegável o rápido crescimento deste crédito, chegando a dobrar sua expansão a cada ano no marco temporal citado. Avançando em relação a estes programas, cabe elencar que no ano de 2014 o FIES exigiu dos cofres públicos o montante de R\$ 12,1 bilhões, enquanto ao PROUNI foi destinado cerca de R\$ 600 milhões. Sendo assim, a diferença em termos orçamentários do FIES para o PROUNI chegou a ser vinte vezes maior. Vale lembrar que o PROUNI é destinado apenas a estudantes que terminaram pelo menos o ensino médio em escola pública ou foi bolsista integral em escola privada, enquanto o FIES tem suas exigências mais flexibilizadas. Esta diferença entre eles ajuda a compreender que o FIES tem um espaço mais aberto em se tratando dos critérios de possível participação e adesão, o que, para entidades que desejam, a partir da mercantilização da educação, extrair as maiores taxas de lucratividade possíveis, parece ser o *locus* ideal.

Dando seqüência ao conjunto de ações da contrarreforma universitária, Lula estabeleceu a ampliação

de cursos, institutos e centros de educação tecnológica, conhecidos como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), regidos pelas Leis 5.225/2004 e 11.892/2008, em um nítido direcionamento para a formação de mão de obra qualificada, rápida e técnica para atender aos anseios imediatos do mercado.

Outras ações da contrarreforma que precisam de uma análise mais cuidadosa (que não será realizada aqui) foram o impulsionamento da Educação a Distância (EAD) e a criação da Universidade Aberta do Brasil, sob formatação em EAD. Lula enfatizou que o uso de novas tecnologias integraria o país ao cenário da globalização, além de fortalecer a inserção de capital internacional no mercado educacional. A jurisdição que regulamenta a EAD são os decretos 5.622/2005 e 5.800/2006.

Para situar a EAD em números e averiguar sua rápida expansão e o interesse cada vez maior dos oligopólios do ensino superior por esta modalidade, devido, principalmente, aos baixos custos e à alta lucratividade, é que se observa, a partir dos dados do INEP (2007, 2010 e 2013), sua acelerada expansão. Para se ter ideia, no ano de 2007 o número de matrículas EAD era de 369.766, para um total de 408 cursos EAD. No ano de 2010, os números de matrículas praticamente triplicaram, saltando para 930.179, enquanto os cursos ofertados em formato EAD dobraram, sendo estes representados por 930 cursos. E, em 2013, o número de matrículas foi representado por



Fonte: Relatório Geral MEC/SESU/FIES (2014) e MEC/PROUNI (2014).

1.153.572, sendo destas 999.019 no setor privado, e o universo de cursos girando em 1.258 cursos, destes, 752 privados. Por ser uma educação com custos reduzidos de recursos humanos e matérias, esse formato educacional tornou-se mais lucrativo e vem sendo de grande interesse para o capital, como demonstram os dados.

Outra ação desenvolvida ainda pelo governo Lula foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI. Este foi legalizado sob o decreto 6.906/2007 e sob o qual havia um pacote de metas que as universidades federais deveriam se esforçar para cumprir, como alavancar o número de estudantes (aumentando de forma pífia o número de professores efetivos e intensificando a contratação de substitutos), diversificar as modalidades dos cursos, flexibilizar os currículos e impulsionar a EAD, entre outros. É sob esses critérios que Lima (2011) salienta que o REUNI evidencia o novo tripé do ensino superior no Brasil, deixando de lado o ensino, a pesquisa e a extensão para basear-se no aligeiramento, na intensificação do trabalho docente e na transformação das universidades em instituições de ensino terciário⁴.

Sobre este programa, convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas superlotadas, falta de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento de carga-horária docente e da exploração da sua força de trabalho e preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade (GUERRA, 2010, p. 727).

A “pátria educadora” mercantilizada do governo Dilma e seu processo de internacionalização

Dando prosseguimento às medidas adotadas pelo seu antecessor, Dilma continuou a expansão do ensino superior, através da ampliação do FIES, PROUNI e EAD, como também decretou a construção de novos institutos tecnológicos. Estas continuidades, que

ressoam no Plano Nacional de Educação - PNE 2014, sinalizam os caminhos que serão trilhados por este governo, que não é diferente dos outros no que se refere à mercantilização do ensino superior brasileiro.

As ações diferenciais do governo Dilma em nada mudam a órbita em que a educação foi colocada, ou seja, na órbita da financeirização e mercantilização. Contudo, vale destacar algumas de suas ações, sem adentrar nos seus por menores. São elas: ampliação da mobilidade internacional com o programa intitulado Ciências sem Fronteiras, destinado às áreas da ciência e tecnologia (que são áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico); intensificação e expansão de *campi* universitários ou centros tecnológicos nos interiores dos estados, o que repercute diretamente no desenvolvimento local e regional; e a institucionalização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com vistas à ampliação do acesso à educação profissionalizante e técnica voltada, exclusivamente, para o mercado de trabalho. Além destes, Dilma sugeriu a criação de um consórcio entre algumas universidades, num processo que vem sendo denominado de superuniversidade, megauniversidade ou multiuniversidade, voltado para uma maior eficiência na aplicação dos recursos, com mobilidade entre as instituições associadas, tendo claras intenções de torná-la referência nacional na inovação tecnológica, com maior possibilidade de competitividade internacional (FERREIRA, 2012).

A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa e internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012, p. 468).

No que se refere à perspectiva da internacionalização, ela pode ser vista por diversos pontos. Interessa, para desvendar as nuances aqui propostas, o papel desta internacionalização no que concerne à mercantilização e à financeirização da educação. Sendo assim, os indicativos que serão levantados perpassam

pelos dados sobre a absorção do capital estrangeiro nas IES privadas em território nacional, bem como a posição que a educação vem ocupando no ranking de transações nacionais e internacionais.

Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil de hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma “inclusão” de todos e de tudo na sua esfera de realização (MINTO, 2014, p. 349).

Vale destacar que este processo não é exclusivo do governo Dilma. A primeira compra de IES pelo capital financeiro, por exemplo, foi feita no ano de 2005, quando Laureate comprou Anhembí Morumbi. O que ocorre no governo de Dilma é apenas o percurso progressivo do capital que tem como horizonte a acumulação e concentração de capitais e, neste caso das IES privadas, esta concentração desencadeia o movimento de oligopolização, que pode ser constatado pela quantidade de fusões e aquisições de IES privadas.

Os números fornecidos pelo *CM Consultoria* sobre fusões e aquisições são reveladores deste processo de internacionalização das IES privadas nacionais sobre o horizonte do capital financeiro. Segundo a *CM Consultoria*, no ano de 2007 foram feitas 17 fusões e as instituições compradoras foram: Anhanguera, Estácio, Kroton e SEB. No ano de 2008 foram feitas 41 fusões e, entre as instituições compradas, estão as já citadas e IUNI, Laureate (grupo internacional), Cruzeiro do Sul e GP Investimentos (Fundo Private Equity). Em 2009 foram realizadas 16 fusões e, entre as instituições acima citadas, a única que aparece é a SEB; as outras são UNOESC, Cartesian Capital

Group (Fundo Private Equity), ANIMA, UNIESP, Grupo Campos de Andrade, Advent (Fundo Private Equity), Faculdade Montes Belos e DeVry University (grupo internacional). Em 2010, Kroton, Laureate, Estácio e Anhanguera voltam a aparecer, juntamente com Capital Internacional (Fundo Private Equity), Multi Brasil S.A., Civita e Grupo Britânico Pearson⁵.

No governo Dilma (2011-2014), foram realizadas o total de 69 fusões, sendo 21 delas no ano de 2011 e 16 em cada um dos anos consecutivos. Entre as instituições compradas que entraram na órbita da compra de IES privadas aparecem Grupo Saggin Educacional, Abril Educação, UNIBR, ACTIS (Fundo Private Equity), Manning & Napier Advisors (investidor internacional), BR Investimentos, Pollux Capital Administradora, Grupo CETEC Educacional, Grupo Rhema Educação e Escola Satélite, além da Kroton, Anhanguera, Estácio e Ser Educacional.

Outro dado pertinente é em relação ao *ranking* setorial de transições. Este levantamento, realizado pela KPMG no ano de 2014, mostra a educação ocupando a 5ª colocação no *ranking* de transições, o que de fato é preocupante, pois reafirma o papel mercadológico e lucrativo que esta vem apresentando. No total de 11 transições efetuadas, seis delas foram feitas por empresas de capital majoritariamente estrangeiro adquirindo empresas estabelecidas no Brasil e cinco dessas transições foram feitas por empresas brasileiras adquirindo outras empresas brasileiras. Ambas movimentações fortalecem a ação dos oligopólios.

Segundo Chaves (2010), a partir de dados obtidos pelo jornal *Valor Econômico*, os lucros obtidos pelas IES chegaram a ser comparados com os de empresas de grande porte como a Vale do Rio Doce, a Gerdau e a Petrobras. Na mesma linha de lucratividade, segundo o G1 (2013), o faturamento das instituições particulares de ensino superior cresceu 30% em dois anos, segundo estudo feito pela Hoper (consultoria especializada na área). O valor de R\$ 24,7 bilhões em 2011 subiu para R\$ 32 bilhões em 2013, segundo estimativa para esse ano, onde um grupo de 13 grandes conglomerados tem 36,2% de participação deste mercado de instituições privadas, segundo o levantamento da Hoper.

Tendo em vista os dados apresentados, pode-se constatar que a “pátria educadora” promulgada como propaganda do governo Dilma estava, na verdade, decretando o pacto pela educação pelas vias privatistas mercantis. O que se



visualiza é a educação brasileira ocupando cada vez mais lugar de destaque no mundo dos negócios e, como não podia ser diferente, atendendo às exigências dos organismos multilaterais.

Considerações finais

O processo pelo qual vem passando a educação superior brasileira é um fenômeno para alguns autores que tende a se mundializar, pois, como se sabe, o desejo do capital é a ampliação de mercados e obtenção de lucros; esta é uma das regras da lei de acumulação geral do capital. Em se tratando de tempos de financeirização do capital e oligopolização da educação, o que se vê é uma pactuação na cúpula do poder econômico sobre o destino e as diretrizes que a educação deve traçar. Sendo assim, em países dependentes e em desenvolvimento (caso do Brasil), é evidente que o horizonte dado pelos organismos internacionais é o de privatização e mercantilização da educação, em especial a superior.

Este acelerado movimento de mercantilização da educação vem corroborando para um processo de desnacionalização das IES, bem como para a perda de sentido da dimensão educativa em termos ontológicos. Se adensa neste cenário uma educação voltada para um processo de reprodução e expansão do capital em detrimento do caráter emancipatório da educação, caráter este que poderia ser disseminado através dos espaços de formação e produção de conhecimento coletivos.

Uma questão que se torna relevante colocar nestas considerações finais é que há um processo de disputa intenso sob diversos elementos da vida social. Dois são de interesse deste trabalho: o orçamento público e a direção educacional atual. Assim, averigua-se, através dos inúmeros discursos governamentais, os diversos benefícios da expansão do ensino superior, porém não se elenca por quais meios ou de qual maneira vem se dando esta expansão. Os espaços de pactuação pela educação em âmbito nacional também encontram terreno fértil para os interesses mercantis, sendo representados por um leque de entidades (ABMES, ABRAFI, ANUP e SENEP). Para dizer que não falei das flores, por outro lado também

há as instituições aguerridas que tentam, sob toda a pressão do capital, imprimir caminhos diferentes daqueles que vem tomando a educação; cita-se aqui o ANDES-SN.

Compreender o papel da educação e sua mercantilização em tempos contemporâneos é fundamental para adensar as características da financeirização do capital em solos brasileiros, bem como desvendar a relação intrínseca entre economia e educação. **US**

notas

1. No Art. 44. da LDB 1996 tem-se que a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Segundo a LDB (1996), Art. 80, o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

2. Vale salientar a inexistência de um levantamento oficial das empresas brasileiras que adotam o modelo de universidade corporativa, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) não reconhece esse modelo institucional como pertencente ao sistema formal de nível superior brasileiro (CARVALHO, 2013, p. 767).

3. De acordo com o PNE 2014, a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior será de 50% e da taxa líquida de 33% da população com idade entre 18 e 24 anos.

4. Ensino terciário se baseia na concepção defendida pelo Banco Mundial de “sociedade do conhecimento” e na ideia de que qualquer curso pós-médio estaria no nível terciário, dando pouca relevância à concepção de ensino superior.

5. Dados disponíveis em: <http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/2015-03-04%20Quadro%20de%20Fus%C3%B5es%20nas%20IES.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília, (2013). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

_____. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, (2013). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Presidência da República. Brasília (2006). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773compilado.htm>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília (1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (PROUNI): Representações Gráficas**. Brasília (2013). Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso: 20 maio 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília (2014). Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fundo de Financiamento Estudantil – FIES**. Brasília (2014). Prestação de contas ordinárias anual. Relatório de gestão do exercício de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1064>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária** (Gastos Tributários) - PLOA 2014. Brasília (2014). Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/estudotributario/BensTributarios/2014/DGT2014.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CMCONSULTORIA. **Fusões e aquisições no Ensino Superior. Panorama 2007-2014**. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/2015-03-04%20-Quadro%20de%20Fus%C3%B5es%20nas%20IES.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CARVALHO, C.H.A de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.

CAVALCANTE, M. L. G. **Movimento Estudantil e Serviço Social no capitalismo contemporâneo: tendências e particularidades**. ANO. Xx f. Dissertação (Mestrado em 2009) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11643/1/MariaLGC.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 481-500, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000200010&script=sci_arttext>.

Acesso em: 20 jun. 2014.

referências

- FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6794>>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010.
- GUILHERME P; GLENIA, F. **Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, estima estudo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- KPMG. **Pesquisa de fusões e aquisições 2014**. Disponível em: <http://www.kpmg.com/BR/PT/Estudos_Analises/artigosepublicacoes/Documents/Fusoes%20e%20Aquisicoes/2014/FA-4-trim2014.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- LEITE, J. O de. Tendências do Ensino Superior no Brasil sob a Égide do Neoliberalismo. In: COSTA G. M; PREDES. R; SOUZA, R. **Crise Contemporânea e Serviço Social**. Maceió: EDFAL, 2010.
- LIMA, K.R.S.L de. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katalysis**, Florianópolis, v. 14, n. 14, p. 86-94, 2011.
- MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- OLIVEIRA, R.P de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In: **Revista Educ. Soc.** v 30 n. 108. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- ROMA, C.C.L. Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo. In: **Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**, UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasse-desafios-das-politicas-de-educacao/financeirizacao-da-politica-educacional-em-tempos-de-neoliberalismo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- SAMPAIO, H. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. IX **Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- _____. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- _____. Setor privado de ensino superior no Brasil: o que mudou no século XXI? In: **GT Educação e Sociedade no 35º Encontro Anual da Anpocs**, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8362&Itemid=353>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

referências

Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco¹

*Maria Raquel Caetano*²

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense
E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

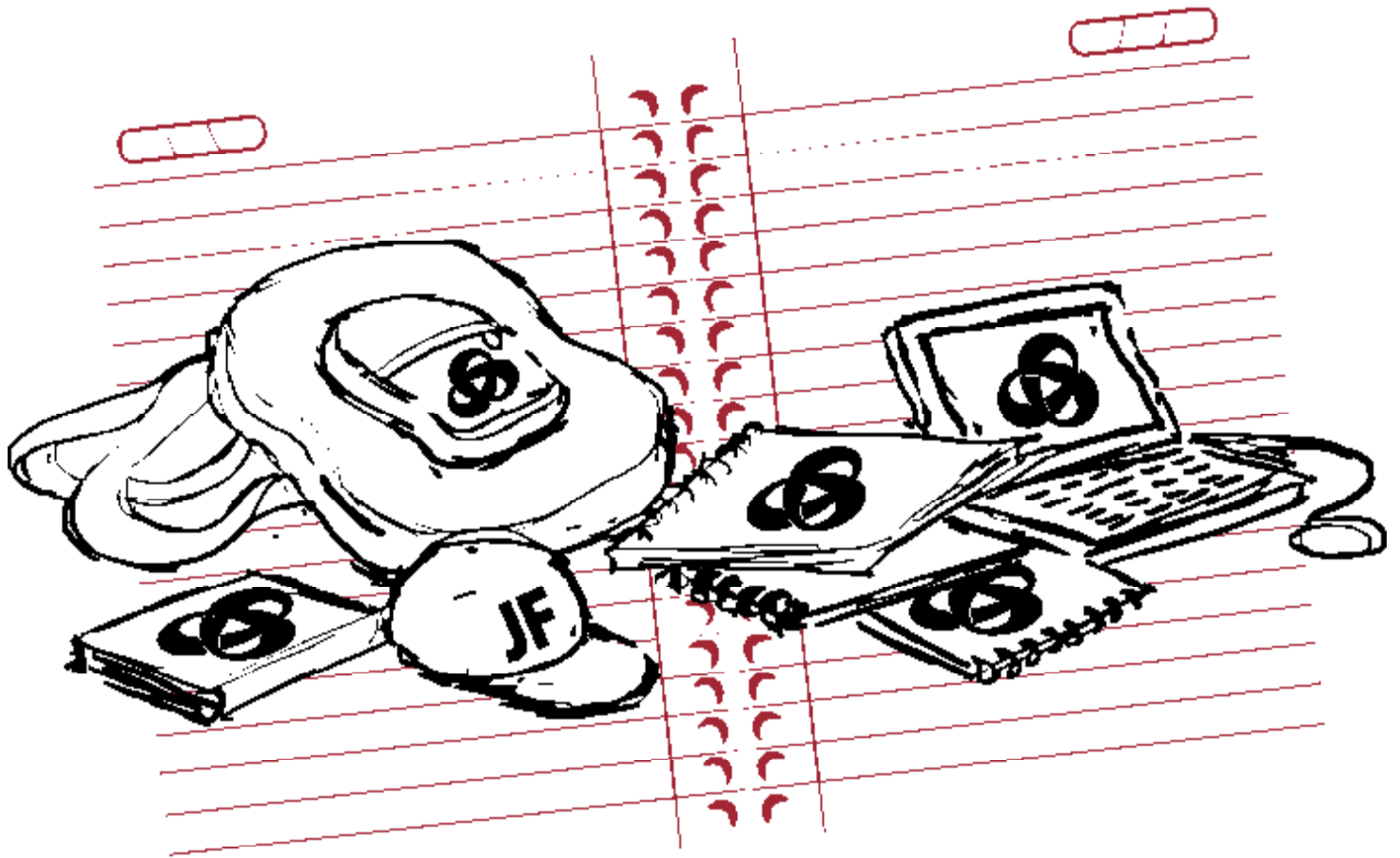
Resumo: Este artigo analisa as implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão da educação e das escolas de ensino médio no âmbito da parceria efetivada entre o público, representado pelo MEC, e o privado, pelo Instituto Unibanco, para efetivação do Programa nas redes estaduais de ensino. Parte do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado ocorre como consequência da crise atual do capital e pelas estratégias de superação através das ações do Estado, fomentando reformas na educação no Brasil e no mundo. Dessa forma, analisaremos, neste artigo, como ocorre a privatização do público na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando o conteúdo da proposta de gestão do programa.

Palavras-chave: Gestão. Privatização. Programa Jovem de Futuro.

Introdução

Para compreendermos a proposta deste artigo, partimos da concepção de que o papel do Estado, ao longo dos anos, sofreu alterações ou redefinições. Ao mesmo tempo, houve mudanças nas relações entre o público e o privado (PERONI, 2013), que ocorreram em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 3) que, a partir de suas estratégias de superação, como neoliberalismo e terceira via, visou instituir na administração pública e, consequentemente, nas escolas públicas, um novo padrão de gestão, intitulada de gerencial.

As reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, e aprofundada nos anos seguintes, deve ser analisada sob a perspectiva da construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino re-



presentado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola (FRIGOTTO, 2010) vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública.

As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para isso, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.

O contexto mundial em que vem ocorrendo a redefinição do papel do Estado neste período histórico e como ele se materializou no Brasil, a partir

do Plano Diretor da Reforma do Estado, instituiu a administração pública gerencial no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), intelectual orgânico da Terceira Via (em que uma das estratégias propostas é o Terceiro Setor), observando-se continuidades na gestão do presidente Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014). A nossa compreensão de Estado é a de Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, uma vez que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia (PERONI, 2007, p. 1).

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados. Por tal motivo, é essencial enten-

dermos as contradições do sistema capitalista, que se manifestam em todas as esferas da vida (HARVEY, 2005), incluindo a educação com novas demandas para a formação de mão de obra com adequação ao modo de acumulação flexível.

Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital. Mézáros define isso como “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 3).

Para Mézáros (2002), a crise do capital reflete a destrutividade que esse sistema sociometabólico necessita adotar, posto que o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação, quando se põe qualquer restrição à efetivação dessas. Ele se mostra disposto a todo tipo de resposta, “até mesmo no sentido de uma autodestruição anunciada, se necessário, para manter seus ganhos econômicos” (Idem, p. 41).

Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital. Mézáros define isso como “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 3).

Para o teórico, o capitalismo é um sistema inentemente contraditório e que evolui de maneira aparentemente incontrolável. Ele foi construído ao longo de um processo histórico que se torna um controle totalizante na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem. A característica de engolir a tudo e a todos lhe concede o caráter de dinamismo que, por sua vez, conduz à ineficácia, sem qualquer tentativa de controle. Para o autor, “ironicamente, na visão de seus defensores, se supõe esse sistema inteiramente democrático” (MÉSZÁROS, 2002, p. 72).

Segundo Harvey (1992), em um processo de mun-

dialização crescente do capital, ele mesmo tenta superar as barreiras da sua própria acumulação. Esse é o processo que se desdobra como consequência das formas contemporâneas de avanço do capital e, entre elas, como parte das políticas neoliberais, as reformas da gestão pública, introdução da gestão gerencial como uma política que traz severas imposições ao Estado, à sociedade e à educação.

O artigo orienta-se pela apresentação e reflexão acerca da política educacional – Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro do Instituto Unibanco –, no que diz respeito ao conteúdo da proposta de gestão escolar para resultados. No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Neste artigo, abordaremos as produções já realizadas por Mofacto (2014), o Relatório do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação, organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society (2012), e o Relatório Privatisation in Public Education, de Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), além do aporte teórico de outros autores.

Concordamos com Thompson (1981, p. 58) quando afirma que “os contextos não são isolados, eles são resultados de processos históricos. Para entendermos o presente, é necessário compreendermos a que momentos históricos eles se relacionam”. É a partir dessa reflexão que atentaremos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado.

A reforma do ensino médio no Brasil

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a integrar a Educação Básica com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ele encerra o ciclo dessa educação compreendida como básica para a plena formação do cidadão.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012) apresentam que, desde sua origem, sempre houve uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior e

aquele destinado ao mercado de trabalho. O ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, ou seja, a formação básica (Idem).

A legislação passa a compreender que, no processo de escolarização, a educação básica deve oferecer os meios para a construção da trajetória do cidadão. Dessa forma, incorpora – ainda que não cumprindo de imediato – uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado.

Entretanto, se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) avançou no entendimento do Ensino Médio como etapa de educação básica, por outro, permitiu que o Decreto 2.208/97 separasse o Ensino Médio e a Educação Profissional. Na prática, isso significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um Ensino Médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que, mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio.

Após doze anos de vigência da LDB, houve a revogação do Decreto 2208/97 através do Decreto 5151/04, mas a discussão sobre a identidade do Ensino Médio ainda continua no sentido de superar a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa, porque não conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social. “Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas vise a uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva” (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com o Censo Escolar de 2012, a maioria das matrículas do Ensino Médio está na rede estadual de ensino (84,9%) que, segundo a LDB/96 e a própria Constituição Brasileira de 1988, trata como incumbência dos estados da federação oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem.

As escolas privadas ficam com 12,7% das matrículas, as escolas federais com 1,5% e as municipais com 0,9%. Em 2012, 8.376.852 alunos estavam regularmente matriculados e 1.345.864 cursavam o Ensino Médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2011, 79,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no

Ensino Médio, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados de 2012, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mostram que, dos estudantes matriculados no Ensino Médio, 31,1% têm idade acima do esperado para a série que cursam.

No contexto dos dados apresentados, as políticas públicas para o Ensino Médio devem ter como principal pressuposto o compromisso com a universalização desse direito social. O Estado tem o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade nessa etapa da educação.

Krawczyk (2011) contribui com o debate ao afirmar que a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos

Na prática, isso significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um Ensino Médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que, mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio.

conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar e aos investimentos públicos realizados, entre outros (Idem, 2011).

O processo de reformulação do Ensino Médio, no primeiro período da gestão do governo Lula, readmitiu a possibilidade desse nível de ensino integrar a educação profissional através do Decreto 5154/2004, contudo, essa integração ficou a cargo das redes, das escolas e dos sistemas de ensino. Nas redes estaduais, a educação profissional ficou secundarizada, pois a prioridade foi o ensino preconizado na LDB: a educação geral. A integração, muitas vezes, ocorreu e ocorre através de parcerias com o setor privado,

mostrando as fragilidades do Estado em relação ao direito à educação.

No segundo mandato do presidente Lula, a partir de 2007, foram tomadas uma série de medidas, leis e normas, tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, com o intuito de melhorar esse nível de ensino. Talvez o aspecto mais importante das reformas instituídas foi a Emenda Constitucional 59, que assegura educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos.

Outro aspecto a destacar é a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse aparece como uma forma de incentivar as redes estaduais a criarem iniciativas inovadoras através de apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é diversificar currículos através de experiências inovadoras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

Apesar de vários autores apresentarem a educação nesse período como avanço em diversas áreas como, por exemplo, a expansão da oferta, aumento no financiamento, maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o ensino médio, as políticas educacionais nesse período podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores.

O Projeto se desenvolve através do Redesenho Curricular (PRC) que deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). É através do ProEMI que as instituições privadas elaboram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados.

Apesar de vários autores apresentarem a educação nesse período como avanço em diversas áreas

como, por exemplo, a expansão da oferta, aumento no financiamento, maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o ensino médio, as políticas educacionais nesse período podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009, p. 208), especialmente através das parcerias público-privadas e contratos de gestão que trazem consequências para a democratização da educação.

A privatização do público

A educação é mais do que um direito humano e mais que um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público (ROBERTSON, 2012). Para a autora, “é um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado” (Idem, p. 299).

Por ser um espaço disputado por visões antagônicas, é cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir das “reformas” e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo as reformas educativas de forma global. É sob o modo de produção capitalista que existe uma tendência histórica à superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial.

Wood (2003, p. 8) destaca que “o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado”. Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação e não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tor-

nam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública.

Para tratar da privatização, utilizamos a abordagem de Lima (2013, p. 178-179) que compreende que a

Privatização pode, portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública”.

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país (Idem, p. 18). Nesse contexto, inserem-se os estudos já realizados no Brasil por Adrião (2014), Peroni (2013), Adrião e Garcia (2014) e Oliveira (2009), entre outros.

Peroni (2013), com a contribuição de pesquisadoras na área, aborda as diferentes formas de privatização do público: a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-privadas e o quanto implicam na garantia dos direitos sociais e da de-

mocracia (Idem, p. 9). Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores.

Contudo, observamos que há uma estreita relação entre as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações. O número de fundações e institutos criados nos últimos anos no país é considerável. Conforme dados do IBGE (2010), há em torno de 290.692 Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, gerando um aumento de 8,8% de 2006 a 2010. Essas organizações da sociedade se apresentam em, muitos casos, como sem fins lucrativos e têm uma ligação direta com os bancos ou institutos ou constituem um braço complementar às grandes corporações. Segundo o relatório, há outras formas de privatização na educação do país, como a venda de livros ou sistemas apostilados, propostas de formação de professores e gestores e desenvolvimento curricular, entre outros (ADRIÃO; GARCIA, 2014); (PERONI, 2014); (CAETANO, 2013).

Essas tendências descritas se dão tanto de forma

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país.

direta, a exprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008). Para Adrião (2014), que vem pesquisando a temática no Brasil a partir das escolas charters, no primeiro caso, trata-se da transformação da escola pública estatal em instituição privada, que disputa no mercado alunos e subvenções (Idem, p. 239).

A segunda dimensão é a endoprivatização, que opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular, que é um elemento-chave na definição do

ensino à iniciativa privada (BALL; YOUDELL, 2008). A endoprivatização também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. Nesse novo contexto,

as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público. Com isso se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

No âmbito desse texto, abordaremos o contexto da endoprivatização para compreender como opera o Instituto Unibanco no Programa Jovem de Futuro nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.

O Instituto Unibanco (IU)

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco. Segundo o próprio Instituto Unibanco, a instituição se dedicou durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas. Buscando obter maior impacto social, em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

Em 2007, o Instituto concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas

Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo.

Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, cujo objetivo, segundo o Instituto, é a melhoria do Ensino Médio público. A parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco (IU) ocorreu através de um termo de cooperação técnica entre o MEC e o IU (UNIBANCO, 2012).

No contexto desse artigo, apresentamos que a endoprivatização ocorre também através do desenvolvimento do currículo, considerado elemento fundamental para a definição do processo de ensino e aprendizagem. Ainda opera a formação de professores e gestores que, em muitas situações, são repassados às empresas privadas (BALL; YOUDELL, 2008) com um enfoque empresarial.

O Programa Ensino Médio Inovador e o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009 em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), sendo parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o Documento Orientador, o ProEMI propõe o redesenho dos currículos do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Para desenvolver o ProEMI, as secretarias de educação estaduais devem realizar a adesão voluntária. As escolas participantes do programa recebem apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para elaboração e execução do projeto de redesenho curricular.

O ProEMI foi instituído em um contexto no qual



o Ensino Médio brasileiro ainda não alcançou a universalização da escolarização da população de 15 a 17 anos de idade. No documento orientador de 2013, o programa é concebido como alternativa para atendimento às necessidades do estabelecimento de políticas públicas consistentes que garantam o direito a um Ensino Médio de qualidade para todos. Além disso, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, incluindo-se o Ensino Médio.

No contexto do ProEMI, as escolas são induzidas, de acordo com o documento orientador (BRASIL, 2013), a reorganizarem os currículos em conformidade com os documentos legais da educação nacional e as bases legais constituídas pelos sistemas estaduais de educação. As escolas devem formular um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) com o intuito de inovar na construção do currículo do Ensino Médio. Dessa forma, espera-se que a escola elabore um plano que atenda às suas reais necessidades, contemplando não apenas os conteúdos-base para essa etapa de ensino, mas também as especificidades do contexto local/regional.

O Documento Orientador do ProEMI destaca as seguintes etapas estratégicas para a elaboração do PRC: análise do contexto da Unidade Escolar; avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola; articulação com outras instituições; definição de estratégias para o acompanhamento e avaliação das ações; e a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular para o prazo de dois anos (BRASIL, 2013). Na elaboração do PRC, as escolas deverão propor o desenvolvimento de ações que apresentem diferentes formatos, sendo eles: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (BRASIL, 2013, p. 13). Para a realização das atividades propostas, **as escolas poderão adquirir materiais e tecnologias educativas** (grifo nosso), além de oferecer cursos de formação para os professores envolvidos.

ProEMI/Jovem de Futuro

Em 2011, o projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, passou a ser ofertado para os estados brasileiros em conjunto com o ProEMI. Dessa maneira, a partir desse ano, no momento da adesão, os estados interessados passaram a ter a opção de aderir apenas ao ProEMI ou ao ProEMI/Jovem de Futuro. O Jovem de Futuro apresenta como proposta o desenvolvimento da gestão escolar voltada para resultados, visando a duas metas principais: o aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar.

O Jovem de Futuro (JF) é um projeto de duração de três anos com foco no fortalecimento da gestão escolar, apresentando-se como caminho para a melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio. Sua proposta gira em torno do investimento e do monitoramento de recursos técnicos e financeiros em escolas públicas de Ensino Médio regular.

Para a utilização dos recursos financeiros e técnicos disponibilizados, o JF propõe a elaboração e a implementação de um “Plano de Ação” que prevê a participação de toda a comunidade escolar, com foco

O ProEMI foi instituído em um contexto no qual o Ensino Médio brasileiro ainda não alcançou a universalização da escolarização da população de 15 a 17 anos de idade.

em dois objetivos principais: a melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a diminuição dos índices de evasão. São cinco objetivos específicos:

- (i) fomentar a melhoria do clima escolar, no que se refere ao respeito, solidariedade, disciplina e diminuição da violência;
- (ii) oferecer condições para a melhoria da formação e das condições de trabalho dos profissionais da escola;
- (iii) promover uma cultura da avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem;
- (iv) apoiar a gestão participativa e guiada por resultados; e
- (v) contribuir para a melhoria do ambiente físico escolar com relação a instalações e equipamentos (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 8).

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) realiza as avaliações de impacto do ProEMI/JF. A escola, ao aderir ao programa, recebe R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano.

Percebemos que, como outros programas de larga escala, o Jovem de Futuro atua especialmente na gestão escolar das escolas públicas, considerada nas reformas como ineficiente e ineficaz. Parte da ideia de que modificando a gestão da escola de Ensino Médio, os problemas de evasão e reprovação – chamados de fracasso escolar – sejam abolidos. Freitas (2012, p. 383) analisa que “a ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”. É o caso do JF, que utiliza programas padronizados para os diferentes estados do país e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o Instituto Ayrton Senna.

Apresentamos a seguir o conteúdo da proposta do Ensino Médio Inovador (ProEMI/MEC) e, ao lado, o conteúdo da proposta do Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) do Instituto Unibanco.

processo educacional democrático e as práticas escolares voltadas para a formação do sujeito histórico e social (CAETANO, 2013). Na nossa concepção, as propostas são incompatíveis.

A ideia de um currículo construído pelo coletivo da escola e baseado na qualidade do processo educacional em todas as suas instâncias e com recursos financeiros poderá obter resultados significativos. Não é um programa gestado fora da escola que vai garantir o sucesso ou o fracasso da educação.

O ProEMI/JF se apresenta como política pública nacional que propõe o redesenho curricular do Ensino Médio com foco na gestão para resultados. A ação contempla uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas padronizadas, denominadas “metodologias Jovem de Futuro”, que são oferecidas através de um cardápio. São metodologias preestabelecidas e iguais para todas as escolas do país, não considerando as diversidades e singularidades das escolas. A partir de 2010, o PJJ aparece no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, na categoria gestão educacional e com o Projeto entre Jovens na categoria ensino e aprendizagem.

O JF incentiva ainda o desenvolvimento de um trabalho de gestão escolar voltado para a obtenção

Quadro 1 - ProEMI e ProEMI/JF

ENSINO MÉDIO INOVADOR (MEC)	PROJETO JOVEM DE FUTURO (IU)
Centralidade no currículo e na questão pedagógica	Centralidade na gestão e avaliação dos resultados
Ênfase nas atividades e projetos integradores	Ênfase no planejamento e monitoramento
Metodologias e referências para a organização curricular	Metas e indicadores
Apoio ao projeto político pedagógico da escola	Apoio às políticas públicas do estado

Fonte: Relatório Unibanco, 2012. Organização: a autora.

No quadro apresentado, podemos considerar o foco do ProEMI, que é o currículo e as questões pedagógicas, ou seja, o processo, e o foco do JF é a gestão escolar para resultados. Consideramos, também, nas duas propostas, que o princípio da gestão democrática envolve tanto o currículo quanto a proposta de gestão da educação e da escola. A gestão para resultados não é um mecanismo da gestão democrática, tendo em vista as ferramentas que são utilizadas baseadas nas práticas mercantis voltadas para avaliação, indicadores e resultados que desconsideram o

de resultados predefinidos, que estão distribuídos em três eixos centrais: aluno, professor e gestão. Os eixos apresentados referem-se aos públicos-alvo na execução das ações propostas pela escola, sendo que, para cada eixo, existem dois resultados de referência. No Quadro 2, aparecem os resultados esperados na execução do projeto.

O que chama a atenção no quadro apresentado na questão dos resultados é a ênfase dada ao currículo, especialmente em Português e Matemática. Quando as avaliações incluem determinadas disciplinas e dei-

Quadro 2 - Resultados esperados

ALUNOS	PROFESSORES	GESTÃO ESCOLAR
R1 - Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em LP e MA R2 - Alunos com alto índice de frequência	R1 - Professores com alto índice de frequência R2 - Práticas pedagógicas melhoradas	R1 - Gestão escolar por resultados R2 - Infraestrutura da escola melhorada

Fonte: Relatório Unibanco (2013).

xam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas, deixando de dar ênfase a outros aspectos formativos importantes.

Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389, grifo do autor).

Assim, os resultados esperados para todas as escolas que aderem ao programa são os mesmos, independentemente das necessidades, dos locais e dos sujeitos que atendem. Pautadas nesses objetivos e resultados, elaboram seus “Planos de Ação” programando as atividades que deverão ser desenvolvidas. O conjunto de orientações do projeto define ainda que este “Plano de Ação” deve ser elaborado a cada ano letivo. Os indicadores da gestão para resultados são: efetividade do grupo gestor no projeto da escola; clima escolar; diversidade nas parcerias existentes; e salas montadas e equipadas em condições de uso. Destaca-se que o PJJ induz as parcerias, como apresentado no indicador diversidade de parcerias existentes na escola, que faz parte da avaliação.

Além das ações desenvolvidas no âmbito da escola, o projeto prevê, ainda, um acompanhamento a ser realizado por supervisores externos à escola. Esses supervisores são responsáveis pela supervisão, pela orientação técnica e administrativa do projeto junto às escolas, além de acompanharem a execução do Plano de Ação. “O Jovem de Futuro atualmente é realizado em dois formatos de parceria distintos e, de acordo com o formato de parceria, os supervisores podem ser do Instituto Unibanco ou da Secretaria de Estado de Educação, parceira no projeto” (MOFAC-TO, 2014, p. 34).

Cabe ressaltar que o PJJ possui três fases: a im-

plantação, a validação e a disseminação. A validação é a fase piloto em que o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto e o repasse de recursos financeiros, advindos do próprio Instituto, para a execução do projeto nas escolas. Com apoio e consentimento das Secretarias de Educação dos Estados, o Instituto, na figura dos seus supervisores, realiza visitas técnicas às escolas e reuniões de monitoramento e orientação de ações com as instituições, para orientação e suporte técnico, acompanhamento das ações e dos recursos financeiros recebidos pela escola. Além disso, os supervisores ministram, ao longo de três anos, o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” aos gestores escolares. Essa formação tem como objetivo capacitar o grupo gestor para a implementação do modelo de gestão voltado para os resultados.

Já a disseminação é a fase em que as Secretarias de Educação se encarregam da gestão direta do projeto nos estados, sendo os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o repasse dos recursos de responsabilidade do MEC, que o faz através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Ministério da Educação e o Instituto Unibanco assumem papéis diferenciados em relação à coordenação do ProEMI/JF. O MEC coordena o ProEMI e o Instituto, o JF, de maneira que as ações propostas pelo JF estejam em acordo com as regulamentações que orientam o ProEMI.

O papel do Instituto Unibanco na disseminação é realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no Estado (Coordenador do ProEMI/JF no Estado, Supervisores do ProEMI/JF do Estado, Técnicos de apoio à gestão e Gestores Escolares). Dessa forma, o Instituto oferece consultoria técnica diretamente à Coordenação do ProEMI/JF no Estado, através de seus gestores locais e realiza um Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”

para a equipe executora da Secretaria de Educação (supervisores e técnicos de apoio à gestão) e para os gestores escolares. Esse Curso acompanha o processo de implementação do ProEMI/JF nos Estados (MOFACTO, 2014).

É nesse processo que verificamos formas de privatização do público, conforme descrevem Ball e Youdell (2008) através da consultoria dada pelo IU/JF diretamente aos técnicos estaduais, da formação de gestores da secretaria de educação e da escola, ou seja, o conteúdo da proposta fica sob a responsabilidade da instituição privada. Questiona-se, nesse caso, qual formação? Para qual sujeito? Para qual sociedade?

O modelo de implementação do ProEMI/JF adotado pelo Instituto para todos os Estados foi o formato de ciclos, cada um com duração de três anos. Sendo assim, após cada ciclo completar três anos, o Instituto encerra as suas ações de intervenção no Estado, permanecendo apenas o ProEMI, pois esse é um programa do MEC, que tem tempo indeterminado de duração.

O conteúdo da proposta: a gestão escolar para resultados

O Curso Gestão Escolar para Resultados ocorre tanto na implementação quanto na validação e na disseminação do ProEMI/JF. Esse curso, ministrado pelo Instituto Unibanco, visa preparar os supervisores das secretarias de educação, os técnicos de apoio à gestão e os gestores escolares para a implementação do ProEMI/JF nas escolas.

Para Mofacto (2014), o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” (GEpR) é uma das ações que dá suporte para os Estados que fazem a sua adesão e tem seu início simultâneo com o ProEMI/JF no Estado. O curso é realizado ao longo dos três anos de acompanhamento e orientação feitos pelo IU, com dois encontros por ano, sendo desenvolvido pela equipe de Gestores de Aprendizagem do Instituto Unibanco. Ele apresenta como justificativa o intento de promover discussões sobre uma gestão escolar que trabalhe em busca de resultados e que, dessa forma, possa impactar na qualidade da educação pública, destinado ao trio gestor da escola (gestor escolar, co-

ordenador pedagógico e um professor) com o objetivo de levantar elementos para o desenvolvimento de uma gestão escolar voltada para resultados (Idem).

Segundo Mofacto (2014, p. 41), o curso, ao mesmo tempo, pretende desenvolver uma reflexão sobre o trabalho do supervisor do ProEMI/JF, do técnico de apoio à gestão e do gestor escolar e promover uma reflexão crítica sobre a educação brasileira, o papel da escola na sociedade e o papel do gestor nas transformações ocorridas no espaço escolar, nesse caso, com a lógica gerencial mercantil. O propósito do curso é que as discussões/reflexões abram caminhos para que os gestores escolares e os supervisores das Secretarias de Educação aprendam a elaborar um planejamento estratégico que esteja alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e, a partir dele, possam elaborar planos de ação que objetivem o alcance de resultados desejados pela escola. Cada um dos 10 módulos é trabalhado em uma oficina de 12 horas para os trios gestores e de 16 horas para supervisores (Idem, p. 42).

A Figura 1 apresenta o desenho curricular proposto para o curso. Inicia-se a leitura desse desenho curricular pelo centro, em que se apresenta o Planejamento, considerado um módulo fundamental no Curso de Formação GEpR.

Os outros dois círculos que completam o desenho apresentam os temas propostos para as oficinas dos três anos de formação que correspondem ao período de implementação do ProEMI/JF, conforme já destacado. Sendo assim, a previsão para a realização do Curso de Formação é a seguinte: Ano 1 - módulos Execução, Integração e Conflito e Negociação; Ano 2 - módulos Avaliação, Aprendizagem e Pessoas e Liderança; e Ano 3 - módulos Comunicação, Institucionalidade e Informação e Tecnologia. Os temas Planejamento, Execução, Avaliação e Comunicação são considerados assuntos que devem orientar todas as oficinas. Na representação gráfica do desenho curricular, os diferentes tamanhos de círculos coloridos foram utilizados para indicar o grau de relação e importância entre os temas. Dessa maneira, a proposta define que nenhum tema deverá ser trabalhado de maneira isolada (Idem).

A concepção de gestão do Jovem de Futuro se caracteriza por um rígido controle, busca de resultados

e uma gestão eficiente. O foco é o resultado positivo nas aprendizagens dos alunos, o que não discutimos. Questionamos o modelo de gestão adotado para chegar aos resultados, com um forte controle não só na gestão, mas também no ensino e aprendizagem, utilizando para isso processos e ferramentas padronizados, desconsiderando a autonomia da escola e ao mesmo tempo suas realidades.

O Plano de Ação tem como objetivo principal alcançar os resultados esperados através da avaliação. No entanto, se a escola não atingir os resultados, sofre sanções financeiras. A premiação por desempenho é entendida como incentivo, dentro da lógica mercantil. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012). Além disso, as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema de gestão. Indagamos esse programa por ser uma forma de privatização da escola pública e de compra de princípios educacionais que interferem nos objetivos da educação nacional.

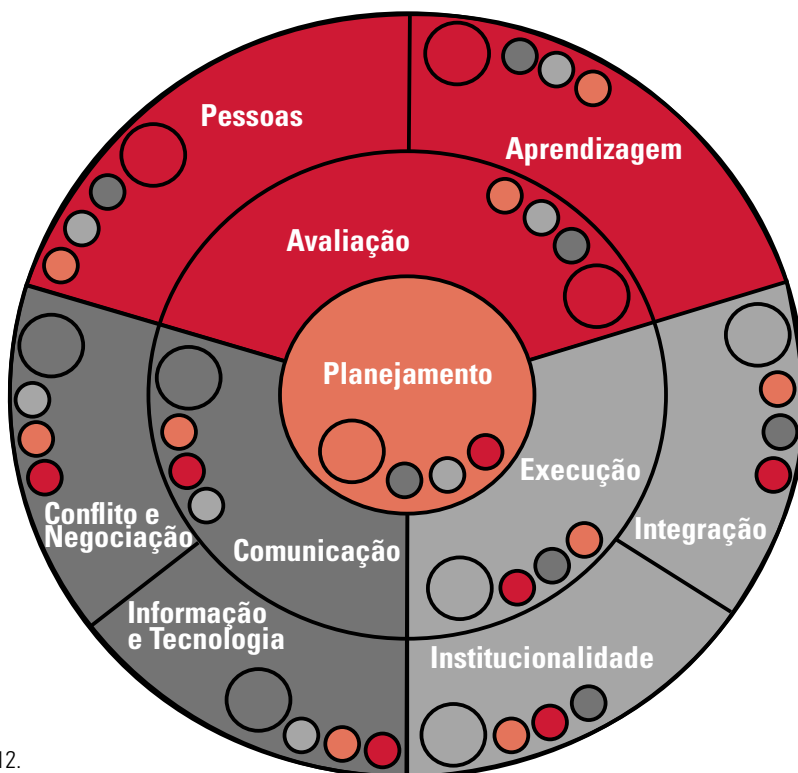
No sentido de controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma

plataforma *online* de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que, conforme o Instituto Unibanco, serão em breve integrados (UNIBANCO, 2012).

A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, é possível o acompanhamento da execução das ações para identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo ou ao orçamento. É uma forma de controle externo à escola (PERONI; CAETANO, 2014).

Enfatizamos que esse programa é fruto do modelo de administração empresarial que vê o homem como parte de uma engrenagem, uma peça de uma máquina, e não como um sujeito. A ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) é elevada à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012). A escola sofre as consequências desse modelo, dificultando um trabalho cooperativo,

Figura 1 - Desenho Curricular do Curso GepR



Fonte: Unibanco, 2012.

criativo e democrático. Dessa forma, perde-se a identidade da escola como espaço de formação humana.

Concordamos com Mészáros (2011) que o capitalismo consiste em um modo de produção voltado para a acumulação e o lucro, sendo, para tanto, necessária a sua contínua expansão e inovação. É o que temos visto no avanço dos processos de privatização sobre a educação pública nos mais diferentes formatos. O essencial na educação passa a ser não mais o conteúdo da realidade, mas as técnicas de aplicação. A tecnologia torna-se o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir o funcionamento de um determinado tipo de sociedade nos moldes do sistema do capital e do mercado.

Considerações finais

Como introduzimos neste artigo, o Estado vem redefinindo seu papel para com a educação pública, repassando, por opção política, para o terceiro setor ou mercado parte da sua função, já que o Estado apresenta limites, à medida que amplia sua atuação na educação básica. Partindo dessa premissa, avançam as formas de privatização que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada,

O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, são um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

gerida e como o currículo é definido. Também altera a forma como o desempenho dos alunos é avaliado.

Nessa mesma abordagem, essas tendências alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores; dos termos e condições de contratos e salários dos professores; e a natureza das atividades dos professores no cotidiano e a forma de trabalho na escola. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, são

um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

A relação de ensino e aprendizagem se modifica a partir do momento em que a ênfase passa a ser dada aos resultados e não ao processo. Há um controle sobre o processo de ensino e aprendizagem através da formação dos gestores e professores e também através do currículo. Temos, então, um viés claramente tecnicista com o uso de manuais, apostilas, guias e a avaliação padronizada externa.

As mudanças que vêm ocorrendo na gestão da educação nos últimos anos mostram que essas não são apenas alterações técnicas. Há introdução de uma nova cultura com uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e um novo conjunto de papéis, posições e identidades. Dessa forma, modifica-se, conseqüentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, formando uma visão hegemônica mercantil. Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política de educação – por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações e redes de influências.

Estamos assistindo realmente à privatização da dimensão política da educação, dimensão da “coisa pública”, de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Ao desenvolver este trabalho, concluímos que a inserção do Instituto Unibanco através da parceria firmada com o MEC para implantar o Programa Jovem de Futuro nos sistemas públicos de ensino traz implicações para a gestão democrática da educação e da escola. Portanto, a bandeira da escola pública precisa ser atualizada: “não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 386). **US**

notas

1. Este artigo integra a pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor - Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”, que se propõe a analisar a relação entre o público e o privado e as consequências para a democratização da educação no Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal e o que se entende em cada país por público e privado, democracia e direito à educação - CNPQ coordenado pela prof. Dra.Vera M.V. Peroni da UFRGS e cuja autora do texto integra como pesquisadora.

2. Doutora em Educação pela UFRGS, integra o grupo de pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor - Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”. Atualmente é professora e coordenadora de pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense - *campus* Charqueadas. Coordena a pesquisa “Programas educacionais desenvolvidos em municípios do RS e suas implicações para a democratização e qualidade da educação básica”.

- ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil 2010**. Estudos e pesquisas. Informação econômica nº 20. Rio de Janeiro, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, PPGEDU. Porto Alegre, RS, 2013.
- CLADE. **Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe**. Santiago: Chile, 2012. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- FREITAS, L.C de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- _____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Reflexiones Educativas**. Disponível em: <<http://reflexioneseducativa.blogspot.com.br/2011/05/responsabilizacao-meritocracia-e.html>>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo - história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. **Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, São Paulo: Boitempo, 1992.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades, 2012**. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

referências

- INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades, 2013**. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 30 dez. 2014.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 30 out. 2014.
- KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2011, vol. 41, n.144.
- LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.
- MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lázaro. Salvador, 2011.
- _____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- MOFACTO, Elisabete Santos. **Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro. Dissertação (Mestrado). UFJF:CAED. PPPGAEB. Juiz de Fora, 2014.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PERONI, V.M.V. (org). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livros, 2013.
- _____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.
- PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. In: Gestão de Sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas educacionais. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPAE Sudeste**. UNICID. São Paulo, 2014.
- ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

referências

Galeano Eduardo

Este número de *Universidade e Sociedade* homenageia o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano.

Nascido em 3 de setembro de 1940, em Montevideo, Galeano se transformaria, anos mais tarde, em um dos principais nomes referenciais da luta latino-americana contra as desigualdades promovidas pelo avanço do capital no hemisfério e no mundo, contribuindo de modo significativo para o pensamento crítico da esquerda. Suas obras escritas e sua atuação política influenciaram muitos políticos e lutadores sociais, indo além do continente sul-americano.

Da criança religiosa que abandonou a fé aos 14 anos, quando então começa a trabalhar no semanário socialista “El Sol” fazendo desenhos e charges políticas, passando pela ação jornalística na mítica revista “Marcha” no final dos anos 1960, ao pensador crítico da América Latina perseguido pelo governo ditatorial instituído em 1973, Galeano vagou por diversos países em busca de espaço e ar para respirar liberdade, sem, contudo, encontrá-lo. Refugiando-se na Argentina, funda a revista cultural “Crisis” e escreve aquela que seria sua obra mais conhecida e influente: “As Veias Abertas da América Latina”. Igualmente fugindo do cerco do governo militar de Videla, transita entre o Brasil e a Espanha, onde escreve “Memórias do Fogo”, trilogia que combina elementos da poesia, da história e do conto. Retorna ao Uruguai em 1985,

quando Julio María Sanguinetti assumiu a presidência do país através de eleições democráticas. Funda e dirige sua própria editora (El Chanchito), publicando, com outros escritores, o semanário “Brecha”, além de uma coluna semanal no diário mexicano “La Jornada”. Reconhecido, premiado e investido como Doutor Honoris Causa pela Universidade de Havana, de El Salvador, pela Universidade Veracruzana e Universidade de Guadalajara, do México, pela Universidade Nacional de Córdoba e de Buenos Aires, ambas da Argentina, Galeano foi qualificado pela crítica especializada como um dos mais ousados e talentosos escritores da América Latina.

Sua morte física, ocorrida em 13 de abril de 2015, se deu após uma batalha demorada contra um câncer de pulmão, travada desde 2007. Suas obras permanecem vivas, sempre comprometidas com o propósito de chamar o leitor à reflexão. Além de “As Veias Abertas...”, “Vagamundo”, “Dias e Noites de Amor e de Guerra”, “Memórias do Fogo”, “O Livro dos Abraços”, “De Pernas Pro Ar: a Escola do Mundo ao Averso” (1998 e 2008) e “Mulheres”, antologia de 2015, constituem algumas de suas 40 obras que nos chamam a estabelecer uma frente ampla contra a pobreza, a miséria moral e material. Seus trabalhos transcendem gêneros ortodoxos, combinando ficção, jornalismo, análise política e história. **US**

“Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos, outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transformou em sucata e os alimentos se convertem em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta do cimo dos esplendores dos metais preciosos no fundo buraco dos filões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da selva amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou alguns povoados petrolíferos de Maracaibo têm dolorosas razões para crer na mortalidade das fortunas que a natureza outorga e o imperialismo usurpa. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes – dominantes para dentro, dominados para fora – é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga.”

(Trecho de “As Veias Abertas da América Latina”, ed. Paz e Terra, 1982)



“As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não choveu ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.”

(Trecho de “O Livro dos Abraços”, ed. L&PM Pocket, 2005)

Estado brasileiro e controle social dos bens e serviços públicos

Ana Maria Ramos Estevão

Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

E-mail: amrestevao@yahoo.com

Tania Rodrigues Mendes

Bibliotecária, especialista em Ciência da Informação e funcionária da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

Resumo: Nesta análise política de alguns aspectos da conjuntura, partindo de um conceito de controle social, discute-se o conceito de público, privado e estatal a partir da perspectiva do controle social e da reforma do Estado, instituída no pós 1994 no Brasil. Objetiva-se esclarecer como, por intermédio das políticas neoliberais/populistas intensificadas nos últimos quatro governos, os direitos sociais se transmutaram em bens de consumo, perdendo assim seu caráter de direitos de cidadania, ou seja, o cidadão é visto hoje pelo Estado apenas como consumidor.

Palavras-chave: Reforma do Estado. Controle Social. Agências Reguladoras.

No discurso ideológico, hoje predominante, busca-se dar a impressão de que o “Estado Regulamentador e Fiscalizador” começou a existir, no Brasil, somente a partir das privatizações/concessões ou com a instituição de Agências Reguladoras, que se acentuaram na década de 1990.

No entanto, essas funções sempre existiram, pois fazem parte da natureza do Estado; as formas de sua efetivação é que se alteraram historicamente.

O fato é que, em nosso país, sempre funcionaram no sentido de:

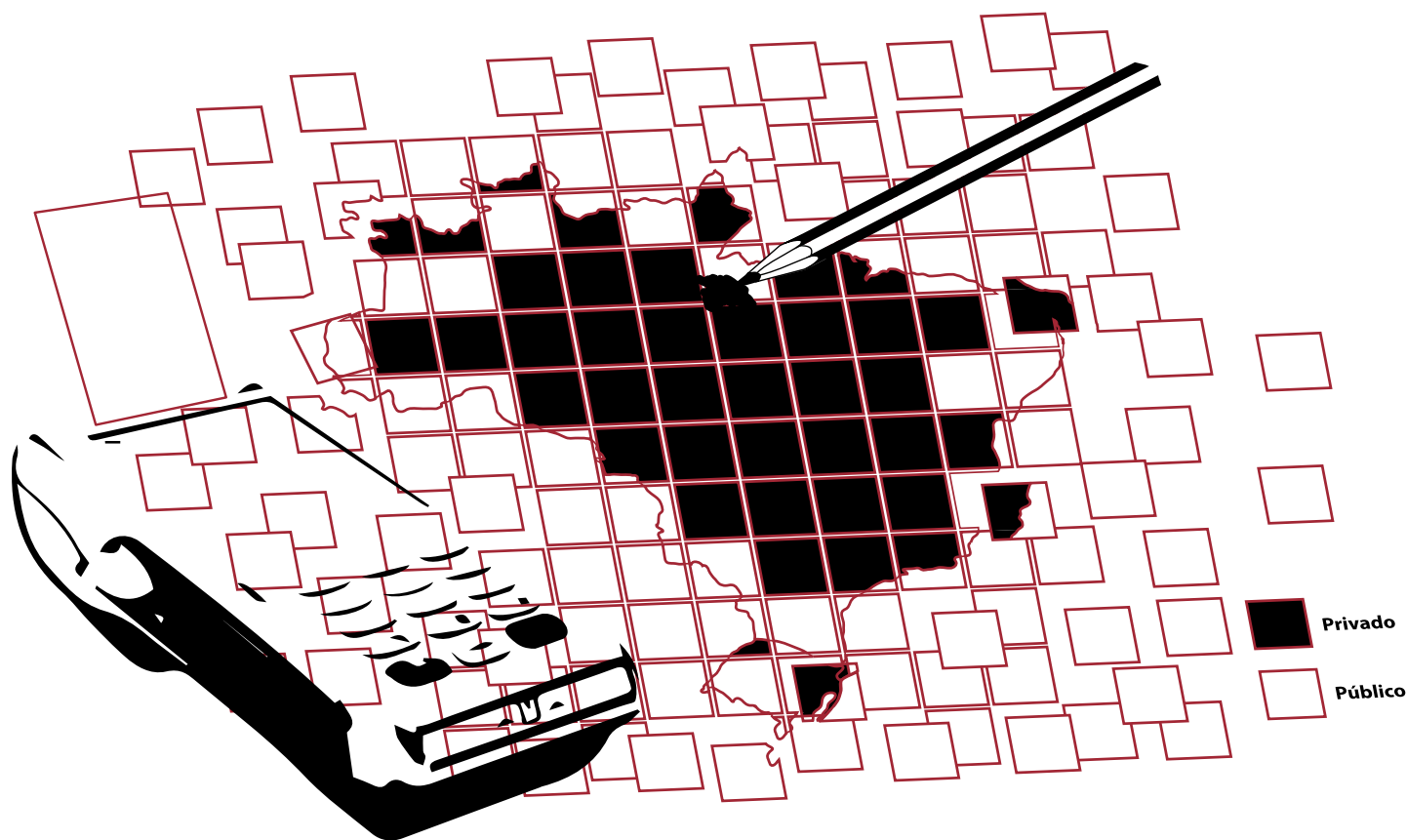
A evitar a democratização e o controle social de bens e serviços; e

B garantir a preeminência do interesse privado sobre o interesse público e, no limite, a obstrução da implantação da república.

Ou seja, o problema da regulamentação continua sendo, e agora com mais urgência, o do controle social.

Apresenta-se como modernização do Estado a criação de processos de avaliação por resultados e padrões de desempenho, a instituição de gerentes de projetos ou de agências reguladoras e fiscalizadoras de serviços públicos delegados.

Porém, a contraface disso entre nós é a desvinculação das receitas de União-DRU¹, que dá pleno arbítrio ao Presidente da República sobre 20% do



orçamento, a quebra do pacto federativo pela via da legislação infraconstitucional, das condições draconianas dos “Acordos de Refinanciamento” das dívidas dos estados e municípios com a União e da revogação ou simples descumprimento das legislações, regras e procedimentos legais em vigor, gerando uma quase completa desregulamentação social e o arbítrio, sem limites, do poder do bloco historicamente hegemônico, contra os cidadãos.

Diferentemente dos países como USA, Reino Unido e aqueles da União Europeia, onde a privatização e a constituição de agentes delegados e de órgãos reguladores ocorreram e ocorrem após uma forte institucionalização dos “marcos regulatórios” a serem cumpridos, da criação de “golden shares” (ações especiais que permitem aos governos participar da administração das concessionárias privadas), no Brasil, primeiro se privatiza ou concede, depois se constitui os “agentes de aplicação dos regulamentos”, como Agências, para depois se tentar elaborar as leis gerais de regulação que esses organismos deveriam aplicar e os agentes privados deveriam cumprir.

Antes de tudo isso, se transfere a agentes privados a execução de serviços públicos – de direito dos cidadãos – com base apenas em itens de contratos regidos pelo direito privado². Ou seja, desregulamentou-se antes mesmo de regulamentar e, por essa via, instaura-se um processo, não de diminuição do Estado, mas de sua quase eliminação (como espaço público).

No limite, essa desconstrução do espaço público legitimaria, inclusive, a ação do “crime organizado” como mais um tipo de organização privada de mercado, bem como legitimaria aquelas organizações de “colarinho branco”, com práticas abusivas nas relações de mercado, como, por exemplo, operadoras de cartões de crédito, de telefonia e de planos de saúde, de empresas de ensino superior privado com ações na bolsa e práticas de cartel dos “clubes” de grandes empreiteiras.

Embora a experiência de Agências e órgãos reguladores de outros países deva ser apropriada por nós para consolidar, historicamente, a cidadania e a indisponibilidade do interesse público pela Administração³, o que estamos assistindo é à utilização de

palavras modernas, para operar o governo e o Estado de forma a manter e até maximizar a sua apropriação por interesses privados, agora hegemônicos pelo segmento financeiro do grupo dominante, nos marcos da sociedade informacional, em rede (CASTELS, 1999).

Olhando dessa perspectiva, verifica-se que no Brasil – União, estados e municípios – sempre houve regulação, fiscalização e controle dos bens e serviços públicos, porém quase que exclusivamente para manter a prevalência e atender aos interesses privados e não à indisponibilidade do interesse público, como exige, senão a justiça social, pelo menos a República.

Por esse lado, a corrupção deixa de ser uma “doença ética” para desenhar-se como traço essencial e constitutivo do Estado privadamente apropriado e a crise de governabilidade tende a se caracterizar como uma disputa entre as velhas formas populistas de apropriação privada e as novas formas neoliberais/populistas dessa mesma apropriação (SANTOS, 2011).

Olhando dessa perspectiva, verifica-se que no Brasil – União, estados e municípios – sempre houve regulação, fiscalização e controle dos bens e serviços públicos, porém quase que exclusivamente para manter a prevalência e atender aos interesses privados e não à indisponibilidade do interesse público, como exige, senão a justiça social, pelo menos a República.

O “ajuste estrutural econômico e social” promovido nos últimos 20 anos como a forma mais sofisticada de institucionalizar essa apropriação é assumido pelos governos como “modernização” e exemplo de “boa governança”.

Outras formas de expressão desse ajuste é assumir a falácia de que tudo que é *estatal* é ruim em contraposição ao que seria o verdadeiramente *público*, elegendo a solução do *mercado* como suficiente; ou imaginar que a estatização concentradora do poder no governo da União é a solução de todos os nossos problemas.

Assumindo esse *sofisma* do discurso dominante, gerado nos marcos do Consenso de Washington (BATISTA, 1995), como verdade, concorda-se com o

contrassenso de que no Brasil o Estado não é público (o que é verdade, por estar apropriado pelo interesse privado) e deve, conforme o lugar do analista na disputa política, ser eliminado ou ampliado, para que se instaure o verdadeiro espaço público (o que é falso), quando o que é necessário é erradicar a apropriação do Estado Democrático de Direito Republicano pelo interesse privado, seja ele dos banqueiros, das corporações de empreiteiras e da mídia, das organizações sociais mantidas por entidades respeitáveis, dos ocupantes dos cargos em comissão, rateados entre partidos, movimentos sociais e ONGs.

O problema central sempre foi e continua sendo a democratização, socialização, universalização do acesso, a desconcentração de decisões e benefícios e o controle social dos bens e serviços públicos (GUEDES; FONSECA, 2007).

O que sempre esteve em jogo é a velha associação entre a elite dominante e governante no Brasil e os setores que buscam reproduzir o lucro sem assumir os riscos inerentes à economia de mercado ou se comprometer com a democracia e a República.

Portanto, sem considerar esses condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos específicos do Estado no Brasil, a constituição de órgãos reguladores (mesmo que se utilizando de instrumentos da tecnologia da informação) pode não significar modernidade ou novidade alguma para a participação social e a universalização dos benefícios dos serviços e bens públicos, de sua fruição ou de melhoria da qualidade de vida.

Sem o cuidado de precisar o que nos diferencia de sociedades com cidadania, democracia e República mais consolidadas, e também o que nos coloca na oposição ao modelo de Estado vigente, os novos organismos tornam-se simulacros de órgãos reguladores, repetindo-lhes apenas a “encenação” e a “*mise-en-scène*”, aproximando-se na forma, mas sem a qualidade da participação dos cidadãos, que ocorrem naqueles países.

Urge, por isso, não apenas copiar formas de órgãos reguladores que dão certo em outros países, mas “dar-lhes princípio ativo brasileiro”, capaz de combater a nossa síndrome de autoritarismo, centralização, concentração e prevalência dos interesses privados (sem compromissos) e suas consequências na exclu-

são social, que se agravou com o advento da globalização e da sociedade informacional, hegemônicas pelo dinheiro (e sua circulação em estado puro), que agrega à exclusão presente e histórica a instituição do novo “apartheid” social entre os “in” e os “out” conectados às redes.

Desde o advento da República, o que observamos quanto às funções de controle, regulação e fiscalização do Estado é um processo constante de disputa entre a população e a elite dominante.

A sociedade busca capturar e colocar sob a luz da fiscalização (nos termos democráticos e republicanos de defesa do interesse público, dos princípios constitucionais da Administração Pública e do cidadão) o governo e a administração e, por outro lado, a elite hegemônica dominante no país, e sempre maioria nos governos, busca escapar ao controle social público e perpetuar a apropriação privada dos bens e serviços públicos, excluindo-se à fiscalização da sociedade.

Exemplo disso são os recentes acordos de leniência, promovidos pelo Governo Federal, através da Controladoria Geral da União, com as empreiteiras investigadas na operação “Lava Jato”, visando evitar que elas sejam declaradas inidôneas e, por isso, fiquem proibidas de continuarem sendo contratadas pelo governo, sob a justificativa de evitar o desemprego e a “paralisação” do país. Como se os empregos não fossem gerados pela obra pública e só houvesse no país as empreiteiras investigadas.

Por isso, entender “governabilidade” como algo confinado aos limites de parlamentos e bases partidárias de apoio eleitoral, sem inscrevê-la no âmbito da interlocução e articulação dos interesses dos sujeitos e agentes sociais, é fazer “mais do mesmo”.

A reforma de Estado iniciada no governo FHC, mantida e ampliada nos governos Lula e Dilma, possibilita proteger, de maneira eficiente, a apropriação privada dos bens e do patrimônio públicos de qualquer controle social e de qualquer modernização republicana, mesmo a que Vargas promoveu.

Como exemplos recentes desta apropriação privada, temos o PROUNI, o FIES, a CNBio, as obras da Copa do Mundo e das Olimpíadas de 2016, a priorização da Saúde Suplementar privada em detrimento do SUS, a transformação da Amazônia em canteiro

de obras, o Novo Código Florestal, a transferência da demarcação de terras indígenas para o Congresso Nacional, a terceirização da mão de obra e a tentativa de eliminar a neutralidade da rede na Internet, entre outros.

Nos períodos populistas e nacional-desenvolvimentistas, mesmo com a apropriação prioritariamente privada, ainda havia uma preocupação residual em dar algum atendimento ao “povo” e mascarar a opção preferencial pelos ricos, com ações voltadas a responder aos *direitos* do cidadão.

Hoje qualquer ação do Estado deve ser rentável e os direitos a serviços públicos que não se encaixem nessa exigência, como, por exemplo, o direito de acesso à energia, ou que devam ser reclamados por populações sem poder aquisitivo ou sem força de mercado, são classificados como *carências* a serem atendidas por caridade, pelo voluntariado, pela solidariedade, pelo terceiro setor e pelas “bolsas disso e daquilo”, cuja principal função é permitir o aumento do consumo de mercadorias e a ampliação do mercado interno (BATISTA, 1995).

A reforma de Estado iniciada no governo FHC, mantida e ampliada nos governos Lula e Dilma, possibilita proteger, de maneira eficiente, a apropriação privada dos bens e do patrimônio públicos de qualquer controle social e de qualquer modernização republicana, mesmo a que Vargas promoveu.

Em função disso, o objetivo fundamental das agências reguladoras criadas (ANEEL, ANATEL, ANP, CADE, ANA etc.) é defender e garantir a concorrência entre prestadores privados de serviços públicos, se necessário queimando os recursos dos Fundos Públicos, como o FAT e os Fundos de Pensão das Estatais, destinados a amparar o trabalhador, pois a democracia limita-se à existência de oportunidades de competir e, para uma parcela da sociedade, a liberdade de consumir.

Sem marcos regulatórios legais, fortes e claros⁴, “flexibilizando” as normas e regulamentos vigentes, detalhados apenas nos contratos de concessões de obras e serviços regidos pelo direito privado, com a defesa do consumidor e do cidadão depen-

dendo de órgãos públicos insuficientemente aparelhados, as agências reguladoras criadas (ANEEL, ANATEL, ANA, ANTT, IBAMA etc.) têm alcance reduzido quanto à eficácia social, pública e de defesa da cidadania.

Nesse cenário, o espaço público como local do exercício dos direitos e deveres dos cidadãos em relação ao controle social dos bens e serviços públicos fica *reduzido*.

O Estado, da forma como se constituiu até hoje, não deu conta da criação do espaço público indispensável à democracia e ao exercício da participação e da cidadania. O Estado que vem se desenhando – com a apropriação de denominações modernas ou entendidas como de “esquerda”, mas com conteúdos conservadores – agrava essa situação quando implementa soluções que tendem a abolir o espaço público como o local da institucionalidade e da democracia ou quando transforma a implantação de políticas sociais do governo em eventos de manutenção da popularidade ou de incentivo ao aumento de consumo de mercadorias e endividamento das famílias.

O Estado, da forma como se constituiu até hoje, não deu conta da criação do espaço público indispensável à democracia e ao exercício da participação e da cidadania.

Dessa forma, as ações passam a ser executadas a partir de espaços privados (muitas vezes equiparados ao “verdadeiro espaço público”) e ficam restritas a interesses particularizados, porém respaldados por discurso do Poder Público, praticado no espaço público, em alguns casos com a atuação direta do governante.

São exemplos disso:

A a prioridade na criação de “oportunidades de negócios” para os agentes econômicos, em detrimento de programas sociais e mesmo os compensatórios;

B a defesa ativa e exagerada do equilíbrio econômico-financeiro das concessionárias ou de parcerias público-privadas, em detrimento do poder aquisitivo dos usuários, inclusive nos textos das leis de concessões;

C a destinação de recursos do Tesouro para orga-

nizações sociais, ONGs e OSCIPS, sem a possibilidade de controle público;

D prover por lei e nos contratos de concessão garantias ilimitadas à lucratividade com eliminação de risco, permissão para cobrança de juros capitalizados e de inúmeras tarifas pelos serviços bancários, além da dolarização de tarifas de serviços públicos e garantia de reajustes anuais, sempre a maior, e, mais recentemente, a indenização cobrada de consumidores para as “perdas” das concessionárias de energia provocadas pela MP 579, convertida na Lei Federal nº 12.783/2013, resultando nos aumentos indicados nas bandeiras tarifárias⁵, impondo aos consumidores o ônus de sustentar as despesas da gestão temerária dos custos da produção de energia; e

E a utilização do BNDES com recursos do Tesouro e captados no mercado com juros Selic direcionados para grandes grupos nacionais e governos estrangeiros escolhidos pelo Governo como *players* a serem pagos com taxa de juros de remuneração da poupança, cuja divulgação não obedece ao disposto na Lei de Acesso à Informação Pública.

As ideias-força que informam esse novo desenho de Estado são:

A substituição de concepção de **bem público** pela de **mercadoria** ou valor econômico. Exemplo disso pode ser observado na atual crise hídrica, quando, em alguns casos, como há necessidade de redução da vazão a ser adotada nas represas, tem prevalecido o uso econômico da água para a geração de energia, em detrimento da prioridade para o abastecimento da população, embora a legislação de recursos hídricos seja explícita quanto a essa prioridade, independentemente de “decreto de situação de calamidade pública”;

B substituição da **democracia** pelo **democratis-**mo, limitando a participação popular à participação no discurso do poder e não nas decisões, ou na ação de destinação de recursos, em um processo de imitação de realidade, com a formação de inúmeras câmaras, comissões, conferências, fóruns e outros organismos que produzem relatórios, mas não conseguem transformá-los em ações, além dos conselhos de participação estabelecidos por decreto;

C transferência da decisão para aqueles que têm o maior poder de fogo, como grandes usuários dos bens e serviços públicos como os energointensivos, bancos, grandes empreiteiras, concessionários privados de serviços públicos, empresas educacionais e, por outro lado, para alguns movimentos sociais que têm condições de impor sua vontade, tais como assentamento de sem-teto em áreas de mananciais nas grandes cidades e reforma agrária em áreas da Amazônia ambientalmente protegidas com expulsão de populações tradicionais e povos da floresta;

D redução da concepção de **cidadão** a de **consumidor/cliente**, conseqüentemente reduzindo a cidadania e a participação do indivíduo a uma mera relação de mercado e particular/privada, entre consumidor/usuário/cliente *versus* fornecedor/prestador, por essa via eliminando o Poder Público enquanto instrumento de realização do interesse público e do bem estar social, e procurando inviabilizar o controle social dos espaços, bens e serviços públicos;

E redução do conceito de **Estado** ao de mero **concessionário de serviços**, com a conseqüente descaracterização de sua relação com o cidadão, de uma relação política, de poder, para uma relação de **clientela**. O Estado é prestador de serviços e intermediador de negociações e o cidadão perde essa característica e passa a ser seu cliente, estabelecendo uma relação não política, mas negocial (o que no Brasil reforça a tradição do clientelismo político);

F transmutação do **direito social** – passível de ser cobrado pelo cidadão ao Estado e ao Poder Público – em **carência social**, dependente do Bolsa Família, da caridade, de ação do “terceiro setor”, do voluntariado, dos programas sociais das administrações e não dos concessionários de serviços e bens públicos, que ficam desobrigados de prestar serviços aos que não possam pagar por eles, que não signifiquem mercados atrativos ou “oportunidades de negócios”; ou seja, o fim da universalização do acesso;

G transformação dos serviços e bens públicos, de instrumentos de ação do poder público para a implantação da cidadania, do bem estar social e da qualidade de vida, em **oportunidades de negócios**, especialmente para o “giro” de capital especulativo e ganhos dos rentistas (quando não para “caixa dois” e “manutenção de governabilidade”), planos de saú-

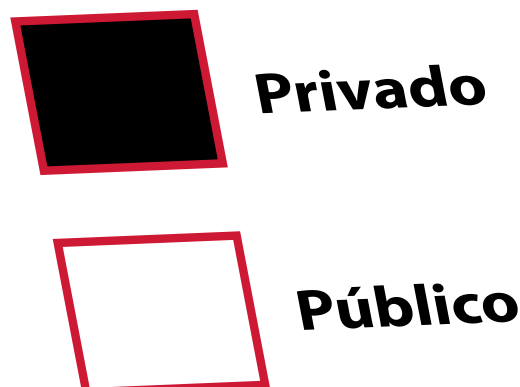
de, privatização do saneamento básico, previdência privada e concessões de rodovias que permitem aos concessionários privados cobrar por usos de faixas públicas de domínio; e

H delegar problemas econômicos e de infraestrutura a “soluções de mercado”, onde essas soluções de fato não têm condições objetivas de serem realizadas em áreas que se caracterizam como monopólios naturais ou que são estratégicas para o desenvolvimento econômico e das comunidades, face ao tamanho do país (ex.: transporte aéreo, especialmente o de cargas).

Tudo isso, embalado pela tecnologia e pela prática midiática de transformar rotina de governo em “evento de comunicação”, tendo como efeito colateral a agregação de valor de governabilidade à “tradição coronelista” de nepotismo, clientelismo e fisiologismo, que, renovados pela substituição da relação política pela relação negocial acima mencionada, passam a ser estratégicos para o “novo Estado”.

Além disso, como demonstram os relatórios e balanços das concessionárias privatizadas ou parceiras dos governos, elas tornaram-se mercado cativo das instituições financeiras, usando a maior parte de suas receitas operacionais no pagamento de encargos financeiros e amortização dos *project finances* com os quais se comprometeram, repetindo o desenho de comprometimento do Estado brasileiro com a dívida pública.

A desregulamentação, com a saída do Estado e do Poder Público das ações de proteção ao cidadão sem colarinho branco e sem acesso a redes, vem significando a instauração de cidadãos privados mais iguais que os outros perante o Estado, significando também uma desinstitucionalização e uma desrepublicanização do



país, que acabam por confinar as Agências Reguladoras criadas às fronteiras de uma nova “Casa Grande”, informatizada e financeirizada, sem permitir sua penetrabilidade pelas novas “Senzalas” que se agregam às massas historicamente excluídas no Brasil.

Soma-se a isso o problema de “assimetria de informações”, pois o agente delegado privado detém as informações sobre o serviço ou bens regulados e fiscalizados pelas Agências e **sem informações, sem transparência, não há controle público**. Esse problema é particularmente agravado no Brasil, já que as estatais funcionaram de fato como órgãos reguladores das atividades das quais tinham o monopólio até a privatização/concessão através de parcerias público-privadas e a privatização dessas empresas estratégicas (energia e comunicação por exemplo) foi feita sem que se tenha separado, previamente, as informações típicas para as ações de Estado e de controle público, ou seja, jogaram a criança com a água do banho.

Politicamente, a democracia vai ficando cada vez mais exilada no momento eleitoral, enquanto a ação governamental vai se tornando autoritária, sem controle e não obediente aos princípios constitucionais. A inclusão social resume-se à “entrada no mercado” ou “nos aviões e faculdades privadas” de qualidade

O que o Brasil “quer ser quando crescer” passa mais pela reforma tributária, pela democratização da elaboração e execução dos orçamentos públicos, pelo respeito ao pacto federativo, pela clara distinção entre governo e Estado, pela efetiva aplicação de vários dispositivos constitucionais e pela inadiável solução da questão educacional.

questionável, o que contraria os esforços de empoderamento real do cidadão, alimentando, como consequência, o atual “mal estar” generalizado que transborda em manifestações.

É importante ressaltar que essa é uma situação em disputa na sociedade e que tem emergido, mesmo sem a necessária radicalidade, nas propostas de planos de governo apresentadas nas campanhas eleitorais.

Todavia, não será resolvida pela via da reforma político/partidária/eletoral, em todas as versões propostas, porque esta, embora necessária, não dará

conta de resolver essa disputa na direção de um Estado, no mínimo mais republicano, e de uma sociedade onde, parafraseando George Orwell em seu livro *A Revolução dos Bichos*, “uns não sejam mais iguais que os outros”, pelo menos perante a lei.

O que o Brasil “quer ser quando crescer” passa mais pela reforma tributária, pela democratização da elaboração e execução dos orçamentos públicos, pelo respeito ao pacto federativo, pela clara distinção entre governo e Estado, pela efetiva aplicação de vários dispositivos constitucionais e pela inadiável solução da questão educacional.

Ao se buscar um posicionamento neste cenário e a formulação de alternativas cidadãs para a ação do Poder Público, dentro de uma agenda independente do atual processo e condicionada pela descentralização, desconcentração e democratização do Poder Público, deve-se ter em conta permanentemente que, em função do cenário de disputa pela apropriação do bem público, esta é uma ação que deve ter no centro os seguintes eixos:

- A** o conceito de Estado;
- B** a amplitude da democracia;
- C** o espaço privado;
- D** o espaço público;
- E** a participação popular;
- F** a indisponibilidade do interesse público; e
- G** o controle social dos bens e serviços públicos.

A concepção destes eixos é a base mais profunda da atual disputa social pelo controle do espaço público. **US**

notas

1. Emenda Constitucional nº 68, de 21 de dezembro de 2011, que altera o artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), prorrogando, por mais 4 (quatro) anos, a Desvinculação das Receitas da União (DRU), até 31/12/2015.

2. O Direito Privado trata da relação entre pessoas, enquanto o Direito Público-Administrativo, e cuida das relações entre o Estado e os cidadãos, âmbito no qual deveriam se mover as Agências no Brasil.

3. O princípio da indisponibilidade consiste na garantia de que os bens públicos serão utilizados em prol da coletividade, não podendo ser disponibilizados pela Administração e seus Agentes para atendimento de interesses privados, mesmo que de parcelas carentes da população. À administração e aos seus Agentes cabe apenas gerir, conservar e zelar pelos bens públicos. Este princípio está nas disposições gerais da Lei nº 12.527, de 2011 - Lei de Acesso à Informação Pública. Os interesses coletivos devem prevalecer

sempre sobre o interesse do governante, de suas metas de campanha eleitoral ou de popularidade. O princípio da indisponibilidade do interesse público firma a diretriz de que o interesse público não se encontra à disposição do administrador ou de quem quer que seja. A Administração Pública não pode dispor livremente de um patrimônio que não lhe pertence, pois, na verdade, os bens públicos (neles incluídas as informações públicas) pertencem a toda a coletividade, sendo o Estado apenas o seu gestor.

4. Exceção ao Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965, de 2014) e à Lei de Acesso à Informação Pública (Lei 12.527/2011), não por acaso surgidas da mobilização social e elaboradas coletivamente e com participação dos cidadãos.

5. Bandeiras tarifárias são aquela classificação por cor na conta de luz que comunica o quanto o usuário do serviço deverá pagar a mais na conta, além dos reajustes anuais.

6. O termo “elite” refere-se àquela parcela da burguesia que detém em suas mãos 62% da renda nacional e que, numericamente, é constituída por 1% da população brasileira.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, Programa Educativo Dívida Externa-PEDEX; Associação dos Administradores, Economistas e Contadores da CESP; Associação dos Empregados da CESP-AEC; Associação dos Profissionais de Humanas da CESP - **APH**, 1995. (Cadernos Debates nº 1)

BRASIL. Lei nº 12.527, de 10 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do §3º do art. 37 e no §2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de março de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_031_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_02/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo, Paz e Terra, 1999 (3v).

GUEDES, Álvaro Martim e FONSECA, Francisco, Orgs. **Controle social da administração pública**: cenário, avanço e dilemas no Brasil. São Paulo, Cultura Acadêmica/Oficina Municipal; Rio de Janeiro, FGV, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência Universal. Rio de Janeiro, BestBolso, 2011 (Livro Vira-Vira, 2).

referências

Guilherme Boulos fala sobre o direito à cidade

*Entrevista concedida a Liliane Machado e
Antonio José (Tomzé) Vale da Costa
Fotos: Daniel Garcia*

Os dois principais vilões que atuam contra o direito à moradia são o Estado e a especulação imobiliária, liderada pelas empreiteiras, afirma Guilherme Boulos, integrante da coordenação colegiada do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST). Filósofo e especialista em psicanálise, Boulos é bastante enfático quando diz que um militante nunca deve fazer da militância uma fonte de renda, por isso também trabalha como professor de psicanálise. Enquanto concedia-nos a entrevista, nas dependências externas da USP (quase em frente ao Departamento no qual se graduou), Boulos pediu-nos licença diversas vezes para atender aos telefonemas de colegas de militância e também de autoridades com as quais negociava mais uma das ocupações lideradas pelo MTST. Na entrevista, ele pontua questões fundamentais relativas à situação das metrópoles no país: exclusão dos mais pobres, inflação desmedida dos aluguéis e déficit de moradias. Ao avaliar o Programa **Minha Casa Minha Vida**, instituído pelo Governo Federal, observa que “na prática, o programa enxuga gelo”, visto que, na sua opinião, a iniciativa não diminui a especulação imobiliária no país; ao contrário, segrega ainda mais as populações mais pobres para as zonas periféricas e desassistidas pelo Estado. Morador de São Paulo, onde está à frente de um dos maiores movimentos sociais do Brasil atual, Boulos também avaliou a polarização política do país, que, na sua opinião, tem aspectos positivos e negativos. O negativo é que a direita perdeu a vergonha: “coisas que antes eles tinham vergonha de dizer, atualmente, não têm nenhum pudor”. Entretanto, a polarização também ofereceu a oportunidade para que a esquerda acorde, visto que a radicalização da direita é resultado do fracasso de um consenso, que foi a lógica do petismo e que o Lula encarnou. É preciso que a esquerda se diferencie claramente do governismo e, ao mesmo tempo, se diferencie do antipetismo de direita, “reconhecendo e combatendo, sem tréguas, esses setores reacionários: nas ruas, na política e em quaisquer outros lugares”.

Leia, a seguir, a entrevista na íntegra com Boulos.



Universidade e Sociedade – Em primeiro lugar, gostaria que você explicasse como é que um filósofo/psicanalista começou a se interessar pelos movimentos sociais, particularmente por questões relativas à moradia urbana.

Guilherme Boulos – Na verdade, é o inverso. Quando me formei em filosofia e, depois, em psicanálise, eu já militava. Comecei minha militância no movimento estudantil secundarista e, rapidamente, construí uma aproximação com o movimento social. No MTST estou há treze anos.

US – Você é um dos fundadores?

GB – Não, o movimento tem dezoito anos. Entrei no MTST quando começou a atuar aqui na região metropolitana de São Paulo. Logo em seguida, entrei na faculdade de filosofia, depois tomei a decisão de atuar na psicanálise, pois acho que militância não é e nem deve ser fonte de renda pra ninguém. Acho que as pessoas têm que continuar trabalhando e fazendo suas atividades porque essa relação entre militância e fonte de sobrevivência, muito frequentemente, descamba para o oportunismo e para uma degeneração política. A minha opção por filosofia e depois por psicanálise foi a construção de uma atuação profissional. Sou professor em um curso de especialização em psicanálise.

“ O setor imobiliário tem uma ramificação e uma articulação incrível com o Estado, em todos os seus níveis. O Estado (executivo, legislativo, judiciário, municipal, estadual e federal, enfim, o aparelho de estado de maneira geral), muitas vezes, funciona para garantir o interesse dos setores econômicos. Nós sabemos que isso ocorre não só no âmbito da construção.

US – Como integrante da coordenação do MTST, qual a sua avaliação sobre o movimento e, mais especificamente, sobre como ele está organizado em São Paulo?

GB – Somos uma coordenação colegiada e São Paulo é o estado em que o MTST tem maior força. Foram dezenas de ocupações nos últimos anos. Atualmente, são cerca de 20 a 25 mil famílias que atuam no MTST de São Paulo, sejam em ocupações ou em grupos comunitários que já tiveram sua conquista de moradia e permanecem organizadas no movimento. A nossa atuação aqui tem se caracterizado por um enfrentamento direto com a especulação imobiliária. São Paulo, talvez, seja um dos grandes símbolos do fortalecimento do setor imobiliário, da construção civil, da valorização desmedida do preço da terra que ocorreu no Brasil nos últimos dez anos. O MTST se fortalece no enfrentamento a essa lógica de especulação, que é uma lógica que se agrega, que joga os mais pobres sempre para regiões ainda mais periféricas, que constrói muros na cidade, que cria formas de elitização ainda maior e mata o direito à cidade. A atuação do MTST, não só em São Paulo, mas aqui de uma forma mais categórica, faz o enfrentamento direto à especulação e ao capital imobiliário da construção.

US – Além da especulação imobiliária, qual seria o segundo grande vilão do direito à moradia urbana?

GB – O setor imobiliário tem uma ramificação e uma articulação incrível com o Estado, em todos os seus níveis. O Estado (executivo, legislativo, judiciário, municipal, estadual e federal, enfim, o aparelho de estado de maneira geral), muitas vezes, funciona para garantir o interesse dos setores econômicos. Nós sabemos que isso ocorre não só no âmbito da construção. De forma geral, o Estado brasileiro é capturado por grandes interesses econômicos. Nesse sentido, esse Estado também se torna um agente do processo de exclusão urbana e também é parte da negação do direito à cidade. No caso do setor da construção, acho que isso é muito evidente, porque é um setor que, historicamente, está na ponta entre os financiadores das campanhas eleitorais. As grandes construtoras e as grandes empreiteiras são os grandes financiadores das campanhas eleitorais e, dessa

forma, estabelecem a sua pauta, fazem suas bancadas nas câmaras municipais, nas Assembleias, no Parlamento Federal; fazem ministros, secretários e conseguem dar o tom no âmbito das decisões legislativas, bem como do executivo. Podemos mencionar uma série de exemplos: desde a formulação de leis casuísticas, que visam ao interesse imobiliário, até o não cumprimento de outras leis. Você pega alguns aspectos do Estatuto da Cidade, particularmente no que se refere à função social da propriedade (o que depende de regulamentação posterior; que depende de decretos para serem implementados ou de notificação de áreas vazias), e verifica que isso não acontece, devido ao *lobby* do setor imobiliário. Então, não temos que ter dúvida em dizer que o Estado também é um agente da negação do direito à cidade.

US – Você percebe algum avanço nos governos do PT em relação à essas questões?

GB – Lamentavelmente, os governos do PT, não só, não interromperam a lógica de captura do Estado pelas grandes corporações e pelos interesses privados como, em certa medida, aprofundaram isso. Vejamos: a lógica de desenvolvimento urbano no Brasil é extremamente perversa. O petismo construiu uma ideia de que o crescimento econômico é uma finalidade em si e que, se você tem crescimento econômico, você vai ter redução das desigualdades. Nada mais falso, particularmente nas cidades. O projeto de desenvolvimento que foi gestado nos doze anos de petismo foi extremamente perverso e excludente.

US – Explique-nos melhor qual a avaliação que o MTST faz acerca desse projeto do PT, gestado em nível federal, desde 2003?

GB – O modelo de crescimento adotado pelos governos petistas foi baseado, essencialmente, na expansão do crédito e, particularmente, alicerçado na construção civil. O crescimento do PIB e da construção civil, nos últimos 10 anos, é consideravelmente acima da média do PIB nacional. A construção civil e a construção pesada receberam créditos polpudos por parte do governo, via BNDS, Caixa Econômica, PAC, Programa **Minha Casa Minha Vida**, ou seja, o crédito imobiliário e o da construção no Brasil explodiram. Pode-se alegar que a expansão do crédito

gera emprego, facilita o acesso à casa própria, mas tem um efeito desastroso do ponto de vista da política urbana, porque, na medida em que amplia os empreendimentos, valoriza muito a terra e alimenta especulações imobiliárias. Foi o que aconteceu nos últimos seis anos em São Paulo e no Rio de Janeiro, cujos imóveis tiveram uma valorização acima de 200 por cento. Isso, além de gerar despejos, implementa maior força ao setor imobiliário, agora, muito empoderado pelo crédito público para expulsar, remodelar regiões inteiras das cidades. Tudo isso gera uma inflação terrível no preço do aluguel, que redundou na expulsão dos mais pobres para regiões ainda mais periféricas. Exemplo: uma família que pagava R\$ 300,00 de aluguel em dois cômodos há dez ou cinco anos, hoje está pagando R\$ 1.000,00 pelo mesmo imóvel.

US – Aproveitando que você citou o Programa Minha Casa Minha Vida, peço-lhe que avalie com mais profundidade esse que é um dos programas que o Governo Federal anuncia como sendo um dos principais entre os que tentou implementar na seara das iniciativas sociais.

GB – Primeiro: **Minha Casa Minha Vida** não foi construído como um programa habitacional. O objetivo não é e nem nunca foi resolver o *déficit* habitacional do Brasil. O objetivo do **Minha Casa Minha Vida** foi garantir liquidez para o setor da construção civil e surgiu, não por acaso, no primeiro semestre de

“ O modelo de crescimento adotado pelos governos petistas foi baseado, essencialmente, na expansão do crédito e, particularmente, alicerçado na construção civil. O crescimento do PIB e da construção civil, nos últimos 10 anos, é consideravelmente acima da média do PIB nacional.

2009 como resposta à crise de 2008, depois do estouro da bolha do *subprime* nos Estados Unidos, ocasião em que o setor da construção no Brasil e no mundo todo sofreu ameaça de falência em série. Esse setor, que havia financiado a campanha do Lula, como havia financiado a campanha de todos os outros presidentes, bateu lá na porta do Planalto e falou: 'olha, precisamos de medidas de salvação' e a resposta do governo foi o **Minha Casa Minha Vida**. Foi a forma que encontraram para dar liquidez para essa turma. Injetar recursos públicos para que as construtoras gerissem o Programa, afinal, as construtoras são o agente principal. O Programa não está articulado com nenhuma política de cidade. Ele não constrói cidade e, sim, conjuntos habitacionais que viram guetos, porque constroem nas regiões mais distantes e periféricas.

US – Segundo sua avaliação, a segregação aumentou ao invés de diminuir?

GB – O **Minha Casa Minha Vida** é parte do processo de segregação. Ele não se opõe à lógica que mata o direito à cidade; ao contrário, ele reproduz essa lógica. Tem uma medida do Programa que pode parecer algo técnico, mas que é a expressão clara do seu caráter. O **Minha Casa Minha Vida** paga um va-

lor fixo para cada faixa de renda. A faixa 1, que é para famílias que ganham menos de 3 salários mínimos, e que perfaz 70% do déficit habitacional no Brasil, é de R\$ 76.000,00 para cada unidade habitacional das grandes metrópoles. Se eu vou fazer um conjunto de mil unidades, a Caixa vai me dar R\$ 76.000.000,00. E se eu for fazer um empreendimento lá no fundão da região metropolitana de São Paulo (a 50 km do centro, por exemplo) ou na região central, a Caixa vai me dar os mesmos R\$ 76.000,00. E onde as empreiteiras preferem fazer? Naturalmente nos fundos, porque eles ganham um "sobrelucro" com o valor da terra. Pegam as terras mais baratas (piores) e usam para fazer o **Minha Casa Minha Vida** faixa 1. A mesma coisa em relação ao tamanho do apartamento (o mínimo do programa é 39 m²). Se eu fizer 39 m², me dão R\$ 76.000,00 e se fizer 80 m², me dão R\$ 76.000,00; ou seja, é um programa que estimula moradias pequenas, em regiões periféricas. Isso atende ao interesse da construção civil. Já as áreas nobres ficam preservadas, o que reproduz a lógica de segregação. Mas justiça seja feita: é o maior programa habitacional da história do país. Depois do BNH, o país ficou 30 anos sem política habitacional. Incorpora uma reivindicação histórica dos movimentos populares, que é ter subsídio, e, também, é um programa



que se desenvolve sem nenhuma política de combate à especulação. Isso mina os efeitos do programa. Na prática, o programa enxuga gelo. Até agora, as moradias construídas e entregues pelo programa somam 2 milhões e, ainda assim, o ritmo de construção é inferior ao ritmo de criação de novos “sem teto”. Em 2008, um ano antes do lançamento do **Minha Casa Minha Vida**, o *déficit* habitacional no Brasil era de 5.500.000 famílias. Em 2012, o dado mais recente que temos, depois do programa ter entregue de um milhão a um milhão e quinhentas mil moradias, é que o *déficit* habitacional subiu para 5.800.000 famílias.

US – Vocês acompanham como é a vida das pessoas depois que são contempladas pelo Minha Casa Minha Vida?

GB – Eu queria pontuar uma questão: estou falando aqui do **Minha Casa Minha Vida**, mas o que representa 98,5% do Programa é destinado às construtoras “vilãs” e 1,5% para uma modalidade chamada **Minha Casa Minha Vida Entidades**, no qual os movimentos têm a possibilidade de definição de localização e de gerir a obra; fazer projetos. Então, nós temos um exemplo: o MTST entregou há pouco 400 apartamentos aqui na região metropolitana de São Paulo pelo **Minha Casa Minha Vida Entidades**. O mesmo dinheiro que as construtoras estão utilizando para fazer 39 m², nós fizemos 63 m², com três dormitórios, e conseguimos no empreendimento garantir creche, pré-escola, UBS e uma nova linha de ônibus. Isso foi feito por meio de mobilização social, quando há a gestão dos interessados (das famílias envolvidas diretamente) se organizando, fazendo projetos. Mas o restante das moradias, cerca de 98,5%, o programa não garantiu moradia digna, pois se baseia na lógica da especulação imobiliária, o que tem efetivado o processo de contrarreforma urbana, ou seja, de agravamento da lógica de exclusão e de segregação, que impera nas cidades brasileiras.

US – Eu assisti a um documentário sobre como está sendo feita a restauração do Acervo Histórico de Havana, capital de Cuba, e achei muito interessante o procedimento adotado pelo governo. Muitas vezes, ao retirarem uma família que ocupa um prédio há 30/40 anos, por ser considerado um

patrimônio histórico, é construído outro, próximo ao local, para que os moradores não saiam da zona a que estão habituados. Para o MTST, qual seria o modelo mais adequado de política urbana para o Brasil?

GB – A grande São Paulo, atualmente, tem 21 milhões de habitantes e o grande Rio de Janeiro, cerca de 11,12 milhões. Na nossa avaliação, é preciso combinar duas lógicas: uma lógica mais clássica de reforma urbana, que seria trazer os pobres para morarem no centro, para as regiões onde há maior disponibilidade de infraestrutura, de serviços e de empregos. Isso não é ser comunista. É uma questão de se criar um modelo de cidade mais democrático, embora insuficiente, mas, tem que trazer os mais pobres para morar no centro. É preciso combater a lógica de segregação. As nossas cidades estão entre as mais segregadas do mundo. Nós temos milhares de imóveis vazios nas regiões centrais sendo usados para especulação e que podem ser destinados e requalificados para moradia popular. Mas isso não é suficiente para resolver o problema de moradia. Ao mesmo tempo em que tem que trazer a periferia para o centro, tem que levar o centro para a periferia, ou seja, levar as qualidades urbanas que estão nas regiões centrais para as regiões periféricas. O Estado se apresenta na periferia como polícia, e da pior maneira possível. Não para assegurar a segurança pública para os mo-

“ Eu queria pontuar uma questão: estou falando aqui do **Minha Casa Minha Vida**, mas o que representa 98,5% do Programa é destinado às construtoras “vilãs” e 1,5% para uma modalidade chamada **Minha Casa Minha Vida Entidades**, no qual os movimentos têm a possibilidade de definição de localização e de gerir a obra; fazer projetos. Então, nós temos um exemplo: o MTST entregou há pouco 400 apartamentos aqui na região metropolitana de São Paulo pelo **Minha Casa Minha Vida Entidades**.

radores da periferia, mas sim, para reprimir, exterminar. É necessário garantir uma política ousada de ofertas de trabalho, de serviços públicos de qualidade e de garantia de toda infraestrutura urbana. A lógica de uma cidade monocêntrica não existe mais.

US – Hoje, nós ainda temos a lógica monocêntrica?

GB – Mesmo essa lógica monocêntrica, literalmente, já não existe mais nas grandes cidades brasileiras. São Paulo, por exemplo, tem vários centros. A lógica multicêntrica tem que se espriar, tem que ter qualidades urbanas próprias do centro em regiões extremas e periféricas.

US – Você brincou falando que “trazer os pobres para o centro não é ser comunista”. Queria adentrar um pouco nessa questão. Ao mesmo tempo em que percebemos o fortalecimento dos movimentos sociais como o do MTST, concomitantemente assistimos ao recrudescimento de um pensamento extremamente conservador no país e do qual a população de São Paulo, infelizmente, parece ser a protagonista?

GB – A questão que você coloca é exatamente isso. Nós temos gente que acha que o governo do PT é um governo bolivariano e comunista. O governo do PT, com todo o conservadorismo, não tocou em nenhuma das reformas estruturais da sociedade brasileira; não mexeu com os problemas distributivos; não mexeu com os privilégios. Um governo que, talvez, tenha saído um pouquinho da linha pura do setor

“ De fato, há um aspecto negativo. A direita perdeu a vergonha. Coisas que antes eles tinham vergonha de dizer, atualmente, não têm nenhum pudor. Esse é um aspecto negativo da polarização. Mas também acho que a polarização revela um aspecto positivo com o qual a esquerda precisa saber lidar. O aspecto positivo é que a radicalização da direita é resultado do fracasso de um consenso, que foi a lógica do petismo e que o Lula encarnou.

financeiro e tomado algumas medidas diferenciadas como, por exemplo, aumentar o acesso ao crédito. É pouco, mas só isso produziu uma reação da elite mais atrasada, da burguesia brasileira, da classe média tradicional urbana. Para eles, pobre morar no centro é coisa de comunista ultrarrevolucionário, é inadmissível. A elite brasileira é tão patrimonialista e atrasada, que, até hoje, não digeriu a abolição da escravatura. Acha que Bolsa Família é um escândalo socialista e para lidar com esse tipo de debate rebaixado, enviesado, acaba havendo um processo de radicalização natural. É essa polarização que estamos vivendo hoje na sociedade. Um movimento social como o MTST, que luta por moradia digna, que ocupa para exigir a função social da terra e que faz o enfrentamento com a especulação imobiliária, é considerado inadmissível.

US – Como você vê essa radicalização a longo prazo, nas próximas eleições presidenciais, por exemplo?

GB – De fato, há um aspecto negativo. A direita perdeu a vergonha. Coisas que antes eles tinham vergonha de dizer, atualmente, não têm nenhum pudor. Esse é um aspecto negativo da polarização. Mas também acho que a polarização revela um aspecto positivo com o qual a esquerda precisa saber lidar. O aspecto positivo é que a radicalização da direita é resultado do fracasso de um consenso, que foi a lógica do petismo e que o Lula encarnou. A lógica de querer agradar e governar para todos e, assim, todos ganhariam. Essa lógica esgotou, em grande medida, pelo declínio do crescimento econômico. Tem que cortar de algum lado. O ajuste fiscal atual que o diga. Isso na medida em que a lógica do consenso, que manteve as forças sociais à direita e a esquerda desmobilizada, durante quase uma década, esgotou-se. Começa a surgir a disputa para a superação desse modelo. Nesse momento, nós temos que, lamentavelmente, reconhecer que a direita está levando essa disputa. A saída do petismo está sendo conduzida por setores ainda mais à direita e mais conservadores. Mas a esquerda tem que fazer essa disputa também. Um enfrentamento não reivindicando um modelo petista, ao contrário. Esse modelo tem que ser enfrentado e criticado. A polarização é de algum modo escancarar

a luta de classes e, nesse sentido, pode também ser formativo para os setores mais populares. O discurso das madames de Higienópolis – bairro classe alta de São Paulo – é um discurso formativo. É luta de classes em estado puro. O desafio que está posto para a esquerda brasileira é retomar sua capacidade de trabalho de base de mobilização popular. O petismo comandou o ciclo da esquerda que se institucionalizou e que tomou o parlamento e o estado como palco principal. Depois, deixou de ser esquerda, rendeu-se ao conservadorismo. Nós temos que retomar o projeto de esquerda no país. Essa polarização, de algum modo, é um cenário favorável para isso. Não há consenso com o capital imobiliário, não há consenso possível com o agronegócio, não há consenso possível com os planos de saúde. Não temos que buscar esse consenso. Nós temos que buscar o enfrentamento com esses setores, defendendo reformas estruturais. Em nenhum momento o petismo pautou o que não se pauta no país desde o golpe de 1964: a reforma ur-

bana, agrária, política, educacional, comunicacional, tributária, bem como a auditoria da dívida pública. Nós temos que reconstruir o esquema de conflito no Brasil. Esse é o desafio.

US – Qual é o papel da mídia nesses confrontos e, principalmente, na forma como eles abordam a questão do MTST?

GB – A mídia sempre teve e tem um lado. No Brasil, temos uma estrutura oligopólica da mídia que é talvez uma das mais escandalosas do mundo. Falar em regulação econômica da mídia no Brasil é palavrão – é visto como censura. Nós temos uma elite intolerante que não aceita nenhum tipo de avanço. Mesmo avanços democráticos, tímidos, como uma regulação econômica da mídia. A mídia é um partido político que age também, fundamentalmente, para preservar os interesses econômicos dos seus anunciantes, que são sempre o filé do capital no país e também para garantir as preferências políticas dos seus donos, que são as mesmas da elite brasileira. Nesses doze anos, nós não tivemos nenhum avanço nesse sentido.

US – Alguns pesquisadores afirmam que o Marco Civil da Internet e a Lei de TV por Assinatura teriam sido um avanço.

GB – A Lei da TV por Assinatura eu não conheço. Mas o Marco Civil da Internet, sim.

“ A mídia sempre teve e tem um lado. No Brasil, temos uma estrutura oligopólica da mídia que é talvez uma das mais escandalosas do mundo. Falar em regulação econômica da mídia no Brasil é palavrão – é visto como censura. Nós temos uma elite intolerante que não aceita nenhum tipo de avanço. Mesmo avanços democráticos, tímidos, como uma regulação econômica da mídia.





US – A Lei da TV por Assinatura é aquela que obriga os canais estrangeiros a exibirem duas horas semanais de programação nacional, excluídos os programas esportivos e jornalísticos.

GB – Acho que isso pode ser visto como um tímido avanço. A mídia televisiva hoje ainda é absolutamente hegemônica. Apesar do avanço da internet, a mídia televisiva tem uma hegemonia avassaladora no Brasil.

“ Essa lei é um risco gravíssimo. O projeto de lei que tipifica o crime de terrorismo, na verdade, não está preocupado com o terrorismo. Ele está preocupado com a luta social no Brasil e em criminalizar a luta social como crime hediondo. O projeto que nós temos é extremamente vago.

US – Qual sua opinião acerca da Lei Antiterrorista, que tramita no Congresso Nacional?

GB – Essa lei é um risco gravíssimo. O projeto de lei que tipifica o crime de terrorismo, na verdade, não está preocupado com o terrorismo. Ele está preocupado com a luta social no Brasil e em criminalizar a luta social como crime hediondo. O projeto que nós temos é extremamente vago.

US – Em sua recente participação no Seminário Nacional da Comissão da Verdade, realizado pelo ANDES, em Porto Alegre, você chamou a atenção para dois erros políticos que a chamada esquerda brasileira não pode cometer na atual conjuntura: primeiro, defender o indefensável, ou seja, o governo Dilma; e, segundo, subestimar o avanço da direita.

GB – Se um setor da esquerda, assustado com o avanço das pautas mais reacionárias nas ruas (intervenção militar, lei antiterrorismo, redução da maioria penal e autonomia do Banco Central), opta por cerrar fileiras com o governo e defendê-lo, estará cometendo um erro brutal. Porque esse governo não deixa de ser parte da ofensiva da direita, visto que im-

plementa o ajuste fiscal, corta investimentos sociais e edita medidas provisórias que atacam os direitos dos trabalhadores. Nesse momento, o governo é parte do problema e não da solução. Uma esquerda que adote esse caminho estará cometendo um desvio. Talvez com difíceis possibilidades de retorno, visto que vai herdar a insatisfação popular com este governo. Agora, o outro setor da esquerda pode cometer um erro, na minha avaliação, igualmente grave: o de achar que o petismo é o que há de mais atrasado e reacionário no país e ignorar que existem forças sociais e políticas mais à direita do petismo, que não só não querem fazer reformas, como querem fazer contrarreformas. Isso tem se expressado de forma muito clara. A manifestação de 15 de março e as ofensivas do Congresso Nacional foram expressões visíveis disso. O setor da esquerda que se seduzir para embarcar nesse antipetismo é um setor cego. É um setor que não percebe que esse antipetismo de classe média também é antiocupação, antigreve, antivermelho, antiluta social e antiesquerda. Existem, lamentavelmente, alguns vícios infantis na esquerda brasileira que acham que o PT é a coisa mais atrasada ou o pior que há no mundo. É o medo e a insegurança de estabelecer posições e de não conseguir estabelecer as mediações necessárias para fazer uma análise concreta da realidade e para tomar políticas e posições acertadas na conjuntura. Nós temos que evitar esses dois extremos. Temos que nos diferenciar claramente do governismo e, ao mesmo tempo, temos que nos diferenciar de forma clara do antipetismo de direita, reconhecendo e combatendo, sem tréguas, esses setores reacionários: nas ruas, na política e em quaisquer outros lugares. **US**



“ É o medo e a insegurança de estabelecer posições e de não conseguir estabelecer as mediações necessárias para fazer uma análise concreta da realidade e para tomar políticas e posições acertadas na conjuntura. Nós temos que evitar esses dois extremos. Temos que nos diferenciar claramente do governismo e, ao mesmo tempo, temos que nos diferenciar de forma clara do antipetismo de direita, reconhecendo e combatendo, sem tréguas, esses setores reacionários: nas ruas, na política e em quaisquer outros lugares.



..... ● Policiais reprimem com violência manifestantes no Centro do Rio de Janeiro

A materialização da violência do Estado

A sociedade brasileira vive diversas formas de manifestação da violência. Sabemos que algumas delas estão sob aquilo que denominamos violência simbólica, da qual uma de suas maiores expressões se dá no ambiente midiático. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), há três formas básicas de classificação da violência: a autoinfligida (quando a violência é cometida por uma pessoa sobre ela mesma), a interpessoal (quando ela é dirigida a outra pessoa ou pequenos grupos – família ou ambiente de trabalho) e a coletiva (quando é desencadeada pelo Estado, grupos terroristas e organizações econômicas sobre a sociedade).





Abridor de Latas/Com. Sindical (Paraná)

Momento em que bombas de gás são lançadas sobre os manifestantes no Paraná

Para além das duas primeiras, percebe-se, cada vez mais, a inter-relação das organizações econômicas com a figura do Estado brasileiro, quando o aparato policial e repressivo é colocado abertamente, publicizado mesmo pela grande imprensa, como um braço dos interesses dos representantes do mercado. Tal postura, antes creditada a momentos políticos de ausência das liberdades – como nas ditaduras –, hoje é francamente utilizada em defesa dos interesses de oligopólios imobiliários, industriais e de serviços sociais anteriormente de responsabilidade e dever do Estado – saúde, educação, habitação e transporte público.

Manifestação vira praça de guerra



Daniel Castellano/Gazeta do Povo (Paraná)

Abridor de Latas/Com. Sindical (Paraná)



Batalhão de choque enviado pelo governador do Paraná Beto Richa chega para reprimir a manifestação dos professores

APP/Sindicato (Paraná)



Policiais jogam *spray* de pimenta sobre manifestantes pacíficos no Paraná

Abridor de Latas/Com. Sindical (Paraná)



Professora tenta se proteger dos gases em manifestação reprimida com violência em Curitiba

Abridor de Latas/Com. Sindical (Paraná)



Manifestação de professores em Curitiba

.....
 Polícia bloqueia a entrada de professora no Ministério da Educação em Brasília



Renata Marfezoli/ANDES-SN

Foi exatamente sob o mote do transporte público que se registrou uma insurgência popular recente no país. Em junho de 2013, centenas de milhares de pessoas saíram às ruas de quase todas as capitais para protestar contra o aumento das tarifas de ônibus e metrô. Seguramente, não foi só esta a razão. Mas o que se presenciou foi a crescente participação do aparato policial, não apenas para provocar um sentimento de “vigilância simbólica” sobre a população, mas para desencadear ações repressivas do mais alto calibre, com bombas, cães, gás de pimenta, cassetetes e armas de fogo. Um verdadeiro campo de batalha. A imagem precisa de uma guerra civil. Tudo acentuado pela “neutralidade” e “independência” de uma grande imprensa, que, de fato, reforça a defesa dos interesses disfarçados do grande capital.



Samuel Tosta/AD.UFRJ.S.Sind

.....
 Manifestação pelo fim das UPPs no Rio de Janeiro



Priscila Duque/ADUJFA

.....
 Professor é impedido de participar de reunião em Belém



Medson Almeida/APF (São Paulo)

A materialização da violência do Estado



Sérgio Lima/Folhapress (BSB)

Polícia cerca manifestação em São Paulo

Policiais atacam com violência manifestante em Brasília

Dois anos depois, todas essas forças repressivas do Estado estão ainda mais difundidas. Ou permanecem semelhantes, como foi no final de abril de 2015, com o massacre aos professores em greve do Paraná, que se manifestavam em frente à Assembleia do Estado contra as alterações na política previdenciária impingida pelo governador Beto Richa, ou, de forma mais sutil, como no aparato policial montado para forçar a criação de sindicato “chapa branca”, bravamente resistido pelos docentes universitários de Belém, praticamente no mesmo instante (28 de abril). Também o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília continuam sendo palcos de atos de extrema repressão policial contra as populações pobres que lutam por moradia digna, transporte decente, alimentos e saúde acessíveis e emprego compatível com suas necessidades. Enfim, uma vida pacífica e desejosa de bons serviços públicos, como deve ser prestada por dever do Estado. Uma vida capaz de ser vivida por essas populações com direito a terem voz, de falarem e serem ouvidas, porque “paz sem voz não é paz; é medo”. **US**



Título: O precariado - a nova classe perigosa

Autor: Guy Standing

Tradução: Cristina Antunes

Formato: Livro

Idioma: Português

Editora: Autêntica, Belo Horizonte

ISBN: 9788582172452

Edição: 2ª

Ano: 2013

Páginas: 288

Título original: The Precariat – The New Dangerous Class

Editora origem: Bloomsbury Publishing Plc

Precariado: a classe perigosa

Por Jeferson Silveira Dantas

Professor no Departamento de Estudos Especializados em
Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC
E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

Guy Standing (1948-), autor da obra que aqui resenhamos, é economista britânico e professor de Estudos de Desenvolvimento na escola de Estudos Orientais e Africanos na Universidade de Londres e um dos fundadores da Organização Não Governamental Basic Income Earth Network. Na década de 1970 formou-se em Economia pela Universidade de Sussex, doutorando-se na mesma área na Universidade de Cambridge; também trabalhou como diretor do Programa de Segurança Socioeconômica da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nos últimos anos tem se dedicado às pesquisas sobre a economia do trabalho, desemprego, flexibilização do mercado de trabalho, proteção/seguridade social e políticas de ajustamento estrutural. Um de seus últimos estudos é, justamente, sobre o fenômeno social emergente que denominou precariado – conceito com o qual nomeou a obra publicada na Inglaterra em 2011 e traduzida no Brasil em 2013.

Em síntese, o livro analisa os seguintes aspectos: 1) Conceito/definição e gênese do precariado; 2) Diferenças conceituais entre ‘habitantes’ e ‘cidadãos’ no âmbito do precariado global; 3) As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o multitarefismo e a sociedade terciária; 4) O crescimento da imigração em diversas partes do mundo, especialmente nos países centrais do capital; 5) Desigualdade de gênero e precariedade de gênero; 6) Juventude e nomadismo urbano; 7) Mercantilização da educação;

8) Envelhecimento e trabalho; 9) Os novos arranjos familiares; e 10) Recrudescimento do ideário fascista em diversas partes do mundo.

O precariado, nesta direção, não se encontraria no mesmo status dos proletários clássicos e muito menos em relação aos assalariados da classe média. O precariado está inserido em ofícios degradantes, como são os casos dos *call centers* e estágios mal remunerados em médias e grandes empresas, definidos pelo ‘curto prazismo’, sem qualquer chance de construção de uma carreira profissional. Tais situações humilhantes e mortificadoras de subempregabilidade têm levado ao aumento alarmante de suicídios e doenças psicossociais em diversas partes do mundo. No Japão, por exemplo, a expressão *karoshi* representa bem esta condição, compreendida como morte por excesso de trabalho.

Standing problematiza ainda o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos hábitos do precariado, entendendo-as como novas formas de reprogramação do cérebro. A vida digital ou virtual estaria destruindo o processo de consolidação da memória de longo prazo, “que é a base do que gerações de seres humanos vieram a considerar como inteligência, a capacidade de raciocinar mediante processos complexos e de criar novas ideias e modos de imaginação” (STANDING, 2014, p. 39). Em outras palavras, as redes sociais estariam fortalecendo vínculos frágeis e enfraquecendo vínculos fortes de

sociabilidade, como são as redes familiares e de trabalho coletivo, reprimidos num presentismo interminável e desistoricizado.

Geralmente, os ‘multitarefeiros’ são fortes candidatos ao precariado, pois teriam menos concentração e dificuldades em distinguir informações relevantes das irrelevantes, além de sofrerem muito mais com o estresse e a fadiga orgânica; estão imersos na profunda exploração de suas forças de trabalho, levando-lhes aos desengajamentos políticos e sociais. Standing calcula que 25% da população mundial faz parte do precariado. Tal realidade estrutural promove toda sorte de competitividade desigual entre diferentes setores sociais, meritocracia e flexibilização produtiva. O precariado nestas condições tem de responder de qualquer maneira às demandas do mercado e ser ‘infinitamente’ adaptável.

Outro aspecto apresentado por Standing refere-se à ausência de perspectivas por parte da juventude, que se vê cada dia mais na qualidade de ‘nômade urbano’ e sem o respaldo da família, como acontecia décadas atrás. O economista britânico também dedica muitas páginas à discussão sobre a mercantilização da educação em todos os seus níveis de ensino, revelando que tal tendência global tem produzido um inflacionamento de diplomas supersimplificados para trabalhadores supersimplificados, naquilo que o mesmo denomina de *streaming schooling* (algo como ‘escolarização superficial/aligeirada’, numa tradução livre). Ou seja: não há como dissociar trabalho de educação, ainda mais se reconhecemos que a escolarização apresenta forte teor desigual, especialmente nos países periféricos do capital, como é o caso do Brasil.

Todavia, se a precariedade do trabalho na sociedade capitalista nos termos marxianos é consequência direta da divisão social do trabalho, parece-nos precoce acreditar na emergência de uma nova classe social, no caso, do precariado. Por outro lado, Standing expõe o caráter ambivalente do precariado nos dias atuais, tendo em vista que como uma classe menos afeita aos engajamentos políticos, com pouquíssima adesão sindical e muitas vezes avessa aos regimes democráticos, a mesma pode vir a ser refém de concepções totalitárias de cunho fascista. Logo – e isto

precisa ser esclarecido –, os trabalhadores submetidos a condições precárias não podem ser tomados, de forma genérica, como sujeitos desvinculados de organizações sindicais ou totalmente alheios às contradições que envolvem o capital e o trabalho. Em outras palavras, incorreríamos num dualismo grosseiro e reducionista.

Fica-nos, assim, como horizonte de debate, a contribuição de Standing na esfera da disputa de projetos societários que, muitas vezes, ainda que bem intencionados, são insuficientes para combater o apetite do capital financeiro e de todas as suas artimanhas, acalanhadas no poder, na exploração, no cinismo e na pouca importância à existência alheia. **US**

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais. Os textos serão analisados na modalidade *double blind review*.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc*. *Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser inéditos, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés,

com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada - título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de ago. de 2002), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br;

6 - Os artigos que tenham sido enviados por e-mail e que não forem aceitos para publicação serão apagados;

7 - Artigos publicados dão direito ao recebimento de cinco exemplares e as resenhas, a dois exemplares.

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Paulo Marcos Borges Rizzo
(SSIND do ANDES-SN na UFSC)

1ª VICE-PRESIDENTE

Marinalva Silva Oliveira (SINDUFAP)

2º VICE-PRESIDENTE

Epitácio Macário Moura (SINDUECE)

3ª VICE-PRESIDENTE

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS)

SECRETÁRIA GERAL

Cláudia March Frota de Souza (ADUFF)

1º SECRETÁRIO

Francisco Jacob Paiva da Silva (ADUA)

2º SECRETÁRIO

Fausto de Camargo Junior (SINDCEFET-MG)

3º SECRETÁRIO

Alexandre Galvão Carvalho (ADUSB)

1º TESOUREIRO

Amauri Fragoso de Medeiros (ADUFCG)

2º TESOUREIRO

Daniel de Oliveira Franco (ADUFPI)

3º TESOUREIRO

Walcyr de Oliveira Barros (ADUFRJ)

REGIONAL NORTE 1

1º VICE-PRESIDENTE

Antônio José Vale da Costa (ADUA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Vânia Graciele Lezan Kowalczyk (SESDUF-RR)

1ª SECRETÁRIA

Laurinete Rodrigues da Silva (SINDUERR)

2ª SECRETÁRIA

Moisés Silveira Lobão (ADUFAC)

1º TESOUREIRO

Marcelo Mario Vallina (ADUA)

2º TESOUREIRO

Otino José de Araújo Freitas (ADUNIR)

REGIONAL NORTE 2

1º VICE-PRESIDENTE

André Rodrigues Guimarães (SINDUFAP)

2ª VICE-PRESIDENTE

Olgaíses Cabral Maués (ADUFPA)

1º SECRETÁRIO

Rigler da Costa Aragão (SINUNIFESSPA)

2ª SECRETÁRIA

Jennifer Susan Webb Santos (ADUFPA)

1ª TESOUREIRA

Maria da Conceição Rosa Cabral (ADUFPA)

2º TESOUREIRO

Tadeu Lopes Machado (SINDUFAP)

REGIONAL NORDESTE 1

1º VICE-PRESIDENTE

Alexandre Araújo Costa (SINDUECE)

2ª VICE-PRESIDENTE

Marta Maria Azevedo Queiroz (ADUFPI)

1ª SECRETÁRIA

Sirliane de Sousa Paiva (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA

Lila Cristina Xavier Luz (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA

Elda Maria Freire Maciel (SINDUECE)

2º TESOUREIRO

Ariel Clodoaldo Magalhães Costa (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE 2

1ª VICE-PRESIDENTE

Maria Regina de Avila Moreira (ADURN)

2º VICE-PRESIDENTE

Clodoaldo da Silveira Costa (ADUFPB)

1ª SECRETÁRIA

Rejane Dias da Silva (ADUFEPE)

2ª SECRETÁRIA

Daniela Maria Ferreira (ADUFEPE)

1º TESOUREIRO

Aderaldo Alexandrino de Freitas (ADUFERPE)

2º TESOUREIRO

Antônio Gautier Farias Falconieri (ADUERN)

REGIONAL NORDESTE 3

1º VICE-PRESIDENTE

Gean Claudio de Souza Santana (ADUFS-BA)

2º VICE-PRESIDENTE

Tiago Leandro da Cruz Neto (ADUFAL)

1º SECRETÁRIO

Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º SECRETÁRIO

Jailton de Jesus Costa (ADUFS)

1º TESOUREIRO

José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA

Elza Margarida de Mendonça Peixoto (APUB)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE

Alexandre Aguiar dos Santos (ADUFG)

2ª VICE-PRESIDENTE

Liliane Maria Macedo Machado (ADUnB)

1º SECRETÁRIO

Fábio Henrique Duarte (SESDUFT)

2ª SECRETÁRIA

Karinne Regis Duarte (ADCAC)

1ª TESOUREIRA

Helga Maria Martins de Paula (ADCAJ)

2º TESOUREIRO

Paulo Henrique Costa Mattos (APUG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Marlon Leal Rodrigues (ADUEMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Eduardo Soares Gonçalves (ADUNEMAT SSIND)
1º SECRETÁRIO
Cláudio Freire de Souza (ADUFDOURADOS)
2º SECRETÁRIA
Maria Aparecida M. de Oliveira (ADUFDOURADOS)
1º TESOUREIRO
Rogério Benedito da Silva Añez (ADUNEMAT)
2º TESOUREIRO
Alexandre Bergamin Vieira (ADUFDOURADOS)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Antônio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)
2ª VICE-PRESIDENTE
Renata Rena Rodrigues (ASPUV)
1ª SECRETÁRIA
Cenira Andrade de Oliveira (ADUFES)
2ª SECRETÁRIA
Sandra Boari Silva Rocha (ADFUNREI)
1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP SSIND)
2ª TESOUREIRA
Valéria Siqueira Roque (ADFMTM)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1º VICE-PRESIDENTE
Luis Eduardo Acosta Acosta (ADUFRJ)
2º VICE-PRESIDENTE
Marco Antonio Perruso (ADUR-RJ)
1º SECRETÁRIO
Guilherme Lucio Abelha Mota (ASDUERJ)
2ª SECRETÁRIA
Elza Dely Veloso Macedo (ADUFF)
1º TESOUREIRO
Wellington Augusto da Silva (ADUR-RJ)
2º TESOUREIRO
Raul Ernesto López Palácio (SESDUENF)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
César Augusto Minto (ADUSP)
2º VICE-PRESIDENTE
Paulo Cesar Centoducatte (ADUNICAMP)
1ª SECRETÁRIA
Rosangela Sarteschi (ADUSP)
2ª SECRETÁRIA
Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos (Fac. Sumaré)
1ª TESOUREIRA
Lighia Brigitta Horodyski Matsushigue (ADUSP)
2º TESOUREIRO
Paulo Jorge Moraes Figueiredo (ADUNIMEP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Maria Luiza Domingues (SINDUTF-PR)
2ª VICE-PRESIDENTE
Mary Sylvia Miguel Falcão (SINDUNESPAR)
1º SECRETÁRIO
Leonardo Rafael Santos Leitão (SINDUFFS)
2ª SECRETÁRIA
Carmen Susana Tornquist (APRUDESC)
1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (SINDUTF-PR)
2º TESOUREIRO
Alberto Elvino Franke (UFSC SSIND)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Giovanni Felipe Ernst Frizzo (ADUFPEL)
2º VICE-PRESIDENTE
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (SEDUFMS)
1º SECRETÁRIO
Jefferson Marçal da Rocha (SESUNIPAMPA)
2º SECRETÁRIO
Daniel Luiz Nedel (SESUNIPAMPA)
1º TESOUREIRO
Paulo Juarez Rieger (APROFURG)
2º TESOUREIRO
Carlos Schmidt (UFRGS SSIND)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I
Avenida Tefé, 121, Conj. 31 de Março - Japiim 1 - Manaus - AM - 69078-000
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II
Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos
Caixa Postal 8603 - Belém - PA - 66075-110
Tel.: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I
Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II
Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III
Av. Presidente Vargas, 60, Sala 101 - Barra Center - Salvador - BA - 40140-130
Tel.: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE
Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO
Alameda Botafogo, 68, Quadra A, Lt. 05, Casa 03 - Centro - Goiânia - GO - 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Av. Edgar Vieira (antiga Alziro Zarur), 338, Sala 03 - Cuiabá - MT - 78068-365
Tel.: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - 05410-010
Tel. (11) 3061-3442 / Tel./Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO
Av. Rio Branco, 277, Sala 1306 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - 20047-900
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@msm.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL
Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - 80420-080
Tel.: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL
Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br

**OS CORTES NO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO
APROFUNDAM A PRECARIZAÇÃO DAS IFE**

MOTIVOS NÃO FALTAM PARA LUTARMOS!

**EM DEFESA DE MAIS VERBAS PARA
A EDUCAÇÃO PÚBLICA!**

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

