

JACQUELINE OLIVEIRA LIMA ZAGO

**A implementação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007)
na UFTM**

Dissertação apresentada para defesa do Título de Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Trabalho Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Z18i
2013 Zago, Jacqueline Oliveira, 1975-
A implementação do programa Expansão (2003) e do REUNI
(2007) na UFTM / Jacqueline Oliveira Zago. -- 2013.

133 p. : il.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Teses. 3.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Teses. I. Lima, Antonio
Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

JACQUELINE OLIVEIRA LIMA ZAGO

**A implementação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007)
na UFTM**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR



Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho às pessoas que estiveram ao meu lado torcendo para que tudo desse certo: meu esposo, minha família (especialmente meus pais e sogros), meus amigos, meus colegas de trabalho, meus professores, meus companheiros dos grupos de pesquisa e meu orientador.

AGRADECIMENTOS

Depois de um tempo, quando já podemos respirar um pouco, retomamos o caminho de volta para reconhecer por onde andamos, o que vimos e com quem estivemos. Na minha vida os caminhos sempre foram abundantes e as pessoas especiais. Tentei aprender com cada uma delas e do meu jeito, deixar uma impressão positiva, tal como fui orientada pelos meus pais desde cedo.

Com o tempo, aprendemos a desapegar de alguns valores, a esperar menos dos outros e da gente mesmo. O processo é lento e doloroso. Mas, acredito que só assim, podemos olhar para trás sem culpa e com menos ressentimento. Por isso é que posso agora agradecer.

Primeiramente agradeço ao Daniel, que desde que começou a trilhar o seu caminho paralelamente ao meu caminho, mostrou para mim o que até então eu não conseguia enxergar: a capacidade de reconhecer o meu valor. Foi através dos seus olhos, no reflexo dos meus olhos, que entendi que poderia ser mais e melhor comigo e com os outros.

Tenho que agradecer infinitamente aos meus pais, pelo exemplo de vida e compromisso com a verdade. Minha mãe, que através de suas filhas teria acesso à liberdade e ao meu pai, que me neguei a acreditar no seu amor por tanto tempo e que só hoje vejo o tempo que perdemos brigando. Eu te amo, pai.

Meus amigos sempre foram mais que amigos: companheiros de trabalho, colegas de turma, primos, família e amigos de origem do Daniel, a senhora do cafezinho, o porteiro, a colega do setor ao lado, alunos, professores... Escrever nomes neste momento seria arriscar esquecer de alguém, por isso, faço a opção de não citá-los. De cada um deles está neste trabalho, um pouco do que vivemos juntos em algum momento desta vida: sorrindo, chorando ou cantando, contribuíram para que eu fosse o que sou, nem menos e talvez mais. Agradeço a oportunidade que tive com cada uma dessas pessoas.

Aos teóricos que iluminaram esse trajeto, eu agradeço especialmente. Foi por meio dos seus estudos, de suas escolhas, que pude fazer as minhas. Peço desculpas se interpretei erroneamente suas palavras. Prometo continuar lendo-os para compreender melhor o cenário em que transito.

Tenho consciência de que nem todos aqueles que tiverem acesso a este trabalho irão compreender meu ponto de vista. Desde já, coloco-me à disposição para reconhecer algum equívoco, se for o caso. Este trabalho é produto de uma escolha teórica e também reflexo de um contexto. Não tem a pretensão de ser a verdade, ainda porque, não acredito que ela exista. Continuarei agradecendo as contribuições que vier a receber, bem como me comprometo a continuar estudando, simplesmente porque faz parte de mim. Outros pontos de vista serão bem vindos.

Muito obrigada a todas as pessoas que fazem as instituições UFTM e UFU terem vida e registrarem as suas histórias.

*É preciso que se faça manhã
E que nessa manhã nasça um sol
E assim, talvez, a tempestade da noite seja esquecida.*

RESUMO

Este trabalho é resultado do processo de investigação empreendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Linha de Pesquisa Trabalho Sociedade e Educação (LPTSE). Busca compreender a transformação e expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) ocorrida a partir de 2005 tendo como ápice o Programa REUNI em 2007. Para isso, optou por inserir essa instituição em um contexto mais amplo de Reforma da Educação e especificamente da Educação Superior empreendido no Brasil a partir dos anos 90 na reconfiguração do papel do Estado no seu projeto de sociedade. Foi problematizado ao longo do texto a política de expansão de vagas na Educação Superior via Reforma Universitária, Programa Expansão (2003) e REUNI (2007). Procurou identificar os desafios postos à comunidade acadêmica da UFTM, a partir dos documentos elencados para esta pesquisa e como ela se organizou para materializar esse projeto. Por fim, apresenta os dados específicos da expansão UFTM oficializados nos Relatórios de Gestão, Censo e PingIFES identificando as principais mudanças no cenário físico, de pessoas e de configuração da gestão sob a implementação desse processo.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior, REUNI, UFTM.

ABSTRACT

This work is the result of the research process undertaken by the Post-Graduate Program in Education (PPGED) of the Federal University of Uberlandia (UFU) line of Research Labor, Society and Education (TSE). This work seeks to understand the transformation and expansion of the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM) occurred from 2005 which had its apex with the REUNI Program in 2007. For this, it was chosen to insert this institution in a broader context of education reform and specifically the Higher Education undertaken in Brazil from 90 years in the reconfiguration of the state's role in his project of society. The policy of expansion slots for education in higher education through University Reform, Program Expansion (2003) and REUNI (2007) was questioned throughout the text. This study aimed to identify the challenges presented to the academic community UFTM, from the documents listed for this research and how it was organized to materialize this project. Finally, the study presents specific data of expansion of UFTM formalized in Management Reports, Census and PingIFES identifying the main changes in the physical setting, people and configuration of the management in the implementation of this process.

Keywords: Expansion of Higher Education, REUNI, UFTM.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABONG - Associação Brasileira de Organizações não-governamentais
ANDES – Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CNG/FASUBRA – Comando Nacional de Greve da Fasubra
CONAE – Conselho Nacional de Educação
DASP - Departamento de Administração dos Serviços Públicos
EAD – Educação a Distância
FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
FMTM – Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
FUNEPU – Fundação de Ensino e Pesquisa de Uberaba
GERES - Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA – Lei Orçamentária Anual
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIB – Produto Interno Bruto

PINGIFES - Plataforma de Integração dos dados das IFES

PLOA – Projeto de Lei do Orçamento Anual

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática

PRO-IFES - Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior.

PROUNI – Programa Universidade para todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAF - Secretaria da Administração Federal

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SeSU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

STN – Secretaria do Tesouro Nacional

TCU – Tribunal de Contas da União

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União Republicana Socialista Soviética

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

FIGURAS

Figura 1 Plano Diretor de Infraestrutura física	42
Figura 2 Plano de Contratação de Pessoal REUNI - UFTM	43
Figura 3: Gráfico Relação Ingressantes/Concluintes após 4 anos de curso...	88
Figura 4 A Universidade do REUNI.....	91
Figura 5: Gráfico Expansão UFTM 2004-2012	115

TABELAS

Tabela 1 Ingressantes na Educação Superior 1995-2010	82
Tabela 2: Matrículas na Educação Superior 2001-2010	84
Tabela 3: Relação ingressantes e concluintes 2001 - 2010	86
Tabela 4: Relação Ingressante/Concluinte após 4 anos de curso	88
Tabela 5: Indicadores da UFTM para o TCU.....	103
Tabela 6: Indicadores de desempenho da UFTM	106
Tabela 7: Expansão UFTM 2005-2012	108
Tabela 8: Números UFTM 2005-2012.....	109
Tabela 9: O REUNI na Pós-graduação UFTM	111
Tabela 10: A Extensão no REUNI - UFTM	111
Tabela 11: A Biblioteca na Expansão UFTM	112
Tabela 12: Orçamento Executado UFTM (em milhões)	113
Tabela 13: Força de trabalho Docente UFTM 2004-2012.....	113
Tabela 14: Força de trabalho técnico-administrativo UFTM 2004-2012.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	22
DE FMTM A UFTM: por um percurso necessário	22
1.1 Uberaba, a <i>mucama</i> do sertão	22
1.2 FMTM: opção para o desenvolvimento?	29
1.3 A UFTM: expandida e reestruturada.....	36
CAPÍTULO 2.....	48
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTATAL: política de Estado, governo ou mercado?	48
2.1. Enterrando a social democracia não vivida.....	49
2.2. De direito a serviço: a questão da educação no Brasil.....	57
CAPÍTULO 3.....	77
OS NÚMEROS DA EXPANSÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: confrontando discursos	77
3.1 FHC X Lula da Silva:	78
3.2 Do discurso para os números.....	80
3.3 Onde está o REUNI?.....	89
3.4 A grande greve de 2012	93
CAPÍTULO 4.....	99
A UFTM EM QUESTÃO: os números da expansão.....	99
4.1 O Controle externo como indicadores de gestão: Relatório de Gestão para o TCU	100
4.2 O Controle externo como indicadores de gestão: CenSup e PingIFES	107
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	122
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Para compreender a transformação e a expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) via Programa Expansão (2003) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, foi preciso inseri-la em um cenário mais amplo de Reforma da Educação e, mais especificamente, da Educação Superior, o que foi proposto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2011, em um projeto de pesquisa direcionado à Linha Trabalho, Sociedade e Educação.

Atuando na UFTM como pedagoga, vivenciamos na Divisão de Apoio Técnico e Pedagógico (departamento de atuação) a responsabilidade de oferecer aos professores e técnicos administrativos envolvidos na oferta dos novos cursos de graduação pactuados a formação necessária para a construção dos novos Projetos Pedagógicos. Essa experiência demonstrou que seria preciso buscar mais elementos que situassem a instituição em um contexto mais amplo, que oportunizasse compreender os desafios emergentes evidenciados nesse contraditório processo.

As dificuldades encontradas pelos professores, técnicos administrativos e alunos não seriam somente uma questão de readequação da estrutura interna organizacional da jovem UFTM, como primeiramente foi identificado, mas uma situação em que está inscrita toda a Educação Superior pública no Brasil. Dessa forma, compreender a reconfiguração da própria instituição na mediação micro e macro do contexto social na qual ela está inserida é a natureza e o fim desta proposta de investigação.

A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) foi transformada em Universidade (UFTM) em 2005. Esse não foi um fato isolado, mas um movimento promovido pelo que tem sido chamado de Contra-reforma¹ da Educação Superior como resposta do executivo federal à demanda por Educação Superior estatal, conforme promessa formalizada no documento “Carta ao povo brasileiro”, de 2002. No tocante à Educação Superior, a ação se fez materializada com a criação do

¹ Termo utilizado por Roberto Leher quando era presidente da Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (Andes – SN) e adotado também nas publicações de Katia Lima (UFF).

Grupo de Trabalho Interministerial² coordenado pelo Ministério da Educação, em 2003, que recebeu como missão analisar a situação da Educação Superior brasileira e propor um plano de ação que revitalizasse este nível de ensino. O trabalho culminou numa síntese chamada “Reforma da Educação Superior – reafirmando princípios e consolidando diretrizes” (BRASIL, 2003b).

No contexto local, a necessidade de uma nova universidade de caráter público, gratuito e de qualidade estava latente há mais de 50 anos em Uberaba. Diante de tal possibilidade, a comunidade interna e externa da instituição se empenhavam em *levar a cabo* esse empreendimento. Sendo a FMTM consolidada na área da saúde, sobretudo na educação médica, a inclusão de novos cursos, mesmo sendo a grande maioria na área da saúde, foi o suficiente para revigorar o fôlego do poder político local, que recebeu a proposta com regozijo.

Naquele momento, foi promovido um debate da instituição com a sociedade civil, o Conselho Municipal de Educação e as lideranças políticas locais a fim de identificar a necessidade regional de novos cursos a serem oferecidos. Em razão de sua vocação institucional para a área da saúde e pelo fato de o Departamento de Ciências Biológicas já se encontrar consolidado e ser responsável pelas disciplinas-base dos cursos de Medicina, Biomedicina e Enfermagem, foram criados os cursos de Nutrição, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, iniciados em 2006. E para atender aos critérios da expansão, que exigiam a pluralidade de campos do saber, também foi incluído o curso de Licenciatura em Letras (Português-Inglês e Português-Espanhol). Completando o ciclo da expansão, em 2008 foi oferecido o curso de Psicologia e, em 2009, o curso de Educação Física. Assim, de 140 vagas anuais, em 2005, a instituição passou a oferecer 400 vagas anuais em 2009, só com a primeira fase da expansão (UFTM, 2009a).

No âmbito das políticas públicas do governo federal, foi lançado em 2007 o REUNI³, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a justificativa de retomar o crescimento da Educação Superior pública por meio da oferta de novas vagas nos cursos superiores das instituições federais. Como o

² O grupo foi oficialmente instituído pelo Decreto Interministerial, de 3 de julho de 2003, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, José Dirceu de Oliveira e Silva e Marina Silva. Segundo o documento seria encarregado de analisar a situação atual e de apresentar plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

³ O Decreto 6.096, de 24 de julho de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni em nível de graduação, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, além de possibilitar um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existente nas universidades federais.

Programa REUNI foi lançado logo após o Programa Universidade para Todos (Prouni), que financiava vagas em instituições particulares em troca de subvenção fiscal, a comunidade acadêmica recebeu o projeto como proposta de alívio das críticas feitas ao modelo de expansão de Educação Superior adotado pelo executivo.

A UFTM submeteu a sua proposta de reestruturação e expansão o que foi aprovado em outubro de 2007, pactuando 43 metas a serem cumpridas entre 2008 e 2012. Entre essas metas, encontrava-se o compromisso de ampliar o número de vagas discentes nos cursos de graduação e pós-graduação já existentes e de criar novos cursos de Licenciaturas e engenharias a partir daí. Segundo documentos da instituição, essa foi uma escolha baseada em um levantamento de necessidades regionais realizado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e submetido à Congregação da Universidade para aprovação, mas que atendeu ao Decreto do REUNI que baseava essa escolha em diretrizes tais como: mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação de modalidades de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e, por fim, articulação com a Educação Básica. (UFTM, 2005, 2007a)

A instituição passou, então, a ofertar 1.324 vagas anuais para cursos de graduação, sendo que no noturno as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química; e o bacharelado em Serviço Social. Já em oferta/turno integral, as Engenharias Ambiental, de Alimentos, de Produção, Civil, Elétrica, Mecânica e Química.

Neste cenário, delimitando nas políticas públicas voltadas para expansão do acesso à Educação Superior, esta dissertação procurará, ao longo de seus capítulos, analisar os impactos da Reforma Universitária mediante a implementação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM, e também seus desdobramentos.

Sugerimos problematizar: de que forma se inscreve a Educação Superior como uma política pública, sobretudo após o processo de reconstituição do aparelho do Estado brasileiro na forma de governo civil? Essa questão norteará todo o processo de compreensão de como ocorreu a expansão e a reestruturação da UFTM via Expansão (2005) e REUNI (2007), porque compreendemos que esse processo não foi um fato isolado, mas um movimento mais amplo e que se orienta por diretrizes além do espaço geopolítico da nação brasileira.

Posta a questão, pretendemos então inscrever o caso da UFTM e identificar:

como a comunidade local (sobretudo na figura dos dirigentes locais) construiu (ou não) suas propostas de educação e qual papel a UFTM representou (e representa) neste cenário e quais são os desafios encontrados pela instituição para a implementação dessa política expansionista? Como têm sido os reflexos dessa proposta no cotidiano acadêmico dos discentes, docentes e técnicos administrativos? A expansão da universidade nos moldes como tem se materializado atende de fato a quais interesses?

Para responder a essas questões, propomos que o trabalho se oriente com base nos seguintes objetivos específicos:

- Inserir a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) e depois a transformação em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no contexto social local e seu projeto institucional;
- problematizar a participação (ou não) da comunidade local, sobretudo na figura dos dirigentes locais) na construção (ou não) nos projetos expansionistas;
- contextualizar o Programa Expansão (2003) e o REUNI (2007) no projeto de Reforma da Educação em um recorte temporal referente às duas últimas décadas;
- identificar nos documentos oficiais a reconfiguração organizacional e administrativa da UFTM;
- problematizar a política de expansão de vagas na Educação Superior via Reforma da Educação Superior nos anos de governo FHC e Lula da Silva confrontando os dados oficiais com o discurso de democratização do acesso aos níveis mais superiores de educação;
- analisar os desafios postos para a UFTM na implementação da proposta da expansão após sete anos de execução.

Para a abordagem dessa problemática, será necessário debruçarmos sobre dados quantitativos essenciais disponibilizados pela instituição pesquisada nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); nas fontes documentais oficiais (leis, decretos, pareceres, resoluções); em publicações (periódicos e livros), nos relatórios oficiais

produzidos no período e em observações colhidas diretamente durante o trabalho de campo.

O percurso metodológico será realizado com base na análise de fontes primárias: dados enviados para o Censo da Educação Superior organizado pelo Inep, para o PingIFES (Sistema de Coleta de dados para a composição do orçamento das IFES), Projeto REUNI-UFTM, atas de reuniões, entre outros; e fontes secundárias: relatórios técnicos do Inep, bibliografia pertinente, relatórios de gestão da instituição etc., a fim de selecionar os dados realmente relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Baseamos-nos nas contribuições de Triviños (1987), que observa que a análise documental é um estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis de educação, processos e condições, requisitos e dados, livros, textos etc. Para este autor, o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar, ou seja, só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar. Apreendemos dessa afirmação que se o objeto de pesquisa são os desdobramentos da expansão universitária, os relatórios oficiais, as atas de reuniões, os dados quantitativos tornam-se a fonte primária, tendo em vista a riqueza de informações contidas nestes que possibilitarão a contextualização histórica e sociocultural.

Nessa mesma linha de pensamento, observa outro autor que “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2).

Como o trabalho não pretende esgotar a temática, a escolha de se analisar os documentos se constituiu “como uma técnica exploratória”, com o intuito de indicar “problemas que podem ser mais bem explorados através de outros métodos” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para a escolha dos documentos a serem analisados, foi verificada a sua relevância de acordo com a sua utilização pela instituição (fins ou meios). Os dados do Censo são coletados anualmente pelo Inep e subsidiam seus relatórios técnicos, influenciando diretamente nos resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os dados informados e divulgados pela instituição por meio da coleta para o Censo serão tratados neste trabalho como fontes primárias. Já

os relatórios produzidos no período pela instituição, como os Relatórios de Gestão, ou aqueles produzidos pelo Inep, por exemplo, Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior, entre outros; e ainda, no âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), serão considerados fontes secundárias, por acreditarmos que os dados registrados foram tratados, ou seja, analisados e problematizados.

Ainda para a composição da análise quantitativa serão usados os dados do PingIFES, que também são coletados anualmente e que servem de base para a composição da Matriz Orçamentária para as Universidades Federais. O cálculo é baseado na Relação Aluno e Professor Equivalente, o que tem sido chamado de “eficiência e qualidade acadêmico-científica (EQR)”.

Pretendemos elaborar e conceber o conhecimento como um produto histórico-social que se constrói na dinâmica das relações sociais, o que implica ressaltar a não neutralidade do objeto investigado nem do investigador (CELLARD, 2008). Partiremos do concreto, do real, dos documentos oficiais, das propostas governamentais para a reestruturação organizacional da instituição, do diálogo travado na interpretação dessas propostas à luz de nossas matrizes teóricas, de modo a problematizar a realidade e desvelar o discurso proferido (OLIVEIRA, 2007). Para compreender e explicitar a existência histórica de uma instituição educativa é preciso contextualizá-la integrando-a em um sistema educativo. Isso implica reescrever o seu itinerário na sua multidimensionalidade, conferir-lhe sentido histórico (CARVALHO, 1989).

Conforme sugere Bacellar (2006) no seu trabalho sobre uso de arquivos, munidos de conhecimento prévio sobre o assunto, acreditamos que podemos prosseguir na análise e na interpretação das fontes levantadas na relação texto e contexto, identificando rupturas e continuidades, mudanças e permanências.

O percurso metodológico exigiu uma contextualização histórica desse processo, primeiramente analisando o contexto mais amplo de políticas sociais do Estado brasileiro e sua relação com a sociedade. Relação essa que, conforme apontam os estudos de pesquisadores dessa temática, se manteve em permanente conflito, ainda que de forma mais ou menos evidenciada, tendo em vista ora o afastamento ora a aproximação com determinados grupos de interesse. Tratar de um tema como esse é voltar-se para o universo das políticas públicas e sociais defendidas e implementadas por meio do aparelho estatal (SILVA JR, 2009, 2011;

SGUISSARDI, 2009; SILVA JR e SGUISSARDI, 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2002, 2005a, 2005b, 2009, 2012; CHAUI, 1999a, 1999b, 2001, 2003a, 2003b; LIMA, 2007; LIMA e FREITAS, 2013; DOURADO, 2002; CUNHA, 2003; etc.).

Este trabalho trará, enfim, a seguinte organização:

O capítulo um pretende resgatar a constituição da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) e depois sua transformação em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Problematisamos seu projeto institucional problematizando a participação (ou não) da comunidade local, sobretudo na figura dos dirigentes locais) na construção (ou não) nos projetos expansionistas. Serão relatados os desafios postos na transformação de uma faculdade isolada consolidada na área da saúde em Universidade que foi expandida e logo depois reestruturada diante da implementação da proposta do REUNI. Pretendemos confrontar os conceitos utilizados nas propostas originais apreendendo os reais interesses das atuais políticas educacionais de expansão de Educação Superior e o projeto de democratização do acesso objetivo no qual as propostas se ancoram. Além disso, objetivamos no capítulo, identificar como a comunidade acadêmica da UFTM recebeu a proposta do REUNI e como se organizou para apresentar a sua versão de projeto REUNI-UFTM.

O capítulo dois enfocará a Educação como uma política pública de Estado e de governo em suas diferentes nuances especificamente as relacionadas com a Educação Superior. Pretendemos situar o processo de Reforma da Educação empreendido no Brasil a partir da década de 1990 na reconfiguração do papel do Estado e no seu projeto de sociedade. Para isso, será contextualizado o movimento de Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, realizado sobretudo no governo FHC a fim de se apreender as políticas públicas sociais, especialmente aquelas referentes à Educação Superior. Essa opção parte do princípio de que não se pode entender o presente sem reconstruir os processos de formação e diferenciação histórica de um determinado objeto de estudo. Daremos ênfase ao Plano de Reforma do Aparelho do Estado instituído com o Plano Diretor de Bresser Pereira em 1995, que se propôs a *reconstruir a administração pública em bases modernas e racionais*. Plano este que, embora datado de 1995, estava sendo gestado bem antes pelos chamados intelectuais orgânicos de governos anteriores. Construiremos a trama textual baseada na tese de que apesar da tomada do poder pela oposição principal em 2002, é possível afirmar que ainda está em pleno processo de

operacionalização

O capítulo três reforça a proposta do capítulo 2 ao apresentar os números da expansão da oferta da Educação Superior numa forma de confrontar os discursos utilizados pelas equipes de governo de democratização da oferta e ampliação do sistema estatal com os dados disponibilizados para o controle social. Focaremos especialmente o período de 2005 a 2012, período no qual tivemos duas ações principais por parte do governo Lula, o Programa Expansão (2003) e o REUNI (2007). Revisitaremos dados quantitativos disponíveis sobre esse nível de ensino e sua relação com os relatórios do período em questão de agências estatais e relacionaremos esses dados com os relatórios produzidos por agências transnacionais, que via de regra, se propõem a indicar caminhos para países “em desenvolvimento” em consonância com o processo de mundialização financeira.

O capítulo quatro focará os dados disponibilizados pela UFTM no processo de expansão. Apresentaremos uma síntese do que tem sido disponibilizado em forma de Relatório de Gestão, Censo e PingIFES bem como o conteúdo e a abrangência social. Problematisamos a questão do controle social via publicização de relatórios que utilizam indicadores de desempenho para justificar sua eficácia social.

Finalmente, na conclusão deste trabalho, pretendemos reconhecer os desafios postos para a UFTM por meio dos pactos empreendidos para a sua expansão após sete anos de execução (2005-2012). A investigação será construída levando-se em consideração o atual momento da Educação Superior brasileira, a conjuntura político-econômica atual de economia mundializada, a redefinição do papel do Estado-Nação e a nova configuração da sociedade civil capitalista e suas diferentes frentes de atuação e focos de interesse.

Este trabalho não tem a intenção de esgotar a temática, mas sim contribuir com os estudos já pontuais sobre a Reforma da Educação Superior em que são observadas aproximações e/ou distanciamentos, rupturas e/ou continuidades, avanços e/ou retrocessos em relação à prática racionalista de organização no contexto da flexibilização do modo de produção das mercadorias e organização do trabalho, dos contratos de gestão, da regulamentação, supervisão e avaliação centralizada dos atos civis e institucionais, entre outros, bem próprios do atual momento político-econômico de configuração do Estado brasileiro.

CAPÍTULO 1

DE FMTM A UFTM: por um percurso necessário

Neste capítulo, buscaremos levantar e organizar os dados disponíveis sobre a história da instituição para compreender a inserção da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) no contexto local e seu projeto institucional, assim como a sua transformação em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Para isso revisitamos documentos coletados diretamente na instituição e trabalhos acadêmicos que tratam da história de Uberaba e da UFTM numa perspectiva crítica. A partir desses dados, procuraremos construir um texto que situe o leitor no contexto dinâmico e contraditório onde os fatos ocorreram problematizando como a comunidade local (sobretudo na figura dos dirigentes locais) construiu (ou não) suas propostas de educação e qual papel a UFTM representou (e representa) neste cenário.

1.1 Uberaba, a *mucama*⁴ do sertão

Uberaba é uma cidade geograficamente privilegiada situada no centro da região do Triângulo Mineiro em Minas Gerais, por encontrar-se entre a capital federal, a paulista e a mineira numa distância média de 500 km. A pecuária era a principal atividade econômica desenvolvida por volta de 1820, quando foi elevada à condição de freguesia⁵, mas, dada a sua localização estratégica, foi porta de entrada para os garimpos de Goiás e Mato Grosso pelos paulistas: um entreposto comercial (SOUZA, 2012). Com vocação de pousada do início do povoamento, a cidade virou território de mendicância e marginalidade (PAULA, 2004).

O apogeu comercial de Uberaba ocorreu com a inauguração da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro em 1889, fato que ajudou a consolidar a cidade como pólo regional do Brasil Central. Apogeu este bastante breve, em virtude de mudanças em relação a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil que

⁴ Doca, um jornalista memorialista local, publicou em 1928 o livro “Terra Madrasta” onde ironizou o título dado à cidade de Uberaba de “Princesa do Sertão”. Para ele, devido ao quadro político e econômico da cidade, o título deveria ser de “Mucama do Sertão” (SOUZA, 2012).

⁵ Esse fato significaria a emancipação da cidade, ou seja, a gestão dos assuntos civis, religiosos e militares. O aniversário da cidade de Uberaba é comemorado nesta data.

passaria por Uberaba até o Mato Grosso. Por essas questões, o progresso seguiu seu curso e a cidade vivenciou sua primeira crise no comércio⁶ (WAGNER, 2006; SOUZA, 2012).

Conforme os historiadores desse período, politicamente o poder em Uberaba seria extremamente concentrado nas mãos dos coronéis, que, à frente da Câmara Municipal pouco ou nada fazia de interesse público, mostrando um completo descaso para com a sua comunidade. Esses coronéis, grandes latifundiários locais, embora não se preocupassem com as questões de infraestrutura da cidade muito menos com as necessidades da população, se uniram em um projeto próprio contra o governo estadual que pretendia criar o imposto territorial de 3% sobre o valor da terra e reduzir a taxa de exportação de 11% para 5%⁷. Essa escolha política prejudicaria seus interesses e a partir daí houve um endurecimento do poder local contra o poder estadual. A criação de um Clube Separatista no mesmo período pode ter sido motivada por essas questões, já que seus membros pretendiam criar o Estado do Triângulo. Segundo memorialistas da cidade, esse relacionamento complicado seria o motivo para a não chegada de várias instituições ao município como represália dos governos estadual e federal, o que produziu um verdadeiro marasmo econômico na cidade nesse período (WAGNER, 2006).

A reconciliação com o governo de Minas veio com a posse do governador João Pinheiro em 1906⁸ que concedeu aos pecuaristas da região grandes incentivos para importação e comercialização de gado da Índia⁹, o gado Zebu, que se tornaria símbolo da cidade. Esse fato alavancou o cenário econômico de Uberaba, pois o gado importado adaptou-se muito bem à região e fez a fortuna de muitos fazendeiros locais. No entanto, o desenvolvimento da cidade não se fez presente, pois “os poderosos mantinham o capital concentrado entre as cercas de suas fazendas” (WAGNER, 2006, p. 117), enquanto a cidade continuava sem infraestrutura básica.

⁶ Segundo Mendonça (1974) estava prevista uma estrada de ferro a partir de Uberaba até o estado de Mato Grosso, “mas, a política fez-nos perder a estrada”. (p. 93) Para este autor, a questão política da época interferia negativamente para o desenvolvimento das atividades comerciais.

⁷ Interessante observar que foi neste período (1899) que foi criado o Jornal Lavoura e Comércio, representante dos interesses dos fazendeiros e negociantes, como espaço combativo ao Jornal Gazeta de Uberaba que por sua vez, foi um periódico do Partido Conservador em Uberaba, dedicado à defesa da religião católica apostólica romana.

⁸ Foi no governo de João Pinheiro que ocorreu a primeira reforma da educação estadual apresentada nos estudos de Estevam de Oliveira quando Inspetor Técnico do ensino de Minas Gerais ao conhecer a organização do ensino do Estado de São Paulo. Embora esses estudos datassem de 1902, foi só em 1906 como uma das primeiras ações do governo João Pinheiro: a reorganização do ensino primário e normal de Minas Gerais (ARAÚJO, 2010).

⁹ O apogeu da comercialização de gado na cidade deu-se entre 1935-1945, conforme Wagner (2006).

Para aqueles que continuaram no comércio e nas pequenas fábricas o cenário seria desolador. Essa conjuntura fortaleceu a concentração de renda nas mãos de poucos latifundiários e essa herança pecuária tradicional é hoje ainda muito forte na economia¹⁰ e na política local.

Souza (2012) registra que, apesar da pecuária ser a atividade principal na cidade, foi por iniciativa de imigrantes italianos que aqui chegaram e foram instaladas algumas pequenas indústrias: cerveja, macarrão, cerâmica, tecidos, etc. Em sua dissertação a autora resgata trabalhos de Ferreira (1928), Pontes (1978) e Wagner (2006) sobre esse dado período da história uberabense, autores esses que comparam a cidade a uma ilha, isolando as elites do restante da população. Constata Souza (2012) que o desenvolvimento econômico não ocorreu paralelamente ao enriquecimento dos grandes pecuaristas: os Borges, os Rodrigues da Cunha e os Pratas, que “dominaram” o cenário político e quando à frente da administração municipal limitaram-se a construir pinguelas, matar cachorros e fazer nomeações.

Nas primeiras décadas do século XX a taxa de analfabetismo em Uberaba chegava a atingir quase 70% da população. Estava evidente a necessidade de ampliação da escolarização das crianças, feita quase que exclusivamente de maneira informal nas casas dos primeiros professores. Como “não havia uma instituição de instrução e educação onde as crianças da localidade pudessem aprender” (SILVA, 2004, p. 1), a educação foi assumida por iniciativas particulares de modo que as crianças das classes marginalizadas não tinham acesso. A igreja católica detentora dos principais colégios de moças e/ou rapazes continuou a formar a elite uberabense, enquanto aos pobres uma educação elementar, estritamente básica já que seu destino seria o trabalho braçal.

Fato interessante resgatado por Paula (2004) conta que a hegemonia da igreja católica era tão forte em Uberaba que em 1924 um colégio de origem protestante¹¹ pleiteou oferecer 300 vagas gratuitas em cursos de ginásio, normal e agrícola. Mesmo a proposta sendo aprovada através de Lei Municipal pela Câmara, a lei foi revogada e o colégio impedido de funcionar. A influência da Igreja Católica

¹⁰ Segundo dados do IBGE 2012, o PIB agrícola da cidade está em 4º lugar em no ranking nacional e o 1º de Minas Gerais.

¹¹ O Colégio Metodista Granbery seria aqui instalado, mas foi impedido devido a intensa campanha contra a instalação do referido estabelecimento de ensino, promovida por um grupo de católicos convocados pelo clero (PAULA, 2007).

se estenderia para o ensino superior com a fundação do Instituto Superior de Cultura, que posteriormente originou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (FISTA)¹².

Somente a partir dos anos de 1930 que a cidade vislumbraria um novo contorno, onde se despontariam os comerciantes e profissionais liberais. O aspecto urbanístico de Uberaba teria uma sensível melhora com a construção de estradas, pontes, calçamento de ruas da cidade e execução de obras de redes de água e esgoto. Para Fonseca (2010), essas modificações favoreceram a emergência de um imaginário modernista na população local. No entanto, a cidade manteria “características conservadoras, devido ao poder econômico e político exercido pelos coronéis zebuzeiros” (SOUZA, 2012, p. 44).

Historicamente Uberaba vivenciou conflitos políticos e crises de identidade dada a sua posição estratégica entre os estados de Goiás e São Paulo. Havia defensores que Uberaba deveria integrar-se ao estado de São Paulo, outros que deveria fundar o estado do Triângulo e outros ainda que buscavam aproximar-se do governo central de Minas Gerais. Quando da Revolução de 30, Uberaba foi cogitada a ser a capital de Minas Gerais pelo apoio ao movimento e enfrentamento às tropas legalistas vindas do estado de São Paulo. A organização espontânea de um batalhão liderado pelo então prefeito Guilherme Ferreira nomeado pelo interventor de Minas Olegário Maciel teve mais de mil voluntários para a “revolução salvadora”. Esse apoio potencial ao governo de Getúlio Vargas resultou transformou a cidade em um grande quartel e posteriormente a institucionalização na cidade do Batalhão da Força Pública Mineira. Para isso, foram desalojadas duas escolas: o Grupo Escolar Minas Gerais¹³ e o Liceu Triângulo. Uma situação provisória que perdurou por 10 anos. Enquanto isso, a educação da população estaria relegada a um segundo plano¹⁴.

Em 1937 a Constituição Federal havia instituído que o ensino primário deveria

¹² A FISTA pode ser considerada um exemplo da luta da Igreja Católica pela hegemonia na educação. Empreendida pelas irmãs dominicanas deu continuidade dos estudos das alunas do Colégio Nossa Senhora das Dores e dos jovens que estudavam no Colégio Marista Diocesano. Pode-se afirmar que essa faculdade formou a elite intelectual de toda uma geração da cidade.

¹³ Esse fato é cuidadosamente estudado por Souza (2012) em sua dissertação de Mestrado que reconstrói a institucionalização do ensino via Grupos Escolares, sobretudo a história do Grupo Escolar Minas Gerais.

¹⁴ Em 1933 Uberaba possuía quase 30 mil habitantes, e as “pequenas escolas urbanas, suburbanas, distritais e rurais, mantidas pela prefeitura municipal, desempenharam um importante papel no processo de disseminação da instrução pública primária” (SOUZA, 2012, p. 187).

ser obrigatório e gratuito o que desencadeou uma campanha nacional de combate ao analfabetismo. Segundo trabalho de Fonseca (2012), dois terços das crianças brasileiras em idade escolar estavam fora da escola. Além disso, constatava-se no período que a política do governo era incentivar o ensino profissionalizante aos pobres e o secundário a quem pudesse pagar. Ou seja, um ensino propedêutico rural ou técnico aos pobres, de modo a atender o processo iminente de industrialização. Já para os filhos de famílias abastadas cursos tradicionais que os levariam à faculdade. As reformas educacionais implantadas durante esse período procuravam atender as demandas de um novo modelo econômico que estava em transição onde o Estado assumiria feições condutoras, intervindo decisivamente nesse processo (JESUS, 2012).

Aproveitando a situação educacional vivida no município de Uberaba é criada em 1940¹⁵ uma escola voltada a atender “a coluna do meio”, ou seja, aqueles que não poderiam pagar seus estudos nos poucos colégios privados e nem considerar a possibilidade de sair da cidade, mas que acreditavam na instrução como qualificação para o mundo do trabalho. Essa escola iniciou seus trabalhos oferecendo o “Curso de Madureza”¹⁶, depois o primário, o ginásio (inclusive no noturno para trabalhadores), depois cursos voltados para o comércio. Segundo pesquisa de Vinaud (2011), foi uma grande inovação para a cidade, já que o Ginásio Triângulo Mineiro foi o primeiro a congregar nos seus espaços moços e moças. Essa realização foi considerada um sucesso e motivo para a sua expansão. Logo o colégio ficou habilitado a oferecer o curso Científico e, com o negócio prosperando, uma majestosa sede foi construída em uma das principais ruas de Uberaba. Em 1947 o governo autorizou a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro na sede desse colégio.

Outro dado relevante sobre esse momento é a influência estadunidense na remodelação dos currículos visando à preponderância dos conhecimentos “mais

¹⁵ Em 1940 a população de Uberaba era estimada em quase 60 mil habitantes, sendo cerca de 31 mil na cidade, e dessas 5 mil crianças em idade escolar. Para elas um único estabelecimento de ensino público para 600 alunos. A prefeitura divulgava na época que registrava-se 2.893 alunos sob os cuidados de 64 professores.

¹⁶ A escola em questão foi criada por Mário Palmério, um visionário do período que enxergou amplas possibilidades via oferta de instrução. Eleito Deputado Federal e antenado com a política de Juscelino Kubitschek de Oliveira, foi um dos empreendedores da futura Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro em 1953 (FONSECA, 2012). Essa instituição de caráter privado nasceu a partir do Liceu Triângulo Mineiro (1940), Ginásio Triângulo Mineiro (1942), Faculdade de Odontologia (1947) e que seria a atual Universidade de Uberaba.

úteis” para o homem, como as ciências experimentais (ARANHA, 1996). Em Uberaba essa tendência pode ser confirmada pela a criação Serviço Nacional de aprendizagem Industrial, o SENAI, já que o ensino profissionalizante chegou à cidade em 1948 onde foram formados os alunos das primeiras turmas de torneiros, ajustadores, marceneiros e desenhistas em 1949 (PAULA, 2004).

A década da criação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) seria marcada pelo discurso desenvolvimentista, pelas reformas socioeconômicas e a ampliação dos direitos trabalhistas como promovedores do progresso e do bem-estar social: o “getulismo”. Na região do triângulo mineiro, a insatisfação com o governo das “Gerais” e mesmo nacional, fazia ressurgir ideias separatistas, como se um novo estado pudesse resolver os graves problemas sociais e de infraestrutura da cidade. Prefeitos da região se uniam a esse discurso que tinha como Uberaba a sua capital¹⁷.

A educação elementar através dos Grupos escolares foi expandida com a instalação de quatro novas escolas entre 1946 e 1950 em Uberaba. Houve efetivamente um “salto quantitativo na área educacional, com aumento do número de escolas, grupos escolares e escolas rurais (...) efetivação e nomeação de normalistas para lecionarem nas escolas rurais e a elaboração de um plano de carreira para o setor” (SOUZA, 2012, p. 50).

Todos esses fatos corroboraram a ideologia da educação como pressuposto para o progresso e desenvolvimento. Conforme slogan d’*O Brasil que vai para frente* a educação seria garantia de futuro, de modo a manter a teoria narrativa que valorizava o papel dos governantes nas conquistas nacionais, “assim a democratização do ensino estaria ligada às necessidades de uma estrutura econômica que exigia a diversificação maior no quadro de formação escolar” (JESUS, 2012, p. 67).

No entanto, com oferta precária de energia na cidade, sem estradas para escoar a produção rural, faltava tudo, de água a pão. O modelo econômico baseado no Zebu viveria sua pior crise dada a transferência de renda dos setores agrícolas para a indústria. Por outro lado, foi essa mesma crise que desencadeou um discurso

¹⁷ Mário Palmério aproveitando o movimento separatista publica nos dois jornais da cidade a “Carta aos Triangulinos”, uma “certidão de nascimento de um novo tempo para o triângulo mineiro.” (Ibidem, p. 235)

de modernização¹⁸ que deveria ser efetuada via incentivo ao comércio e instalação de um parque industrial na cidade (FONSECA, 2012).

A política local defendia em discurso a vinda de uma Universidade para Uberaba¹⁹: O dono do Liceu Triângulo que a essa altura já tinha uma faculdade, fundou em Uberaba o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Ao sair candidato a Deputado Federal²⁰, proferiu:

um programa político para o Triângulo Mineiro deveria necessariamente contemplar a criação de escolas superiores de medicina, engenharia, agricultura, veterinária, química industrial e ciências econômicas, tendo em vista a futura organização da 'Universidade do Triângulo Mineiro' – instituição que deveria integrar os estabelecimentos a serem instalados em diversas cidades do triângulo Mineiro (Discurso de Mário Palmério reproduzido por FONSECA, 2012, p. 242).

Esse político em 1951 quando já eleito deputado ampliou seus negócios na área educativa e a instalou a Faculdade de Direito. Em 1953 foi um dos fundadores da Sociedade de Medicina do Triângulo Mineiro que no ano seguinte criaria o curso de Medicina. Em 1955 Uberaba já contava com quatro faculdades, sendo a única cidade do triângulo mineiro a ter Educação Superior.

Caetano e Dib (1988) contribuem para a compreensão desse movimento:

Na realidade, no Brasil, todas as faculdades isoladas nasceram simplesmente de um esforço político²¹, de pedidos da comunidade. É verdade, fica aqui um registro mais recuado no tempo, que quem queria estudar tinha que se locomover do interior do país para escolas situadas em lugares muito distantes, em geral no litoral. Então não havia dúvida nenhuma de que esse anseio de interiorizar o ensino superior era grande e justificado. (1988, p. 44).

¹⁸ “[...] a tendência à paralisia, à resignação e ao sentimento de impotência diante da dimensão dos problemas sociais era uma constante na cultura daquela sociedade em crise (...) o retorno à democracia [no contexto nacional] não impediu a emergência dos antigos coronéis ou de seus descendentes diretos na política local” (FONSECA, 2012, p. 201).

¹⁹ Proprietário do Liceu e da Faculdade de Odontologia, Mario Palmério em seu discurso pleiteando uma vaga de deputado proferiu em 1949 em uma solenidade de diplomação de sua escola: “instalemos a Universidade do Triângulo Mineiro, sozinhos, se assim for necessário; os governos virão com o seu auxílio, já que é sua função prestigiar as obras que visam o progresso da nação.”

²⁰ Mário Palmério contou com o apoio de Getúlio Vargas e filiou-se ao PTB. Sua plataforma política além do movimento separatista do estado do Triângulo Mineiro seria a criação da Universidade.

²¹ Movimento iniciado por grupos de vereadores, deputados, senadores ou outros atores da política para a constituição de instituição de Educação não com base numa linha de desenvolvimento social pertencente a uma cidade, mas sim, como feitos políticos como forma de concorrer com outro Município ou Estado ou até mesmo como forma de permanência na política. Foi bastante comum essa estratégia tanto em Uberaba como também em Uberlândia. (CAETANO; DIB, 1988)

O contexto nacional vivenciaria um fortalecimento do capitalismo no contexto mundial pós Segunda Guerra Mundial e no desenrolar da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética. No cenário político, as eleições de 1955 trouxeram Juscelino Kubitschek para Presidência da República e o seu discurso desenvolvimentista. Com ajuda de capital internacional, foi possível construir usinas hidrelétricas (Furnas e Três Marias), implantar da indústria automobilística, ampliar a produção de petróleo, construir 20 mil quilômetros de rodovias, entre elas a Belém-Brasília. Essa opção fez com que a dívida externa brasileira aumentasse e os salários perdessem o seu valor. Além disso, a entrada de grandes empresas multinacionais no país deixaria a indústria nacional em situação delicada. Um dos desdobramentos desse modo de governar o país seria a urgente escolarização da população e formação de força de trabalho (FAUSTO, 2003).

1.2 FMTM: opção para o desenvolvimento?

Segundo os estudos de Lopes (2003) “existem várias versões para explicar o nascimento da FMTM” (s.p.). No entanto, no trabalho que fez para o Jubileu de Ouro da instituição a historiadora encontrou consenso no que diz respeito ao descontentamento latente na sociedade uberabense, em relação à política tributária do Estado de Minas Gerais. Juscelino Kubitschek de Oliveira era o governador neste período e declaradamente candidato à sucessão de Getúlio Vargas à Presidência da República. Na figura do seu correligionário político Mário Palmério apoiou os 18 profissionais, sendo 16 médicos, um advogado e um professor para a criação de uma Faculdade de Medicina privada mantida pela Sociedade Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro. A Assembleia Legislativa doou-lhe o prédio da penitenciária do estado²² e 20 milhões de cruzeiros em títulos da dívida do estado, cujos juros manteriam a instituição. O próprio Kubitschek de Oliveira viria proferir palestra na aula inaugural em 28 de abril de 1954.

Diferenciando-se de outras escolas médicas, a FMTM nasceu com a ideia de

22 Em Uberaba é recorrente a utilização de espaços que não foram construídos com finalidades educativas. Souza (2012) resgata essa memória citando que o prédio onde se instalou a Faculdade de Medicina fora anteriormente uma cadeia, a Escola Municipal Uberaba um hospital de cura da loucura, a Escola Professor Chaves, um Cassino.

tempo integral com o apoio da Fundação Rockefeller²³ para a montagem e manutenção dos laboratórios de ensino (LOPES, 2003).

A manutenção da FMTM seria feita também através de anuidades pagas pelos alunos e uma dotação anual de cinco milhões de cruzeiros pelo governo federal. Assim que criado, o Centro Acadêmico “Gaspar Viana” (CAGV) iniciou a campanha para a federalização da escola. Em 1956 liderou um movimento na oportunidade de visita do já presidente JK à Uberaba em 1956, quando o CAGV entregou-lhe um ofício assinado por todos os alunos que solicitariam formalmente o pedido. Após uma visita às dependências do CAGV, JK fez a promessa de federalizar a FMTM. A campanha ganharia força com o apoio de Mário Palmério, do diretor da instituição da época e do prefeito municipal que cumpririam um intenso programa de contatos com dirigentes e representantes do MEC. Tancredo Neves quando candidato ao governo de Minas Gerais, em visita à FMTM também proferiu discurso em favor da causa da federalização (LOPES, 2003).

O pedido de federalização só seria enviado por JK para o Senado em 1960 após uma nova visita ao município onde foi mais uma vez foi-lhe questionada a dificuldade do processo de federalização. A comunidade local também se organizaria em “passeatas, comícios e o envio de centenas de telegramas à Câmara e à Comissão de Educação e Finanças” (LOPES, 2003, p. 3). O CAGV acompanhou pessoalmente a votação da mensagem presidencial no Congresso, aprovada em 18 de dezembro de 1960 encerrando “um capítulo de luta e glória na história da FMTM e do CAGV” (idem).

Nos anos seguintes à federalização da FMTM o Conselho Federal de Educação (CFE) exigiu uma série de adaptações no que se refere à organização institucional e documentação. As vagas para professores, chamadas “cadeiras” para docentes seriam preenchidas com dificuldade, tendo em vista que segundo a Lei 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os catedráticos deveriam ser aprovados em concurso público conforme regras aprovadas pelo conselho institucional (chamado de Congregação) e só depois nomeados pelo CFE. A Congregação teria dificuldade em estabelecer o consenso. Além disso, a liberação de verbas seria um processo mais lento por depender do Parlamento. Só em 1962 foi possível firmar convênio com a Santa Casa de Misericórdia, Hospital da Criança e

23 A Fundação Rockefeller foi criada em 1913 nos EUA para promover, principalmente em países subdesenvolvidos, o estímulo à saúde pública, o ensino, a pesquisa e a filantropia.

Instituto dos Cegos (LOPES, 2003, p. 4-5)

O CAVG colocaria em pauta outras reivindicações nos anos seguintes, como por exemplo, a participação de representante discente junto à Congregação e ao Conselho Departamental, o que ocorreu em 1963. Outro projeto interessante empreendido pelo movimento estudantil foi “Operação Santa Casa”, com o objetivo de conquistar o Hospital de Clínicas, considerado imprescindível para o ensino das especialidades médicas. Mesmo a Santa Casa se posicionando favoravelmente para a sua vinculação à FMTM com todo o seu patrimônio, esse processo não foi tão simples²⁴.

Já no cenário de ditadura militar²⁵ e o endurecimento das fontes de debate deu início o movimento de Reforma Universitária com a Lei 5.540/68²⁶ que daria início a grande expansão universitária pelo setor privado. Os estudiosos críticos deste dado momento da história da educação superior (SAVIANI, 2001; CUNHA, 2002; entre outros) entendem que ele seria um enfrentamento ao movimento estudantil em expansão, além de ajustar o currículo para a fragmentação em disciplinas, a departamentalização do conhecimento de nível superior, o esvaziar o debate humanista generalista e promover uma formação de nível superior voltada à profissionalização.

Com o endurecimento do executivo nacional via tomada do poder pelos militares, a posição de Uberaba não seria também confortável. Mais uma vez sua vizinha Uberlândia estaria politicamente mais engajada com o movimento, ao contrário de Uberaba onde os intelectuais amparados pela Igreja Católica optariam pelo enfrentamento²⁷. A “legislação educacional autoritária embasada no tecnicismo repercutiu negativamente”, afirma Paula (2004), mas, os acordos multinacionais (MEC-USAID) assim exigiam. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São

²⁴ A Santa Casa de Misericórdia foi construída em 1859, sendo o único hospital da cidade até 1905. O estado repassava poucos recursos a instituição o que paralisaria suas atividades muitas vezes. Só em 1968 o processo de transferência para a União seria concluído. Em 1972 eram mais de 25 mil leitos em atendimento.

²⁵ Os estudos de Jesus (2012) indicam que o golpe militar estacou de forma decisiva o processo de desenvolvimento político e a atuação dos movimentos de educação popular. As reformas educacionais implantadas a partir de então seriam no sentido de afastar a ação de intelectuais, jornalistas entre outros comprometidos com uma “outra” educação. Seria o segundo processo de industrialização, dessa vez mais intenso, e que coincide com uma “re-divisão internacional do trabalho”, ou seja, retransferir a países semi-industrializados determinadas linhas de produção.

²⁶ Justamente conforme o pacto firmado entre o MEC e United States Agency for International Development (USAID) por Castelo Branco em 1968.

²⁷ Interessante resgatar os estudos de Paula (2007) que inscreve a história dos professores e alunos das Faculdades Integradas São Tomás de Aquino (FISTA) no enfrentamento à Ditadura Militar.

Tomás de Aquino (FISTA) foi denunciada como lócus de prática pró-comunista e assim, sofreu intervenção militar. Seus professores e alunos foram submetidos a sucessivos interrogatórios e passaram a ser vigiados por pregarem a “revolução cristã” (PAULA, 2004, p. 198).

No âmbito da FMTM, o Centro Acadêmico (CAGV) foi seriamente desarticulado, além de ter o nome trocado para Diretório Acadêmico bem como a orientação de sua atuação em 1968 (LOPES, 2003, p. 4).

O empresariado local já preocupado com a expansão comercial em 1966 inaugurou via Associação Comercial e Industrial de Uberaba (ACIU) a Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (FCETM). Essa escola se especializou em estudos em Administração, Economia e Ciências Contábeis. O enfrentamento ao regime foi limitado, conclui Paula (2004) já que a adesão ao golpe militar pela aristocracia uberabense foi grande e a educação humanista deu lugar “o negócio era colocar o sujeito na atividade profissional” (P. 198).

Ainda no endurecimento do Regime Militar em 1971 foi votada a Lei nº 5.692/71 fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei promoveu alterações na estrutura organizacional da educação nacional ordenando os períodos, as séries, faixas ou etapas que os alunos teriam que vencer para completar seus estudos. Segundo a “5.692”, como ficou conhecida a nova LDB, o currículo teria como pressuposto formar o aluno para o desenvolvimento de sua potencialidade, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania (GERMANO, 1994; FÁVERO, 1994).

A partir do Decreto-Lei 200/67, que instituiu as autarquias no âmbito do governo federal, em 1972 a FMTM foi transformada em autarquia, ou seja,

serviço autônomo criado por lei, com personalidade jurídica de direito público, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (BRASIL, 1967)

Enquanto isso na cidade vizinha em Uberlândia, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) criada em 1969 a partir da unificação de várias faculdades privadas isoladas (Artes, Direito, Filosofia, Medicina e etc.) e federalizada em 1978, conquistaria destaque nacional. Conforme registram Caetano e Dib (1988) e Brito e Cunha (2009), a instituição no momento de sua federalização contava com vinte e

um cursos de graduação.

UFU é fruto de importantes movimentos históricos e políticos ocorridos na época de sua fundação. A rixa entre as cidades de Uberaba e Uberlândia ocasionada pela concorrência política/econômica/social entre as décadas de 60 e 70, a aglutinação de faculdades isoladas com pensamentos e formas de organização diferenciadas, a Ditadura Militar e a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária são aspectos importantes para a localização das condições sobre as quais a UFU foi fundada e que servirá para garantir, neste momento, a lucidez na discussão das questões voltadas para a análise da situação filosófica, administrativa e pedagógica desta Universidade (BRITO E CUNHA, 2009, p. 7).

O caso é que enquanto politicamente a cidade vizinha (Uberlândia) se entendia com o Executivo Nacional no seu projeto de desenvolvimento, Uberaba via o ensino superior em franca expansão no setor privado. O movimento encontrado pela Educação Superior privado ganharia força com a aquisição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (FISTA) pelas Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE) de Mário Palmério no ano de 1980.

Temos este grande problema, essa barreira que impediu que a vida universitária de Uberaba se valesse do sistema público de ensino superior como em outros lugares puderam se valer. [...] Essa coisa do espaço do ensino público ter sido impedido de se desenvolver por um modo de ação política no interior da cidade, também combina. De um lado não usar as condições que tinha, de outro lado impedindo que o sistema público entrasse. [...] A FISTA foi pega dentro disso. Ela não teve saída. A única forma era juntar as forças de algum lugar, de forma que esse discurso pudesse continuar. Como o Mário Palmério tinha o projeto de fazer uma Universidade, então ele precisava agregar coisas já existentes, ao invés de formá-las. Então era importante para ele incorporar (SANTOS, 2006, p. 84).

Para Paula (2004), esse fato não foi uma escolha para a FISTA, mas, uma situação inevitável que atingia todo o país com o apoio do regime ditatorial para o avanço do ensino privado. “Tendo como perfil pedagógico a concepção humanista de educação, a instituição [FISTA] não sobreviveu às imposições conjunturais do final dos anos de 1980” (P. 134).

A FMTM lutava suas próprias peleias, buscando apoio para o desenvolvimento da pesquisa e atendimento especializado na Santa Casa de Misericórdia. A pedra fundamental de construção do novo Hospital Escola da FMTM no espaço pertencente à Santa Casa foi lançada em 1973, mas só em 1982 o Hospital Escola foi inaugurado.

Aos poucos o antigo prédio foi sendo desativado com a transferência dos leitos e salas de cirurgia para o novo prédio. Nele atualmente estão instalados alguns laboratórios de pesquisa, salas de aula, a administração relacionada a esses serviços e a secretaria da Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical (LOPES, 2003, p. 6).

Após a inauguração do Hospital Escola ele foi fechado por falta de profissionais. O Governo Federal proibia a contratação de funcionários e as nomeações dos concursos públicos realizados não saiam. Como estratégia foi criada a Fundação de Ensino e Pesquisa de Uberaba (FUNEPU)²⁸ e através dela um convênio junto ao Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS) para a prestação de serviços médicos no âmbito do Hospital Escola.²⁹

Nos limites de atuação de sua área de saber, a FMTM expandia qualitativamente as suas pesquisas na área de Medicina Tropical, enquanto respondia pela saúde principalmente de média e alta complexidade através do Hospital Escola e se tornou rapidamente centro de referência em saúde nas suas diversas clínicas, ambulatórios e pronto-socorro.

Durante este período houve debates sobre a possibilidade de oferta do curso de Enfermagem para suprir a carência desse profissional até mesmo para o próprio Hospital Escola. O Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento do curso de Enfermagem/Obstetrícia e em 1989 deu início à primeira turma. Turma essa cujas salas de aula funcionariam nas dependências do Hospital Escola e no 4º andar da ex-Escola Frei Eugênio (UFTM, 2006).

Também justificando a falta de profissionais para o atendimento no Hospital Escola foi implantada em 1990 a Escola Técnica para a oferta de ensino profissionalizante, técnico e tecnológico, voltada para a formação profissional de alunos que concluíram o ensino médio, o Centro de Formação Especial de 2º Grau

²⁸ instituída em 1982 a FUNEPU foi criada com a finalidade de promover o ensino e a pesquisa e prestar assistência à saúde, remunerada ou não à comunidade. É uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, declarada de Utilidade Pública Municipal e Federal. Tornou-se mantenedora do Hospital Universitário em 1999.

²⁹ Em 1980 a população uberabense seria de 200 mil habitantes, sendo mais de 90% na área urbana. 20 anos depois a população chegaria a 250 mil habitantes, sendo 97% na área urbana, um índice de urbanização muito acima da média estadual e federal. Conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil da Fundação João Pinheiro (2013), em 1991 58% das crianças de 5 e 6 anos freqüentava as escolas, em 2010 esse índice subiu para 91%. 22% foi o percentual em 1991 de jovens entre 18 e 20 anos com o Ensino Médio completo, em 2010 eles seriam 53%. O Índice de Desenvolvimento Humano na dimensão Educação em 1991 era de 0,382 e em 2010, o dado seria de 0,705. Esse índice também subiu de 0,574 para 0,772 no IDH29 geral. A renda per capita média em 1991 era de 539 reais e 57 centavos. Em 2010 seria de 978 reais.

em Saúde (CEFORES).

Só em 1993 foi inaugurada uma área específica para o curso de Enfermagem a partir de uma reforma e expansão no prédio central da FMTM fato concomitante ao deslocamento dessa diretoria para o recém-inaugurado Centro Educacional e Administrativo (CEA), um audacioso projeto arquitetônico para o período (LOPES, 2003).

Os anos 90 seriam marcados por movimentos de reforma da administração pública no contexto nacional. Institucionalmente, a FMTM experimentava a construção de seu primeiro Plano Diretor. No entanto, pode ser observado no período um decréscimo geral do orçamento, bem como a falta de reajuste na remuneração dos servidores e no âmbito do Hospital Escola faltava desde algodão até reparos nos sofisticados equipamentos. Não só a FMTM, mas toda a educação superior pública estatal enfrentaria um rigoroso período de abandono pelo poder público. Assim, embora houvesse empenho institucional, o contexto não favorecia as metas vislumbradas no Plano Diretor e entre elas a transformação da FMTM em “Universidade Especializada na área de Saúde” (LOPES, 2003, p. 7).

Em 1999 o Departamento de Ciências Biológicas apresentou o Projeto para a criação do Curso de Ciências Biológicas – Modalidade Médica, hoje, curso de Biomedicina. Isso só foi possível porque a instituição se organizava no período em três departamentos principais: Medicina, Enfermagem e Ciências Biológicas. O Departamento de Ciências Biológicas era o responsável em oferecer as disciplinas para a formação básica dos cursos de Enfermagem e Medicina. Entendemos que a criação do curso se deu na procura de uma identidade para os professores deste departamento, que organizaram uma proposta de criação de um curso que os representassem e promovesse acesso a outros níveis de pesquisa e extensão.

Nos anos seguintes, a instituição continuou a vivenciar o descaso e abandono em relação ao fomento à educação superior pública estatal.

Esse cenário permaneceu inalterado até que com a chegada dos primeiros anos do novo século e uma nova opção à frente do executivo nacional daria um novo formato à instituição.

1.3 A UFTM: expandida e reestruturada

A UFTM foi criada pela Lei nº 11.152 de 29 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 1º de agosto de 2005. Passou a oferecer 5 novos cursos (Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Nutrição) e 90 novas vagas ao todo por semestre. Segundo documento do MEC de 2006, seriam disponibilizados com o projeto de expansão até 2007 5,7 milhões de reais. Esse documento informa ainda que os novos cursos seriam oferecidos nas instalações existentes e com o prazo de execução até janeiro de 2009 (BRASIL, 2006).

A oportunidade de expansão nasceu da proposta do governo Lula da Silva na “Carta ao povo brasileiro” (2002) onde, apesar de não fazer menção à educação, prometia mudar a política econômica de modo a promover o crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. O tema educação viria a integrar o seu Plano de Governo.

Em novembro de 2005, a instituição protocolou junto à Secretaria de Educação Superior do MEC do Ofício no. 52/2005/Reitoria/UFTM o seu Projeto Acadêmico de Expansão com dados históricos e sócio-econômicos relativos à região, atividades em execução, proposta de cursos a serem implantados, quadro de pessoal necessário e uma detalhada especificação das necessidades de equipamentos, material permanente e material de consumo, além da biblioteca. O documento, produzido pela Pró-Reitoria de Planejamento subsidiado por definições internas e externas via Assembleias com a comunidade concluiu que o projeto de expansão

significa em termos de avanço nos campos educacional, científico, tecnológico e cultural (...) permitirá à UFTM ampliar a sua contribuição para o processo de formação e qualificação profissional. A criação de novos cursos proporcionará novas oportunidades de ensino gratuito não só à comunidade de Uberaba e região, mas também à dos estados circunvizinhos. Por toda a história desta Instituição Federal de Educação Superior, nesses cinquenta e dois anos de existência, entendemos ser este o momento oportuno para o aperfeiçoamento de suas ações e a consolidação de sua competência no ensino, na pesquisa e na extensão. (UFTM, 2005, p. 91)

Junto ao Projeto Acadêmico foi encaminhado ainda o Anteprojeto da

Construção do Centro Educacional: o novo prédio que abrigaria as salas de aula e coordenações dos cursos. Também foi encaminhado o projeto de Reforma da Biblioteca, bem como demais documentos necessários para implantação do mesmo. Com a transformação em universidade, a instituição recebeu mais 30 novas funções gratificadas.

Na análise documental percebemos a discrepância entre o projetado pela instituição e o operacionado pela União, seriam necessárias 161 novas vagas para docentes e 105 para técnico-administrativos. No entanto, foram autorizadas 30 vagas de docentes efetivos e 20 vagas para técnicos administrativos (UFTM, 2005; BRASIL, 2006).

A necessidade de nascer da nova universidade estava latente há 50 anos. Não é preciso ressaltar que diante de tal possibilidade a comunidade local e institucional não mediriam esforços para cumprir esse objetivo. De instituição consolidada na área da saúde, sobretudo na educação médica, a inclusão de novos cursos foi o suficiente para revigorar o fôlego do poder político local. Foi montando um “circo” em torno de quem seria o “pai” da recém nascida UFTM.

Muitos acordos políticos, inclusive com lideranças do mercado universitário local foram negociados. A escolha dos cursos não foi algo aleatório e nem mesmo de acordo com as possibilidades de infraestrutura e de pessoal. A escolha aconteceu nos bastidores onde a política se esconde para evitar o debate público.

Em relação ao corpo técnico administrativo, vale ressaltar que já neste período a instituição contava com uma força de trabalho vinculada à Fundação de Ensino e Pesquisa (FUNEP). Após 50 anos como faculdade isolada, a instituição se viu não só com a quantidade, mas com a configuração organizacional alterada, bem como nos processos administrativos e atuação no cenário local.

A instituição dava os primeiros passos como Universidade quando no cenário político do executivo nacional, um novo projeto seria lançado. O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi encaminhado ao Congresso Nacional com a perspectiva de revitalização da estrutura física das instituições federais, tendo em vista que o primeiro programa Expansão de 2003 estava bem aquém das necessidades do país no que se refere à Educação Superior.

Para subsidiar a construção de um Plano de Reestruturação da UFTM, que aumentaria o número de vagas na graduação e conseqüentemente a ampliação de sua força de trabalho e a sua consolidação como Universidade no cenário local e

regional, o Reitor *Pró Tempore* Virmondes Rodrigues Júnior enviou em 2007 aos departamentos da instituição, um memorando solicitando um diagnóstico que indicasse os problemas enfrentados pelos diferentes setores, metas para superação das dificuldades encontradas, sugestões de estratégias, etapas e indicadores. Também foram solicitadas aos Diretórios Acadêmicos sugestões dos discentes em relação à Proposta do REUNI.

Nos documentos produzidos pela instituição, os departamentos respondentes concordavam que o REUNI seria uma “estratégia interessante para o desenvolvimento de nossa instituição” (UFTM, DAGV, 2007, p. 1), mas, solicitavam uma reunião de representantes de todos os setores de modo a conhecerem mais dados da proposta do governo com possibilidade para esclarecimentos de dúvidas e discussão de sugestões. A solicitação não foi encaminhada dessa forma.

A pedido do Reitor, a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UFTM constituiu uma comissão para elaboração do Projeto REUNI – UFTM que contou também com a participação da Pró-Reitoria de Ensino e da Divisão de Apoio Técnico e Pedagógico³⁰ (DATP), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de órgãos diretos da administração central. Essa comissão elaborou a proposta para a reestruturação e expansão a se materializar no período de 2009 a 2012.

A proposta teria a oferta de seis cursos noturnos de Licenciaturas e bacharelado em Serviço Social, e sete cursos de Engenharia diurnos, além de uma ampla revisão curricular e do processo de avaliação dos cursos já ofertados.

O projeto teve inicialmente uma previsão de R\$ 24.305.889,91 (vinte e quatro milhões, trezentos e cinco mil, oitocentos e oitenta e nove reais e noventa e um centavos) para infraestrutura e R\$ 28.859.851,40 (vinte e oito milhões, oitocentos e cinquenta e nove mil, oitocentos e cinquenta e um reais e quarenta centavos) para custeio.

Aos 25 dias do mês de outubro de 2007 foi reunido o órgão máximo consultivo e deliberativo da UFTM os membros da Congregação com a finalidade de apreciar a adesão da UFTM ao REUNI. Segundo a Ata Pública de Reunião, o Reitor fez um breve histórico das motivações do MEC para a escolha do REUNI como modelo de expansão da Universidade Pública e de como UFTM se organizou para o

³⁰ A Divisão de Apoio Técnico Pedagógico teve sua nomenclatura alterada em 2011 para Núcleo de Desenvolvimento Educacional, porém manteve as mesmas atribuições.

preparo da sua Proposta. Conforme detalhado nessa ata, foi informado ainda que as diretrizes do REUNI haviam sido apresentadas às IFES em Julho de 2007, mas apenas em 5 de outubro o formulário *on line* de adesão foi disponibilizado.

Um fato interessante foi registrado nessa ata: uma aluna manifestou na assembleia em nome dos seus pares a sua preocupação em relação ao Plano e também ao tempo disponibilizado para adesão. Segundo a aluna, a preocupação dos estudantes se referiam à consolidação dos cursos implantados em 2006 e que precisariam estar “sedimentados” nas suas necessidades reais para depois pensar na oferta de novos cursos. A discente questionou ainda a escolha feita de cursos para a expansão e por que o número de vagas para o curso de medicina não seria ampliado. Conforme o documento, sobre essa questão, o Presidente da Congregação respondeu

não houve expansão no curso de Medicina, pois a relação médico-habitante no país já atende às recomendações da OMS e que o racional para expandir nas demais áreas vem da necessidade de profissionais para estas áreas do conhecimento (UFTM, 2007c, p. 2)

A questão da meta de 90% de aprovação nos cursos existente na proposta REUNI e que foi objeto de discussão, foi ressaltado pelo então Reitor que a instituição “não tem o compromisso de 90%, e sim de colocar esforços institucionais para atingi-lo” (UFTM, 2007c, p. 3).

Colocada em votação, a adesão ao REUNI pela UFTM obteve vinte e um votos favoráveis para a adesão em outubro de 2007, nove votos para adesão em fevereiro de 2008 e nenhuma abstenção. A reunião terminou com a seguinte fala do Reitor

a educação é um processo continuado de construção e devemos aproveitar este momento para construir uma Universidade participativa. Estes fóruns permanentes permitirão discussões mais específicas e direcionadas, e sem a participação do aluno isso não será possível. (UFTM, 2007c, p.4)

Dessa reunião foi criada uma Comissão para trabalhar juntos na proposta do REUNI e em março de 2008 foi assinado pelo então Reitor *Pró Tempore* da UFTM, O Secretário da Educação Superior e o Ministro da Educação Fernando Haddad o acordo de Metas n.º 23 celebrando o termo do Plano de Reestruturação e Expansão da UFTM e que acordava principalmente as metas de elevação gradual da taxa de

conclusão média dos cursos de graduação presencial em 90% e da relação professor/alunos para 18 ao final de cinco anos a contar da assinatura do documento.

Partindo do princípio de que o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pretende congrega esforços para consolidar a política nacional de expansão da educação pública superior, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vem somar-se a esse plano no sentido de reestruturar e expandir sua atuação no cenário regional, reafirmando seu compromisso histórico de um ensino voltado para a qualidade da formação e do desenvolvimento profissional (UFTM, 2007a, p. 4).

O documento definiu a expansão via REUNI atenderia a quatro finalidades: recursos humanos, edificação reforma e ampliações da estrutura física, assistência estudantil e programas de bolsas e auxílios. Ainda no documento, foi expresso que as dimensões contempladas pontuariam aspectos que viabilizassem

uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação, de forma a evitar a especialização precoce e a possibilitar que o seu desenvolvimento atenda às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às diferentes áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico (UFTM, 2007a, p. 9).

O plano foi construído a partir de seis dimensões, sendo elas: Oferta de Educação Superior Pública, Reestruturação Acadêmico-Curricular, Renovação Pedagógica da Educação Superior, Mobilidade Intra e Inter-Institucional, Compromisso Social da Instituição e Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Dentro da dimensão da Oferta de Educação Superior Pública foram indicados: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e, ocupação de vagas ociosas. Na dimensão Reestruturação Acadêmico-Curricular: revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; e, implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos. A dimensão Renovação Pedagógica da Educação Superior: articulação da educação superior

com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; e, prever programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo. Na dimensão Mobilidade Intra e Inter-Institucional: Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior. A dimensão Compromisso Social da Instituição: Políticas de inclusão; Programas de Assistência Estudantil; e, políticas de extensão universitária. Por fim, Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Em cada uma dessas dimensões o Plano indicou um diagnóstico da situação atual da instituição sobre aquela dimensão, dados que ilustrassem a situação, metas a serem alcançadas com a execução do plano, bem como o cronograma de execução em anos, as estratégias, as etapas e os indicadores de desempenho.

Foi incluído no Projeto REUNI-UFTM conforme metodologia indicada pelo MEC um plano geral de implementação da proposta, que previu a reordenação acadêmica da instituição com a criação de quatro Institutos Acadêmicos por área de conhecimento: Instituto de Ciências da Saúde de Ciências Biológicas e Naturais, de Ciências Humanas, Sociais e Letras e de Ciências Tecnológicas.

Para a gestão da implementação da proposta do REUNI:

será necessário compor uma Comissão indicada pelo Conselho Universitário, com representante discente, docente e técnico administrativo e representante da sociedade civil, além de poder contar com a assessoria técnica. Compete a essa Comissão coordenar, controlar e avaliar todo o processo de implantação e execução do REUNI (UFTM, 2007a, p. 32).

Ainda em fase de elaboração da proposta é interessante observar a lógica da própria UFTM para a oferta dos novos cursos. O Plano diretor de infraestrutura física constante no documento previu para a Engenharia investimentos tais como um novo *campus*, com salas de aula, laboratórios, restaurante universitário, uma biblioteca específica, entre outros. Já os cursos noturnos teriam que se adaptar à estrutura existente dos cursos da área de saúde, que não ocupavam esse espaço à noite.

Ou seja, a expansão foi pensada na perspectiva de ocupação de alunos somente. Professores quando não estivessem no exercício da sala de aula, onde

ficariam? E o apoio administrativo a esses cursos? E a biblioteca e laboratórios?

De fato, não ficou explícito nem no plano, o projeto acadêmico para as licenciaturas. A oferta desses cursos seria no sentido de “ocupar” literalmente o espaço ocioso no período noturno somente.

Figura 1 Plano Diretor de Infraestrutura física

ANO	Investimento	Local	Valor
2008	Conclusão da Reforma e Ampliação da Biblioteca Universitária	Biblioteca Universitária (CEA)	420.000,00
	Equipamentos (elevador hidráulico especial para portadores de necessidades especiais)	Biblioteca Universitária (CEA)	30.889,91
2009	Construção do Instituto de Ciências Tecnológicas onde funcionará os seis cursos Tecnológicos de Engenharia	Campus II – a ser instalado provavelmente na Univerdecidade (nome atribuído ao parque tecnológico da cidade de Uberaba), conforme Termo de Compromisso da Prefeitura Municipal de Uberaba	8.972.155,50
	Construção do Instituto de Ciências Biológicas e Naturais		4.591.797,00
2010	Início da Construção do Instituto de Pesquisa em Tecnologia da Saúde	Av. Getúlio Guarita,	5.986.088,00
	Urbanização	Campus II	867.560,00
	Mobiliário e Equipamentos	Campus II	2.259.896,00
2011	Equipamentos para laboratórios	Campus II	1.177.503,50
VALOR TOTAL			24.305.889,91

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS REUNI

34

Fonte 1 Plano REUNI - UFTM 2007

O documento também trouxe um memorial descritivo resumido das obras que seriam realizadas.

A diferenciação entre as áreas ficaria explícita ainda no plano em relação à força de trabalho pensada para executar a proposta. Chamamos a atenção para a contradição quanto à contratação de docentes. Enquanto que para as Licenciaturas e o curso de Serviço Social pensou-se em uma média de 14 docentes por curso, os cursos de Engenharias foram pensados numa proporção de 20 docentes.

Figura 2 Plano de Contratação de Pessoal REUNI - UFTM

Plano de contratação de pessoal docente e técnico-administrativo**I – Vagas para DOCENTES:**

CURSO		Docentes a ser contratados					
		2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Reforço aos cursos já existentes de graduação		02	08	11	-	-	21
Bacharel. SERV.SOCIAL		-	02	02	03	03	10
Licenc.Letras- Habilitação em LIBRAS		-	02	-	-	-	02
Sub-total		-	12	13	03	03	
LICENCIATURAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	02	03	04	05	-	14
	GEOGRAFIA	03	04	03	04	-	14
	FÍSICA	04	04	03	05	-	16
	HISTÓRIA	03	03	04	04	-	14
	MATEMÁTICA	03	04	03	04	-	14
	QUÍMICA	04	04	03	04	-	15
Sub-total		19	22	20	26	-	
ENGENHARIAS	ALIMENTOS	-	04	05	05	06	20
	CIVIL	-	04	06	04	07	21
	COMPUTAÇÃO	-	04	06	05	06	21
	MEIO AMBIENTE	-	03	05	05	07	20
	PRODUÇÃO	-	03	05	06	07	21
	QUÍMICA	-	03	04	05	07	19
Sub-total		-	21	31	30	40	
Total			55	64	59	43	242
TOTAL ACUMULADO		21	76	140	199	242	

II – Vagas para TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS:

Nível/ Ano	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Superior	05	15	15	10	15	60
Médio	10	15	15	15	30	85
Total	15	30	30	25	45	145

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS REUNI

Fonte 2 Plano REUNI - UFTM 2007

O plano preocupou-se ainda com a ampliação dos cargos e funções gratificadas para 4 novos cargos de direção (um para cada instituto) e 29 funções gratificadas (Coordenadores de Curso).

O documento não deixa claro quais foram os subsídios que fundamentaram essa opção, as bases (técnicas e pedagógicas) para composição do quadro de contratação docente e de técnicos administrativo. De onde saíram esses números é uma pergunta sem resposta, pelo menos nos documentos pesquisados.

O REUNI é uma ação prevista no Plano Plurianual do MEC que é acompanhada sistematicamente via Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) foi desenvolvido em uma plataforma Web a fim de permitir o seu acesso em todas as regiões do País. As metas constantes no Plano são um produto quantificado a ser obtido durante a execução do projeto/atividade, programa e subprograma.

Os indicadores de acompanhamento do plano seriam: Número de ingressantes por vestibular; número de cursos ofertados; número de alunos matriculados; número de alunos matriculados em turnos noturnos; número de alunos matriculados na pós-graduação; matrícula projetada, a partir de 2008, incluindo as vagas de vestibular oferecidas para o ano seguinte; número de concluintes por curso; razão entre o número de alunos matriculados e número de diplomados no ano; razão entre o número de alunos matriculados em turnos noturnos e o número de alunos matriculados; relação aluno por professor; número de docentes contratados; número de técnico-administrativos contratados; número de equipamentos adquiridos; e, área construída.

Além disso, estão elencados no Plano REUNI-UFTM os seguintes indicadores de qualidade: avaliação discente quanto à qualidade do curso; avaliação discente quanto aos docentes; satisfação do discente em relação às mudanças causadas pela implementação do REUNI; porcentagem de doutores e mestres; porcentagem de docentes DE; número de bolsistas de produtividade; número de bolsistas de programas de programas de assistência estudantil; e, resultados dos cursos de graduação da UFTM junto ao INEP e ENADE. Não está claro no Plano quais instrumentos seriam utilizados para “medir”, por exemplo, a satisfação do discente em relação às mudanças, ou a sua avaliação dos docentes.

O Plano REUNI-UFTM descreve por fim, os impactos globais municipais e regionais que a proposta causaria: aumento do impacto econômico e social, mediante o aumento de alunos e cursos oferecidos; investimentos e rendas que serão introduzidos na economia local, mediante a contratação de mais servidores; transformações ocasionadas pela construção do campus na “Univerdecidade”, melhorando o desenvolvimento da região e transformando-o em uma área de tecnologia; melhoria da infraestrutura física proporcionando por meio de instalações apropriadas ao ensino e a pesquisa, bem como bibliotecas modernas e com acervo atualizado; contratação de mais servidores técnico-administrativos, permitindo estruturar as áreas e os serviços noturnos para melhor atendimento dos cursos; maior número de docentes qualificados, do quadro efetivo, por meio da abertura de concursos; melhor aproveitamento das vagas ociosas; recursos de custeio mais significativos e com melhor aplicabilidade, visto ter metas a ser cumpridas; maior produção cultural e artística e uma maior integração social; e, desenvolvimento de mais pesquisas em várias áreas do saber.

O documento termina sem apontar especificadamente onde seriam alocados os novos cursos de Licenciatura e Serviço Social, se, no novo Campus ou na sede Central.

No âmbito pedagógico a UFTM se organizou a partir da Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP)³¹ que foi delegada a tarefa de coordenar os trabalhos de construção dos projetos pedagógicos dos novos cursos. Como os cursos de Licenciaturas e Serviço Social seriam ofertados a partir de 2009, a equipe se concentrou nesses projetos. Para esse empreendimento, foram convidados professores que já faziam parte do quadro da instituição, técnicos em assuntos educacionais ligados à Divisão, professores de outras instituições de ensino superior da cidade, além de uma consultoria especializada, equipe essa nomeada por Portaria do Reitor³². Essa equipe baseou seu trabalho conforme estudos desenvolvidos pela Universidade Federal da Bahia e também nas experiências na Universidade de São Paulo Leste na Escola de Artes, Ciências e Humanidades no que é conhecido como Universidade Nova³³.

O grupo constituído construiu assim um projeto piloto para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química, além do curso de bacharelado em Serviço Social, cujos currículos pudessem privilegiar a interdisciplinaridade, a flexibilidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, além de superar a vivência fragmentada do conhecimento do Ensino Médio e assim, promover um avanço qualitativo na formação dos futuros professores e também aos egressos do curso de Serviço Social.

O Projeto Pedagógico do Ciclo Comum (UFTM, 2009b) priorizou a defesa de formação generalista e humanística, como opção de promover uma relação crítico-reflexiva entre sujeito e mundo social pautada em objetivos e metodologias que consideram a ética, a atitude cidadã, o posicionamento crítico-reflexivo, a ampliação

³¹ A Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico (DATP) foi criada em 1993 com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas para sensibilização e orientação do corpo docente. É o órgão responsável pelo assessoramento na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos ligados ao ensino, além de estudos, pesquisas e levantamentos estatísticos, que auxiliam a garantir um ensino com excelência na UFTM. A partir de 2011, passou a se chamar Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE).

³² Portaria da UFTM de nº 377, de 18 de agosto de 2008 que designa os membros para constituir a Comissão Responsável pela Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química e do Curso de Graduação em Serviço Social.

³³ A Universidade Nova conforme modelo da UFBA teria como objetivo resultar do intercâmbio entre a rede universitária brasileira (e latino-americana) e a matriz intelectual e cultural do continente europeu, via Processo de Bolonha, que conforme seus idealizadores “implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira” (UFBA, s.d., s.p)

da visão de mundo na sua totalidade, a variedade de conhecimentos e a sua integralidade, a atitude investigativa, o protagonismo dos estudantes, a cooperação, o estudo e desenvolvimento de projetos e a responsabilidade social.

Em 2009 deram início os seis cursos de Licenciatura (Biologia, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História e Química) e o curso de Serviço Social. Academicamente foram organizados em seis turmas mistas de alunos pertencentes aos sete cursos que teriam aulas dos componentes comuns durante dois anos. Os alunos ingressantes durante esse ciclo comum poderiam fazer uma nova opção de curso, caso se identificasse com outro curso. O conhecimento seria elaborado via metodologia de projetos, conforme *Problem Based Learning* (PBL), ou seja, “Resolução de Problemas (RP)” experiência desenvolvida pela Mc Master University Medical School americana, “o desenvolvimento de projetos, concebidos como estratégia-base para que o aluno, desde o primeiro semestre, desenvolva a pesquisa como princípio fundamental em sua formação acadêmica” (UFTM, 2009b, p. 62).

Durante esse período o Conselho da Instituição estava em fase de discussão do Regimento Geral da UFTM, só aprovado em 2010. Esse fato foi tema de ironia por parte do jornal local, que divulgava a falta de compromisso dos docentes ao faltar nas assembleias, o que postergava a votação do documento. As eleições para a nova equipe gestora só aconteceria após a votação do Regimento e assim, o Reitor *pró-Tempore* que, a princípio, ficaria alguns meses, esteve à frente da instituição por mais de 5 anos.

Com a finalização da votação do Regimento a nova organização administrativa foi legitimada, seguindo-se a convocação de eleições para reitor. Não houve mudanças substanciais entre a equipe *pró-tempore* e a que tomou posse em julho do mesmo ano. A partir de então, *pró-reitorias* existentes foram reestruturadas, algumas excluídas e outras criadas, como, por exemplo, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis e a Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Os departamentos ora existentes foram transformados em Institutos por áreas de saber, e estes, divididos em Departamentos Didático-Científicos. Os professores foram assim vinculados aos departamentos, com um coordenador que passou a responder diretamente ao diretor do Instituto, e este, à Reitoria. Os cursos de graduação ou pós-graduação, projetos, programas e linhas de pesquisa seriam os produtos desses institutos. O coordenador do curso de graduação, ligado à Pró-Reitoria de Ensino seria o responsável pelo acompanhamento do Projeto Pedagógico e pela oferta do

curso, bem como pela tramitação nos órgãos de regulação do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP) responderia à Pró-Reitoria de Ensino.

Outra questão a se registrar foi que o Plano REUNI –UFTM previu a criação de quatro Institutos, sendo eles Ciências da Saúde (ICS), Ciências Biológicas e Naturais (ICBN), Ciências Humanas, Sociais e Letras (ICHSL), Ciências Tecnológicas (ICT). No entanto, durante a discussão do Regimento Interno pela Congregação, os conselheiros acataram a decisão de criar outro instituto, dividindo o Instituto de Ciências Humanas, Sociais e Letras em dois Institutos: um voltado para a Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) e outro para as Ciências Exatas e Naturais (ICENE).

A transformação de pequenas Instituições de Ensino Superior (IES) em Universidades, como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação instituído em 2007³⁴ não é o caso da UFTM, mas, é um processo evidenciado no cenário da Educação Superior Brasileira e que está presente em todas as regiões do Brasil. As dificuldades encontradas pela jovem instituição não seria uma questão de readequação em sua estrutura interna, mas uma situação em que se inscreve toda a Educação Superior pública no Brasil.

Problematizar os impactos das atuais políticas públicas educacionais para as instituições federais de ensino superior no Brasil apresenta-se como um desafio bastante provocativo. Diante disso, nos propomos analisar os reflexos da Reforma Universitária mediante a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) num contexto mais amplo. A expansão das universidades nos moldes do REUNI atende de fato as quais interesses?

Estas são questões complexas que nos propomos a enfrentar à luz de referenciais teóricos no próximo capítulo.

34 Apresentado em 15 de março de 2007, o assim chamado PDE foi lançado oficialmente pelo governo federal em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” com 29 ações do MEC, sendo 5 delas voltadas para a Educação Superior: o PROUNI, o pós-doutoramento, o conceito de professor equivalente, a meta de duplicar em dez anos a oferta de vagas nas universidades federais e a questão da acessibilidade. O PDE foi uma ação totalmente desvinculada do PNE 2001-2011 promulgada por FHC com vetos a temas essenciais. Esperava-se que o novo governo retomasse as discussões do Plano, o que não ocorreu. Apenas sua total ignorância até o lançamento da PL, ou seja, o PNE 2011-2020.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTATAL: política de Estado, governo ou mercado?

O presente capítulo pretende contextualizar o Programa Expansão (2003) e o REUNI (2007) da UFTM no processo de Reforma da Educação Superior em um recorte temporal referente às duas últimas décadas do século passado e que continua em pleno processo de implementação. Para isso, pretendemos problematizar: quais foram os impactos dessas reformas para a Educação Superior e quando e como historicamente se situa a Expansão e o REUNI nesse processo.

Nessa linha e a partir dos dados disponibilizados sobre a Educação Superior e estudos acadêmicos já publicados, pretendemos investigar se os números da expansão refletem o discurso de democratização do acesso a este nível de ensino e se a proporcionalidade entre as categorias administrativas pública e privada estão menos antagônicas.

Como o recorte investigativo no qual este trabalho se insere são as atuais reformas educacionais para a Educação Superior do Estado brasileiro este capítulo procurará inserir o REUNI num projeto mais amplo de Reforma da Educação relacionando-o à própria Reforma do Estado em sua forma de governo. Entendemos que todo o emaranhado no qual se definem as políticas públicas atuais foram reflexos das opções tomadas pelos governos do final do século XX e início do século XXI, ou mais precisamente, a partir da década de 1990.

Para compreender as mudanças que nem sempre expressam as necessidades da sociedade interrogamos as políticas que foram construídas e onde se evidenciam as disputas pelos diferentes projetos de sociedade nos elementos que lhe dão sustentação. A construção da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1997 e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 traz em si as inúmeras vozes que lutaram a seu favor, mas que ficaram emudecidas nos contraditórios e ambíguos textos publicados.

Compreender o cenário educacional brasileiro só pode ser feito a partir de uma análise macroeconomia onde são gestadas as diretrizes para o desenvolvimento nacional. O Brasil em seu plano de desenvolvimento pretendeu (e pretende) adequar-se sócio-economicamente visando a sua inserção na economia mundial. Assim, entendemos que tem seguido as orientações expressas por

agências transnacionais como garantia financeira aos seus projetos de desenvolvimento via mundialização da economia.

2.1. Enterrando a social democracia não vivida

Depois de anos de instabilidade econômica e projetos mal sucedidos de controle da economia que desaguaram em graves crises financeiras, econômicas e políticas, a administração pública passa a ser questionada e instalava-se muita perplexidade e confusão³⁵. Estamos em 1994 e o novo chefe do executivo Itamar Franco deu início a um ajuste na política econômica com o objetivo de controlar a hiperinflação do país: o Plano Real. A estratégia utilizada no plano passaria pela desindexação da economia, acompanhado de um amplo processo de privatizações, equilíbrio fiscal, abertura econômica, contingenciamento de serviços públicos e por políticas monetárias restritivas (GENTILI, 1998; PINTO, 2000; PEREIRA; SPINK, 2003, LIMA, 2007; COSTA, 2008; FRANÇA, 2010; MAULAZ, 2010; LIMA, 2011).

O efeito imediato do Plano Real refletiu-se na capacidade de consumo da população, o que elegeu o candidato da situação para Presidência da República a partir de 1995 que seria o autor do plano quando Ministro da Fazenda: Fernando Henrique Cardoso (FHC). O novo presidente continuou com a política econômica do Plano Real e inaugurou um projeto mais amplo de Reforma do Estado (BRESSER PEREIRA, 2003).

Essa reforma tomou forma e conteúdo tanto do ponto de vista organizacional, ou seja, na esfera do governo, como também no ponto de vista político, social, mas, sobretudo, cultural. FHC constituiu uma equipe onde toda a energia voltar-se-ia para uma política fiscal e monetária que viabilizasse a chamada âncora cambial.

O grande mérito de Fernando Henrique como homem político, ao contrário do que se passou com o presidente Sarney em 1985, foi entender que a sociedade brasileira estava farta da inflação crônica que a acompanhava fazia mais de quinze anos. Quando aceitou o convite para ser Ministro da Fazenda do cambaleante governo Itamar Franco, em 1993, ele já sabia o que iria fazer. Chamou imediatamente a equipe de Economistas da PUC para trabalhar consigo e apresentou à sociedade seu plano de estabilização. O sucesso imediato deu-lhe o cargo de presidente da República nas eleições de 1994 (BARROS, p. 108, In: IPEA, 2002).

³⁵ Entendemos que muito do que se viveu foi projetado ideologicamente pela mídia dominante.

No governo de FHC, a Secretaria da Administração Federal (SAF) é transformada em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) liderado pelo economista Bresser Pereira³⁶ como idealizador do que chamou de Nova Gestão Pública. Seria o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e a emenda constitucional da reforma administrativa. Para seu autor, “o Brasil tinha a oportunidade de participar desse grande movimento de reforma, e constituir-se no primeiro país em desenvolvimento a fazê-lo” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 22-23).

Em seus tratados sobre o PDRAE Bresser Pereira confessa que não estava interessado em discutir com os novos liberais ou a velha guarda de esquerda o grau de intervenção do Estado, porque na sua concepção essa discussão já estaria superada. O que estaria em pauta neste plano seria o consenso sobre a inviabilidade do Estado de *Bem-estar Social* e a falta de apoio para o Estado Mínimo³⁷. Segundo ele, por conta disso, haveria a necessidade da ação reguladora, corretora e estimuladora do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2001, 2003, 2012). Na nossa concepção, uma proposta de alívio das mazelas sociais (LIMA, 2011).

Conforme disposto no PDRAE, no núcleo estratégico do governo a propriedade seria por definição, estatal. Já na produção de bens e serviços a propriedade deveria ser privada, particularmente nos casos em que o mercado controla as empresas comerciais. Em relação aos serviços sociais e científicos a propriedade deveria ser essencialmente *pública não estatal*. Ou seja, para Bresser Pereira (2001, 2003, 2012), as atividades sociais, principalmente as de saúde, educação fundamental, garantia de renda mínima e a realização da pesquisa científica dizem respeito à direitos humanos fundamentais e o mercado não pode garantir de forma adequada por meio do preço e do lucro. Por essa razão, deveriam ser públicas, mas não exatamente estatais. Ou seja, utilizar organizações de direito privado, mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos.

³⁶ Formado em Direito (USP), Mestre em Administração e Doutor em Economia (USP), Bresser Pereira instituiu o que chamou de tecnoburocracia, uma “classe” de intelectuais orgânicos que formulariam a burocracia pública, a teoria estrutural da reforma da gestão pública. Dedicou-se à docência na FGV. Juntamente com D. Ruth Cardoso, alicerçou o governo de FHC.

³⁷ Também chamado de Estado Providência ou *Welfare state*, o Estado de *Bem-estar Social* teria surgido na Europa após a crise causada pela Segunda Guerra Mundial baseado no pensamento keinesiano de pleno emprego. O Estado mínimo não seria o seu contrário, mas, um Estado que se abstém da regulação da vida privada. O Estado de Bresser Pereira seria uma terceira via.

‘Propriedade pública’, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa ao lucro; “não-estatal” porque não é parte do aparelho do Estado. (...) É mais confiável do que as empresas privadas porque, em áreas tão delicadas como a educação e a saúde, a busca do lucro é muito perigosa. É mais eficiente do que a de organizações estatais, porque pode dispensar dos controles burocráticos rígidos, na medida em que as atividades envolvidas são geralmente atividades competitivas, que podem ser controladas por resultados com relativa facilidade. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 25)

Por outro lado, mas no mesmo lado, FHC contou com a auspiciosa articulação da então primeira dama, Dona Ruth Cardoso para colocar em prática a responsabilização da sociedade civil para a oferta dos serviços não exclusivos do Estado e que diziam respeito aos direitos sociais. Formada em Filosofia e doutora em Antropologia ambos pela USP, quando FHC assumiu a presidência, Ruth Cardoso estava no seu pós-doutoramento nos Estados Unidos onde estudava a juventude.

Segundo publicado por sua assessora (FERRAREZZI, 2008) que fez sua tese de doutoramento baseado no trabalho de Dona Ruth, assim que ficou sabendo da vitória de FHC, começou a planejar como seria sua atuação na base do governo, de modo a aplicar o que foi objeto de estudo durante sua vida.

Assim como Bresser Pereira, Ruth Cardoso expressaria sua confiança na democracia como única forma possível de justiça social.

O Estado Brasileiro (...) é hoje um Estado democrático, entre burocrático e gerencial, presidindo sobre uma economia capitalista globalizada e uma sociedade que não é mais principalmente de classes, mas de estratos: uma sociedade pós-industrial. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 222)

Foi ela que criou e presidiu o Conselho da Comunidade Solidária no Governo Federal durante todo o governo de FHC, propondo uma ampla reforma do marco legal do terceiro setor. Esse órgão seria

um novo instrumento de diálogo político e de promoção de parcerias entre Estado e sociedade para o enfrentamento da pobreza e da exclusão por intermédio de iniciativas inovadoras de desenvolvimento social (FERRAREZZI, 2008, p. 238).

Esse Conselho foi criado já com prazo determinado para acabar, conforme enunciado pela própria primeira dama quando da sua instituição, seria uma organização indutora de programas e projetos em parcerias, sem jamais confrontar-

se com as atribuições do Estado, mas aproveitando os “recursos existentes na sociedade” (idem).

Assim surge o conceito de organizações sociais:

que incluem no setor público não estatal autorizadas pelo Parlamento a receber dotação orçamentária como uma estratégia central do PDRAE com o propósito mais genérico de permitir e incentivar a “publicização”, ou seja, a produção não lucrativa pela sociedade de bens ou serviços públicos não exclusivos de Estado. (BRASIL, 1997, p. 7)

A manutenção dessas OEs derivariam de receitas integral ou parcialmente de recursos do Tesouro e seriam controladas por agências reguladoras via contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Apuramos que desde o governo de FHC até 2010 foram criadas mais de 290 mil Fundações privadas sem Fins Lucrativos conforme estudo apontado no “Perfil das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos em 2010”, realizado pela primeira vez em 2002, resultado da parceria IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com a Associação Brasileira de Organizações não governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). No início dos anos 90, o número de fundações privadas e associações sem fins lucrativos era de 90 mil. Mais ou menos 30% dessas organizações são de cunho religioso, mas atuam especificamente nos direitos sociais delegados pela constituinte aos cidadãos brasileiros (BRASIL, 2012).

O debate sobre as OEs sugerem outro estudo específico, que não será o caso deste trabalho. No entanto o resgate desses números é importante, pois podem representar o desvirtuamento institucional das obrigações do aparelho estatal para com a sua sociedade: uma transferência de responsabilidade e a volta da insegurança quanto à possibilidade de serem elas concepção, uma espécie de “privatização dissimulada” e de manutenção do conformismo da população em geral para com o Estado (PINTO, 2000).

A Reforma Gerencial de 1995 foi a mais bem sucedida no plano cultural e institucional do que propriamente operacional. Trouxe novos conceitos para a administração pública e caiu no gosto da sociedade civil³⁸. Mesmo com governos ditos de oposição que estiveram à frente do poder e a conseqüente extinção do

³⁸ Graças, sobretudo ao trabalho midiático.

MARE, os princípios do Plano Diretor continuaram permeando a administração pública de maneira geral, sobretudo a de âmbito federal. O MARE foi fundido com o Ministério do Planejamento passando a ser chamado Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Para Bresser Pereira o novo Ministério não deu continuidade à missão mais ampla de planejamento, mas focou-se nas ações relativas à implementação dos projetos do Plano Plurianual (PPA)³⁹ (BRESSER PEREIRA, 2001).

O orçamento não foi diretamente relacionado com o programa de gestão da qualidade. A transformação de órgãos do Estado em agências executivas, ou, dependendo do caso, em organizações sociais, não ganhou força. Os concursos públicos anuais para as carreiras de Estado foram descontinuados a título de economia fiscal. Mas as idéias gerenciais continuaram vivas, particularmente entre os gestores públicos mais jovens (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 27).

Desde Bresser Pereira, a reforma gerencial tem tido avanços e retrocessos, mas, se encontra em pleno desenvolvimento no âmbito da administração pública. Mesmo que os serviços públicos sejam vistos como cenário de injustiça social, privilégios de uma minoria dominante, os ideais de Bresser Pereira tomaram fôlego desde os anos 90 e os governos de plantão difundem que chamados cidadãos brasileiros têm que ter cada vez mais claro para si que o patrimônio público deve e pode ser usado para fins públicos.

Neste cenário, o Estado na sua forma nebulosa de tratar dos interesses da população mais deliberadamente fragilizada constrói estratégias cada vez mais complexas no sentido de camuflar os seus reais interesses. Um exemplo dessas estratégias é a Lei 12.527/2011 que dispõe sobre a garantia do acesso à informação a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios Portal da Transparência do Governo Federal e mesmo a Lei da informação Muda o discurso conforme convém para a submissão de acordos financeiros internacionais.

Ao invés de democrático e gerencial, como quiseram os vários economistas

³⁹ O Plano Plurianual (PPA) tem sua fundamentação legal na Constituição Federal de 1988, Art. 165, e se institui mediante lei sancionada pela Presidência da República, com periodicidade quadrienal. O fluxo desse processo inicia-se com a elaboração pelo executivo e envio pelo Presidente da República ao Congresso Nacional para apreciação. Todos os demais planos e Programas no âmbito do executivo federal devem ser elaborados em consonância com o PPA. O orçamento do governo federal é estabelecido por meio do PPA, das diretrizes orçamentárias e dos orçamentos anuais. Qualquer investimento tem que ser previamente inserido no PPA sob pena de responsabilidade. Somente após aprovação pelo Congresso e sanção presidencial, o orçamento pode ser executado.

empreendedores de uma nova concepção de administração do Estado continuamos a conviver com uma organização complexa, por um lado frágil ainda excessivamente burocratizada e não efetivamente voltada aos interesses coletivos.

Encontra uma veemente resistência nos sindicatos que defendem os interesses efetivos dos servidores públicos que continuam a luta por melhores condições de trabalho e recomposição salarial. Mesmo com bandeira distinta, os novos governos continuam a fortalecer os interesses eleitorais dos políticos representantes dos homens de negócios a obter benefícios do Estado. Optamos por reconhecer os avanços, conforme retomada dos projetos de democratização do acesso aos direitos sociais, por exemplo, à educação (LIMA, 2011).

Não há política social que dê conta da contingência de serviços públicos de uma nação com tanta desigualdade social sem significar rompimento com ideologias defensoras da expansão do capital via exploração da força de trabalho. Estudar as mudanças no bojo da administração pública não significa que defendemos o que pregam seus princípios, mas distanciar-se no sentido de conferir as migalhas sociais ganhas sem desconsiderar a enorme lacuna que se encontra entre a responsabilidade estatal e a sociedade civil.

A democracia na administração, a fraternidade na sociedade, a igualdade de direitos e a instrução geral farão despontar a próxima etapa superior da sociedade, para a qual tendem constantemente a experiência, a razão, e a ciência. Será uma revivescência da liberdade, igualdade e fraternidade das antigas geras, mas sob uma forma superior (MORGAN, 2005, p. 552).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes. É uma organização de cooperação internacional composta por 34 países criada em 1961 em substituição à Organização para a Cooperação Econômica Européia fundada em 1948 para reconstruir a Europa depois da 2ª grande guerra. Sua sede fica na cidade de Paris (França). Mesmo que o Brasil não seja um estado-membro a OCDE também partilha os seus conhecimentos e troca de idéias. Conforme registrado, o movimento político atual sinaliza para o cumprimento dessa organização.

Por meio da OCDE, os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. Para a

OCDE, desde os anos 90 o Brasil tem desfrutado de maior estabilidade econômica e financeira com forte queda na desigualdade e na pobreza. Em 2010 o crescimento foi o mais forte em duas décadas.

O relatório Econômico sobre o Brasil da OCDE divulgado em 2011 informa que desde 2003 os fatores estruturais da política econômica deram fôlego ao país para passar pela crise mundial de 2008-09 sem maiores sequelas. O mesmo documento indica que os investimentos em infraestrutura foram substanciais para atrair investimentos privado de modo a racionalizar o público e o privado. Com o título de “Avaliação e Recomendações” o relatório dispõe que o progresso vivenciado foi em grande parte devido a uma o fortalecimento das instituições públicas, em especial o quadro de metas de inflação aliada com a flexibilidade da taxa de câmbio e da Lei de Responsabilidade Fiscal. O crescimento real do PIB foi de 7,5% em 2010 sendo o maior desde 1986 e o quinto melhor desempenho entre os países do G20.

Como sugestão, o relatório indica que o Programa de Aceleração do Crescimento, o PAC, deve ser decisivo no corte de despesas do orçamento. Além disso, o governo deve concentrar-se em concluir os projetos de maior valor além de definir regras específicas para quantificar a operação anual e custos de manutenção da infraestrutura existente e planejada, e incorporá-los nos orçamentos plurianuais. Sugere ainda adotar normas abrangentes para *compensação social* das pessoas afetadas por projetos de infraestrutura, fazer empréstimos aos municípios condicionais com a formação de consórcios para obras de saneamento, avaliar a situação da concorrência no setor de energia e, se necessário, adotar acompanhamento por ações para evitar subsídios cruzados, estimular a concorrência nas telecomunicações, alargar o parque de transporte terrestre via concessão de estradas, expandir a transferência condicionada de renda do programa Bolsa Família, aumentar as oportunidades de educação técnica e formação profissional vinculados às taxas de sucesso, abrandar as taxas de desmatamento e resistir às mudanças no Código Florestal (OCDE, 2011).

Para a OCDE a demanda doméstica, estimulada pelo forte investimento, continuará a sustentar a atividade e a inflação deverá diminuir gradualmente, mas provavelmente manter-se-á na parte superior do intervalo alvo de 2,5-6,5%. O bom desempenho econômico no Brasil permanece contingente em um cenário relativamente benigno para a economia mundial, finaliza o relatório (OCDE, 2011).

No início do governo Lula da Silva em 2003 ventilou-se que os rumos das políticas sociais caminhariam de forma a equanimizar as diferenças provenientes do capitalismo excludente. Além disso, dada a origem e a forma de criação do Partido dos Trabalhadores, a expectativa era de que no mínimo um debate se instauraria entre as diferentes instâncias interessadas. Entretanto, percebeu-se desde o início do governo Lula que o seu alinhamento continuaria “com a parcela da sociedade civil que arrebanha os dotes industriais e comerciais, ou seja, a sociedade civil empresarial organizada” (LIMA, 2011), de forma complementar às reformas que essencialmente tratariam de regulamentar o desmonte dos direitos sociais realizados no governo FHC. Podemos citar como exemplo, a Emenda Constitucional 41/2004 relativa à previdência dos servidores públicos, o que infere a mesma pauta os organismos internacionais alinhados ao neoliberalismo.

As políticas sociais podem ser consideradas como estratégia estatal de integração da força de trabalho na relação de trabalho assalariado, sendo destinadas a atender problemáticas particulares e específicas cujas soluções escapam ao controle dos trabalhadores. As políticas sociais, então, se transformam em meios de subordinação dos trabalhadores à ordem vigente, reproduzindo as desigualdades sociais derivadas da diversa participação no processo de produção (MIRANDA, 2013, p. 19)

Embora tenham se apresentado com alguns “ajustes”, as políticas sociais, sobretudo as educacionais, se acomodaram nos princípios gerenciais das leis de mercado. Não foi detectada uma ruptura política, mas uma transição gradativa à reconsideração do papel do Estado. Sem discussão aprofundada o material investe de indicadores matemáticos e jargões da administração, como relação eficiência-eficácia, custo-benefício, maximização de lucro-otimização de recursos, entre tantos outros, e continua a não tomar para si a tarefa de garantir os direitos sociais historicamente construídos (LIMA, 2011).

Na educação segundo relatório da ANDES (2004), já no segundo ano de governo o investimento para a educação caiu em mais de 800 milhões de reais. Apesar de todas as críticas que levaram o governo Lula ao poder, o trabalho empreendido foi a continuação do desmantelamento do público para investimento privado.

É com esse entendimento que passamos a tratar especificamente da Educação enquanto uma política de Estado (e de governos), sua reconfiguração enquanto *serviço* e não como direito social, e os diversos processos de reforma

conforme agenda neoliberal empreendidos nesse contexto.

2.2. De direito a serviço: a questão da educação no Brasil

Ao empreender uma busca dos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil nos últimos anos nos deparamos com uma série deles editados após a LDBEN 9.394 de 1996 que caracteriza o processo de reforma empreendido em todos os níveis e modalidades de ensino. A mesma LDBEN que instituiu a década da educação que vigoraria entre 1997 e 2006 levantou as maiores expectativas e, conseqüentemente, inevitáveis frustrações diante das opções políticas feitas desde que seu projeto original foi engavetado e em seu lugar, aprovado e sancionado o documento que conhecemos hoje. Todo o arcabouço legal instituído se comporia de um conjunto de instrumentos para o gerenciamento de ações que garantissem a obtenção de resultados previamente pactuados e na redefinição de toda estrutura de poder desde o Ministério da Educação até o chão das escolas, ou espaços vários onde se desenvolve a educação formal. Desde que foi instituída já se passaram 16 anos (SILVA; MARQUES, 2012).

Concordamos que a LDBEN/96, por si mesma, não seja um instrumento que garanta a educação pública, gratuita e de qualidade, mas pode ser um importante recurso jurídico a indicar caminhos de construção de políticas educacionais que visem à democratização e a excelência do ensino, principalmente nas instituições públicas brasileiras. Todavia, como sugeriu Otaíza Romanelli (2007), há tempos, a letra da lei ganha força à medida em que nos empenhamos pela sua implementação por meio falas e ações que promovam reformas profícuas e profundas transformações no campo educacional e na tessitura da sociedade como um todo. Também vale destacar uma assertiva de Florestan Fernandes, em suas reflexões sobre “o desafio educacional”:

A lei, se a sociedade civil se civiliza e se democratiza, tem por fim concorrer para a extinção do servilismo, dos privilégios e do clientelismo bárbaro, que não reconhece nem respeita limites. Até o voto se converteu-se, em muitos lugares, em mercadoria! O “dono” do poder compra o voto e com ele elabora a democracia à sua imagem. (FERNANDES, 1989)

Para além das heranças do nosso passado colonial, do autoritarismo, principalmente em tempos de ditadura, dos cerceamentos que historicamente teceram os processos de luta pela construção democrática do Brasil e deixaram marcas profundas na nossa maneira de fazer (e não fazer) política no País, deparamo-nos, na atualidade, com novas reconfigurações do mundo globalizado e novos imperativos das políticas neoliberais que moldam a constituição da sociedade contemporânea e contornam o “fazer-se” político de suas instituições, especificamente as educacionais (LIMA, 2006).

No âmbito da Educação Superior, ainda na década de 80 foi instituído o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior, o GERES, cujo trabalho viria a constituir o anteprojeto de Lei divulgado em outubro de 1986 que pregava o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica. O controle das Instituições de Educação Superior (neste caso, públicas conforme opção do grupo), seria realizado por um processo de avaliação institucional e o que definiria a Universidade seria a sua autonomia didática, administrativa e financeira e não mais a pesquisa e a universalidade, conforme rezava o capítulo específico da LDBEN/96. O financiamento e a regulação estariam vinculados, mesmo que do ponto de vista desse grupo, os recursos públicos a serem repassados seriam os mínimos necessários à sua sobrevivência. (BARREYRO; ROTHEN, 2008; 2010)

Em 1993 foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o intuito de "estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras", pela Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior (SeSu) que reuniu entidades representativas da Educação Superior. No mesmo caminho da avaliação, a comissão entendeu que esta atenderia a exigência de ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

O relatório, publicado em novembro de 1993, ainda nos preâmbulos de sua fundamentação trouxe que a avaliação da universidade contemporânea deveria atender a três exigências: ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; e, um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Por

isso, o acompanhamento do seu trabalho deveria ser metódico, avaliada de acordo com sua eficácia social de modo a aprimorar suas atividades e “contribuir para revelar, preservar e estimular a pluralidade constitutiva da instituição acadêmica” (BRASIL, 1993, p. 4).

O programa instituiu os indicadores institucionais de avaliação, uma metodologia de avaliação global que teriam como categorias fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares (condições técnicas: recursos humanos, infraestrutura, condições administrativo-pedagógicas), fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares (interdisciplinaridade, enfoques curriculares, procedimentos didáticos e interação teoria-prática), fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista perfil do formando e fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social. Insere a avaliação na perspectiva interna (de cursos, disciplina, desempenho docente, do desempenho técnico – administrativo e do estudante) e avaliação externa (corpo docente, técnico administrativo, corpo discente, infraestrutura, análise dos currículos dos cursos de graduação, mercado de trabalho, estudos de acompanhamento de egressos, a gestão universitária entre outros (BRASIL, 1993).

Foi essa comissão que instituiu as variáveis que ainda hoje são utilizadas na mensuração feita pela Secretaria de Educação Superior (SeSU) no âmbito do MEC: aluno de graduação (AG), aluno de tempo integral (ATI), docente equivalente, funcionário equivalente, titulação do corpo docente, entre outros.

O debate internacional em torno da educação neste mesmo período iniciar-se-ia com a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em pleno ano Internacional da Alfabetização (1990) patrocinada pela Unesco, pelo Banco Mundial (Bird), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) que culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação. Fundamentada teoricamente por Jacques Delors, vem influenciar todo o currículo do ensino fundamental e médio brasileiro na defesa da educação enquanto capital humano: “seus talentos e suas potencialidades criativos, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 10).

O debate posteriormente ampliou-se para o ensino superior com a Declaração

Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação⁴⁰, em 1998. O documento produzido pela UNESCO (1999), “Políticas de mudança e desenvolvimento para o ensino superior”, propôs aos países em desenvolvimento, como o Estado quanto à sociedade deveriam conceber o ensino superior: “menos como um peso no orçamento público e mais como um investimento nacional em longo prazo para melhorar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social” (UNESCO, 1999, p.15).

O documento produzido considera que o currículo deveria sofrer uma renovação a partir da perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar, bem como deveria ser feito um investimento em métodos mais flexíveis e menos formais, como por exemplo, os recursos informacionais e tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, o que aproximaria a educação presencial à educação a distância. Sobre a educação à distância, foi considerada como variadas possibilidades educacionais para a expansão do ensino superior (UNESCO, 2009).

Dentre todas as indicações do grupo responsável para pensar os desafios da educação, o documento enfatiza que devem registradas relações harmoniosas entre as diferentes instâncias que compõem a sociedade e o Estado como uma ação estratégica de parcerias entre as instituições de ensino superior e os diferentes atores sociais de modo a promover o desenvolvimento de tais instituições e a noção de co-responsabilidade no empreendimento educativo. Destaca que o principal financiador das pesquisas no âmbito da Educação Superior é o Estado, mas outros agentes sociais devam também assumir compromissos com essa tarefa (UNESCO, 1999).

Outro movimento interessante é o que vem sendo implantado no âmbito da União Europeia e que é conhecido como Processo de Bolonha⁴¹. No Brasil, algumas instituições têm tentado implantar um currículo mais flexível de modo a romper com a hierarquização dos conhecimentos. Esse novo modelo entraria em conflito com um papel que lhe tem sido delegado: preparação de mão de obra qualificada para o

⁴⁰ A Declaração foi produzida durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior na sede principal da UNESCO que juntamente com outros documentos trazem a visão dessa agência dos problemas da Educação Superior no mundo e propõem à seu modo, uma gama de soluções e alternativas, a Agenda 21.

⁴¹ O Processo de Bolonha é um movimento que nasceu com a Declaração de Bolonha em 1999 visando um sistema europeu de acreditação dos títulos no âmbito da União Europeia. Foi firmado com os países membros visando enfrentar a crise da educação superior europeia que se encontrava à esteira de projetos de Universidades dos Estados Unidos e Japão, considerados centro de Excelência no cenário mundial.

mercado de trabalho. Conforme Pereira (2010):

Cabe à universidade abrir espaço na fronteira do que constitui a sua diferença específica – o pensamento crítico e inovador – e que, como instituição milenar que é, deve continuar se reinventando a cada época. Sua reativação é para vencer os impasses postos pelos atuais debates epistemológicos e pelas demandas trazidas por eles no nível e no compasso das transformações culturais e sociais que empreende (P. 171)

No seio da discussão mundial sobre Educação Superior são muitos os embates pelo modelo de Educação, Ensino e Universidade. Enquanto instituição a universidade tem sido alvo de muitas críticas em todo o mundo como sendo uma organização que precisaria adaptar-se ao novo contexto de economia global. Palavras chaves nesse marco seriam qualidade e excelência, que mesmo tomados isoladamente significam coisas bastante distintas a depender de onde e como são empregados (LIMA, 2013). Segundo críticas a esse movimento, toma-se que existe um risco de tratar-se de uma mudança no âmbito tecnocrático e mercantilista para as funções da universidade e não um efeito que vise afrontar os graves problemas sociais no mundo. (PÉREZ, 2012)

O Banco Mundial (2000) defende uma educação mais generalista objetivando a flexibilidade e a inovação, daí a necessidade de se desenvolver um currículo flexível, que permita a atualização constante, nas áreas de ciência e tecnologia, e uma educação geral; a abertura de diálogo com a sociedade e empresas a fim de promover o conhecimento e fortalecer a democracia; otimizar recursos físicos e humanos, aliados ao uso de tecnologias a fim de socializar o conhecimento; e boas práticas de gestão.

Nas propostas do Banco Mundial para viabilizar a expansão deste nível de ensino, está a sua classificação para os diferentes sistemas de educação superior em “universidades de pesquisa” e as “universidades de ensino”, “institutos profissionais” e “institutos técnico-profissionais” e as “universidades virtuais e a distância” (BANCO MUNDIAL, 2000). O destaque que aqui se faz fica para a universidade de ensino, que tem por meta principal atender a maior parte dos que se interessam em cursar o ensino superior formando mão de obra qualificada para o ingresso imediato no mundo do trabalho.

Conforme essa proposta, a universidade brasileira se afigura uma marca, com produtos de primeira e segunda linha, movida pela lógica produtiva, e regulada pelas

leis do mercado; produtos para a elite, normalmente via ensino público estatal e para a classe trabalhadora, ensino privado, pago ou financiado individualmente.

Com a LDBEN/96 foi dado o início da instituição da avaliação como uma política regulatória em todos os níveis e modalidades de ensino. Não que esse tenha sido um processo linear, e sim o contrário: em constante disputa entre os acadêmicos geral, aqueles lotados no Ministério da Educação e todos aqueles que direta ou indiretamente levavam a temática ao debate. (ANDES, 2004)

Verifica-se – ao lado da defesa de um Estado enxuto, porém forte e de muitos poderes de regulação econômica e simbólico-cultural, para reparar sujeitos com novos desejos, eficientes e dispostos a produzirem em todas as esferas da atividade humana, especialmente na educação – uma “nova vontade geral da nação”, conforme também nova maneira de produção material da vida humana. (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2000a, p.159)

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 onde estão apresentados os investimentos públicos em relação ao PIB de vários países em educação exaltando a necessidade de o Brasil avançar nessa discussão. A gestão democrática por meio de conselhos constituídos e operantes nos sistemas de ensino e nas instituições escolares do país pode ser considerando o grande avanço das propostas. No entanto, não se observa a conciliação dessa gestão com a autonomia de fato da escola pública, sendo a participação no seu sentido aligeirado no aspecto interno e pontual nos resultados nas avaliações externas. Esse formato de gestão não se conciliava com a forma instituída da avaliação *em larga escala*⁴² que passou a ser a tônica das ações desse período em diante. A avaliação que deveria revelar e orientar escolhas relativas à vivência democrática na educação, na prática só ressignificou o controle social da escola pelo Estado aos seus próprios interesses, ou seja, instituir uma co-participação com representação dos segmentos via órgão colegiados onde as decisões tomadas se referem mais à prestação de contas do que definições estruturais relacionadas à instituição. A autonomia, outro conceito bastante utilizado para caracterizar as instituições públicas de oferta de ensino, estaria no limite abstrato do discurso oficial (LIMA, 2011).

O Plano em seu texto faz ainda uma retrospectiva da vinculação de recursos na constituição, mais uma vez, os avanços do Fundef e a sua transformação em

⁴² Sobre isso consultar o Inep que disponibiliza informações de avaliação e estatísticas sobre a educação via aplicação de avaliação sistêmica, sobretudo dos alunos e das instituições.

Fundeb como tentativa de ampliação da Educação Básica.

É fundamental fortalecer a educação como um dos alicerces da rede de proteção social. A educação deve ser considerada uma prioridade estratégica para um projeto nacional de desenvolvimento que favoreça a superação das desigualdades na distribuição de renda e a erradicação da pobreza. (BRASIL, 2001, s.p.)

Esse PNE (2001-2011) propôs o fortalecimento do setor público no que se refere à oferta de Educação Superior, mas ressaltou que a expansão do setor privado deveria continuar, tendo em vista a maior diversificação de oferta, seja de cursos ou de modalidades. Nos dizeres do plano é preciso haver a correção da distribuição desigual de vagas por região, pois, a região Sudeste condensa mais de 50% das matrículas na Educação Superior no Brasil. Ou seja, a interiorização da Educação Superior seria urgente e necessária.

As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação stricto sensu, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (...) Não cabe ao Plano Nacional de Educação tomar partido nesta disputa. (BRASIL, 2001)

O documento apregoa como *estratégia de diversificação* a expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. E também situa o já em implementação Processo de Bolonha, o que no documento, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, sem custo adicional excessivo. Como outra estratégia a existência “um conjunto diversificado de instituições que atenda a diferentes demandas e funções” (BRASIL, 2001), ou seja, uma atuação de acordo com a sua vocação institucional. Está colocado no plano que uma instituição de Educação Superior compete:

primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor. (BRASIL, 2001)

Enquanto que as Universidades

tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. (...) o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. (BRASIL, 2001)

Por isso, orienta que no caso de ampliação da oferta de vagas no setor público “deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação.” (BRASIL, 2001) Reconhece a necessidade da expansão das Universidades públicas tendo em vista que estas respondem por 90% da pesquisa no país, e pontua que estas nunca devem responder por menos de 40% do total de matrículas. Aponta a necessidade de reformulação do rígido sistema de controle burocrático, reforçando a questão da liberdade e da avaliação constante. Traz a figura das instituições “não vocacionadas para a pesquisa”, ou os Centros Universitários. Sugere a utilização do período noturno das IES públicas e, portanto oportunidade de expansão de vagas, “esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos” (BRASIL, 2001).

Institui um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação com o objetivo de qualificar os docentes que atuam neste nível de ensino. Para o documento este nível é que deve receber a maior parcela de recursos da União e a importância de garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais. Assim, reforça a necessidade de articulação entre os níveis de ensino, além da revisão e ampliação de políticas de incentivo à pesquisa e pós-graduação.

Outro documento importante do período e lançado pelo MEC em 2003 é o intitulado “Documento II - Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”:

o sistema público é restrito, tanto em número de matrículas quanto na capacidade de contemplar a diversidade regional, social e étnica do país em sua dinâmica. (...) O sistema não público teve uma expansão desordenada, o que favoreceu o fortalecimento de uma visão mercantilista da educação, em absoluta contradição com os princípios que a definem como bem público (...) o processo da Reforma deve gerar marcos regulatórios para todo o sistema, recuperando o papel do Estado como normatizador e fiscalizador da Educação (BRASIL, 2003a, p. 2-3)

Neste documento, estruturado em dez diretrizes, *O pacto de qualidade em torno de uma Reforma da Educação Superior*, resgatou discussões já superadas em relação à Educação Superior e instituiu o Estado-supervisor-regulador como garantia de qualidade, a produtividade dos docentes e discentes e a responsabilização pessoal dos dirigentes. Não obstante a Andes pronunciou seu descontentamento em relação aos dizeres do documento publicado:

Ao dar ênfase à competitividade, à produtividade, à exclusão, à regulação, a definição de avaliação contém o sentido de dar valor e admite, com isso, desigualdades e hierarquias. O documento extensamente elenca os modos de controle, os arranjos e as alianças que já são uma realidade, face 'a constituição dos conselhos estaduais de educação (largamente ocupados por representantes das escolas particulares). (ANDES, 2004, p. 21).

Embora sendo duramente criticado pela comunidade acadêmica, o tom do documento regeu todos os projetos empreendidos a partir de então.

De acordo com os estudos bibliográficos empreendidos para este trabalho percebemos que reformular a educação superior se justificou desde a década de 90 na necessidade de adequar o Brasil à nova ordem mundial de globalização e desenvolvimento. Ou seja, no processo de mercantilização e empresariamento da educação superior no contexto de naturalização de uso do fundo público do Estado pelo mercado e a redução do papel do Estado brasileiro no financiamento da Educação Superior (LIMA, 2007). Papel que embora coloque a educação escolar em um lugar central pactua com um projeto de sociedade voltada ao mercado consumidor, para o capital, onde a forma “boa” de viver a vida é aos moldes burgueses de usufruto da natureza (GODELIER, 1985)⁴³.

Apesar de toda movimentação em torno das reformas, os movimentos sociais, legisladores e educadores em geral, não conseguiram cunhar um modelo de reforma que caracterizasse as bases democrático-populares difundida nos anos de 1980 como alavanca de verdadeiras mudanças. Daí falarmos em herança desconfigurada, descaracterizada. Os ideais, as ideologias e as utopias construídas como bandeiras nos anos de 1980 foram ressignificadas nos anos de 1990, implementando-se modelos de políticas que mais sofreram continuidade na primeira década do século XXI do que alterações (LIMA e FREITAS, 2013, p. 8).

⁴³ Para Goudelier (1985) a lógica do modo de produção capitalista obriga o homem a desenvolver a produtividade do trabalho social à custa de um desperdício desenfreado dos recursos naturais e da força produtiva intelectual e material dos produtores uma relação em crise, tanto no usufruto da natureza como no modo de vida do homem.

Realizando o percurso desde a concepção da LDB até os últimos anos de vigência do PNE 2001-2011, seria compreensível que se entendesse a partir da história que é preciso construir um projeto diferente, que converse mais efetivamente com a sociedade e represente as múltiplas vozes que nela se inscreve. Os grupos aos quais essas políticas se dirigem muitas vezes não são ouvidos, e, talvez por isso, não signifiquem reais mudanças no que se refere à integração e justiça social. Muito menos articulam acesso, permanência e qualidade de ensino para a maioria da população. Conforme os dados apresentados é possível apreender até mesmo um retrocesso, principalmente no que tange à qualidade.

Enviado ao Congresso em 15/12/2010, o novo Plano Nacional de Educação (PL Nº 8.035/2010) teve como relator da Comissão Especial de Análise o deputado Angelo Vanhoni do PT. O texto se diz centrado nas demandas da Conferência Nacional de Educação (Conae)⁴⁴ realizado em 2010, dizendo que esse documento torna o Plano um ato legal.

Nesse momento em que a sociedade brasileira aprova diretrizes e estratégias de ação para o Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), propondo o Sistema Nacional Articulado de Educação, tais questões precisam fazer parte de debates constantes para assegurar à sociedade de forma geral a implantação de verdadeiras políticas públicas na educação, condição única para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade nas escolas públicas brasileiras. (...) É mais uma tentativa da sociedade civil no complexo território de disputas e definições de poder.(...) Indicativos que mostram que a discussão aqui empreendida sobre a participação exige continuidade (ARANDA, CATANANTE, SOUZA, 2013, p. 242-243)

São apresentadas 20 metas e destacamos as referentes à Educação Superior: ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do produto interno bruto do país⁴⁵; 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 elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores; além de elevar gradualmente o número de

⁴⁴ A Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorreu no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. O documento final seria “resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final” (BRASIL, 2010b, p. 11)

⁴⁵ O texto original dotava o investimento em até 7% do PIB. Um movimento nacional ganhou as mídias sociais o que consideramos que empurrou esse índice para 10%.

matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

O documento já assume que para o cumprimento dessas metas e, “levando-se em conta que o maior potencial de novos estudantes de ES encontra-se entre indivíduos de renda mais baixa” haverá necessidade de ampliar a concessão de bolsas em instituições privadas e financiamento estudantil, ainda que a segunda premissa do plano seja “expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública” (BRASIL, 2010).

As instituições de Educação Superior têm procurado se reestruturar em conformidade com as políticas públicas de educação e, conseqüentemente, se transformam no que Chauí, a partir de seus estudos identificou como “universidade organizacional”,

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada em estratégias de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos, definida e estruturada por padrões alheios à formação intelectual e ao conhecimento. (CHAUÍ, 2003a, p. 7).

Para Silva Jr e Sguissardi (1999), as políticas públicas empreendidas no país e mesmo no exterior, passam por um processo de *mercadorização* do espaço estatal, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta. Basta retomar as bases dos novos conceitos em administração pública em que a educação, principalmente a superior, vem a ser inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado. Para a própria OMC o *produto* educação é um serviço prestado à sociedade, e, mesmo que público pode ser oferecido por diferentes instâncias. Essa perspectiva é referendada pelas demais organizações que tratam do assunto e cada Estado vêm assumindo

essa lógica.

Alertamos, entretanto que é preciso analisar se o discurso tal qual posto de democratização do acesso à educação não esteja mascarando na verdade um estímulo ao mundo das mercadorias a qualquer custo, sobretudo com discursos enviesados. Essa postura tende a favorecer o consumo irresponsável de uma minoria enquanto a grande maioria continua a ser explorado de todas as formas possíveis, enquanto se submete às sobras desse mesmo consumo. A partir de um discurso de promessa ao acesso a essa sociedade foi preciso implantar um projeto que amenizasse os conflitos de interesse entre as classes sociais de modo a ampliar o acesso ao consumo.

O acesso à chamada sociedade do conhecimento pela imensa aldeia global, conceito largamente utilizado nos documentos da Unesco que tratam dessa temática é um tema não só teoricamente contraditório, mas de não possível execução conforme tem sido passado à sociedade. Divulga-se um discurso que o trabalho está sendo cada vez mais complexificado, informatizado e flexibilizado. Esses teóricos afirmam ainda o fim do trabalho enquanto categoria social (ANTUNES, 2005).

De acordo com esse tipo de pensamento a corrida por uma melhor qualificação via tecnologias, educação a distância, formação continuada, entre outras estratégias deslocam ao sujeito a responsabilidade de assumir a tarefa de buscar a sua formação e constante atualização, sobretudo porque a culpa pelo não-trabalho é dele. Ou seja, esses teóricos ao invés de assumir que o mundo do trabalho está cada vez mais imaterializado das máquinas excluindo o trabalho vivo e vivido da produção de mercadorias divulga-se um discurso da não capacidade do indivíduo em não adequar-se às novas necessidades da sociedade do conhecimento (ANTUNES, 2011).

À educação formal se curva a este modelo e desde os anos 90 tem reorganizado o ensino, o currículo e a estrutura administrativa das instituições. A ideia de educação para toda a vida empoderou a sociedade civil de modo que a participação mais ativa da comunidade na escola foi, pelo menos teoricamente, mobilizada. Entendemos que a tomada de decisões no âmbito escolar foi levado ao debate, no entanto, não que esse debate tratasse de conteúdos estruturantes do papel da escola, da educação, ou de gestão de recursos, mas um conteúdo complementar, mais voltado para questão de metodologias e uma forma precisa de imputar à comunidade à responsabilidade e garantias que deveriam ser do Estado

(LIMA, 2010, 2011). Vários projetos são gestados e levados a "*toque de caixa*" pelos diferentes sistemas de ensino, em seus mais variados graus. O ensino fundamental, num primeiro momento, estendido gradativamente ao ensino médio e educação infantil, foi objeto de destaque nos investimentos públicos de modo que, no caso do ensino fundamental, os números demonstram quase que um pleno atendimento (não da demanda necessária, mas aos acordos empreendidos via Banco Mundial).

A partir de um vigoroso aparato legal que justificasse o investimento público no ensino fundamental e progressivo atendimento universal à educação básica, o governo de então legitimou a rede privada a investir no projeto de expansão de Educação Superior. Esse produto, vendido como passaporte de superação de suas limitações, e o desemprego estrutural toma forma de falta de força de trabalho qualificada e, portanto, capaz de alcançar a tão falada *empregabilidade*. A sociedade informática estratifica aqueles que sabem daqueles que não sabem. O mundo se polariza entre aqueles que criam enquanto outros devem ser "treinados" para absorver as novas tecnologias (ANTUNES, 2011).

As políticas públicas sinalizavam que seria preciso incentivar as várias formas de educação/ensino via iniciativa privada nas mais diferentes modalidades e condições. A partir dessa lógica, destinar verbas públicas no setor privado torna-se naturalizado desde que a democratização do acesso às escolas de educação superior fosse garantida, pelo menos em tese. Enquanto isso no sistema de Educação Superior público foi se consolidando o abandono e sucateamento de sua estrutura (LIMA, 2007; LIMA, 2011, LIMA e SILVA, 2008; SILVA JR 2009).

O investimento em educação é politicamente um poderoso discurso de contenção popular já que se apresenta como saída para o alívio da pobreza e realinhamento econômico para o desenvolvimento do país. Em outras palavras, ideologia que visa exclusivamente conter uma possível reação que exigisse maior equanimidade dos direitos sociais (LIMA, 2010, 2011).

Num já abastecido mercado cada vez mais competitivo cabe aos homens de negócios "conquistar" novos mercados e produzir suas mercadorias num custo cada vez mais reduzido. O capitalismo não se contenta mais em dar lucro, mas esse lucro deve atender às expectativas do mercado financeiro à qualquer custo. A ciência e tecnologia aqui se destacam criando máquinas cada vez mais robotizadas para os países ricos, enquanto que os demais recebiam o aparato industrial obsoleto desembocado a alto custo. O Brasil se insere nesta lógica ao adquirir tecnologias já

superadas pelas grandes potências e servir de meras “maquiladoras” de mercadorias enquanto exporta suas verdadeiras inteligências na forma de pesquisadores que abandonam o país por falta de incentivo à sua produção (ANTUNES, 2011).

No mundo das potências industriais poucas grandes indústrias dominam o mundo. São as grandes multi/transnacionais recorrentes de grandes fusões no mercado financeiro. Na mídia publicitária seus produtos podem parecer concorrentes, mas no mundo do capital são parceiras que dividem os lucros e repassam os dividendos aos seus acionistas. Ocupam e desocupam espaços quase que magicamente de forma a garantirem a expansão de seus lucros, e por não se fixarem nacionalmente, contornam o ordenamento jurídico local. O imperialismo articula a livre concorrência e a existência de monopólios, enquanto o mundo financeiro cria e recria novas empresas dando a este espaço, espaço de acumulação de capital imaterial (CHESNAIS, 1996; 2005; MESZARÓS, 2002; FONTES, 2010).

Esgota-se o compromisso ético-político com a classe trabalhadora. O capital requisita a eliminação dos serviços sociais executados pelo Estado, tendo em vista ser um novo campo a ser explorado pelo capital. O capital precisa eliminar o controle severo do arcabouço legal do Estado de modo a ampliar sua capacidade de acumulação e extração da mais valia. O que se inscreve teoricamente como a mundialização do capital não anula a existência dos Estados nacionais, nem as relações políticas de dominação e de dependência entre eles, mas, acentua os fatores de hierarquização entre países e regiões, ampliando o abismo que separa os países centrais daqueles chamados periféricos (BRAVERMAN, 1987; RUMMERT, 2000; JAMESON, 2001; OLIVEIRA, 1998; LIMA, 2007).

A classe *daqueles-que-vivem-do-trabalho*⁴⁶ se polariza. De um lado trabalhadores qualificados, bem remunerados e com estabilidade, representando uma minoria. Do outro lado, uma maioria de subempregados, desqualificados que fogem ao conceito de proletariado no sentido original dado por Marx simplesmente por não terem nem a chance de vender a sua força de trabalho. Final do século XX e está posta a falência do socialismo. Emerge uma sociedade pós-capitalista e vários teóricos da chamada pós-modernidade decretam o fim do trabalho conforme reza a

⁴⁶ Ricardo Antunes utiliza esse termo para sintetizar todos aqueles que têm no trabalho a sua própria sobrevivência. Os desprovidos de propriedade e meios de produção.

teoria marxista (ANTUNES, 2011). A informatização, a web 2.0, a robotização nas fábricas em si não significam a constituição de uma sociedade pós-industrial, mas,

tem constituído como o arcabouço, a infra-estrutura que permite ao capital financeiro atravessar países e regiões de interesse estratégico da burguesia internacional, ainda que este processo seja ideologizado por meio das noções de globalização econômica e sociedade da informação (LIMA, 2007, p. 27).

O fato é que surgem novas formas de exploração do trabalho por mecanismos subjetivos. A violência explícita de extração da força de trabalho é substituída pela tão nociva quanto extensão da vida para o trabalho e, assim, percebe-se a contradição do trabalho escravo e as modernas tecnologias de informação e comunicação. Eis que surgem com o paradigma de diminuição da vida no trabalho, mas, pelo contrário, significa materialmente a ampliação da vida no trabalho. Mais uma das estratégias contemporâneas para a redução do trabalho vivo e ampliação do desemprego estrutural (ANTUNES, 2000, 2005, 2011; MESZARÓS, 2011).

Retomamos conforme assinala Antunes (2005, 2011) que o trabalho não perde a sua centralidade, mas o *não-trabalho* ganha um novo status: incapacidade individual de se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho. A introdução da inovação tecnológica como elevação da mais-valia, aumento do controle e da exploração do trabalho, com a aparência de que o tempo suprime o espaço, e que o espaço virtual amplia o espaço real. Essa realidade não alcança todos os países e regiões, mas apenas aqueles que interessam ao capital. Essa é a estratégia política e econômica de garantias para a continuação das condições de produção centralizada e a compra e adaptação de tecnologia pelos países periféricos.

É neste contexto que observamos a importância das reformas educacionais empreendidas no Brasil como tentativas dos homens de negócio de captar a subjetividade das classes trabalhadoras sob a aparência de uma política de inclusão via qualificação para o trabalho em discursos que

vinculam a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual. As relações sociais estabelecidas entre os homens na sociedade capitalista mais desigual de toda história ficam limitadas à escola, que passa a ser a grande responsável pelas contradições manifestas nessas relações (SANTOS, 2013, p. 36).

Na análise de Silva Jr e Sguissardi (1999), trata-se de

um processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional, dado o caos econômico em que o país se encontrava e a necessidade contornar e desfazer os preceitos da constituição federal, o desmonte da constituição foi feito de medidas provisórias, o que demonstra a subordinação do legislativo e judiciário ao poder executivo. Essas medidas foram tomadas afins de uma consolidação do acerto fiscal do Estado que se deu da negociação dívida externa e venda do patrimônio público (SILVA JR; SGUISSARDI, 1999, p.29).

Daí emerge a verdadeira contradição desse discurso, pois, ao mesmo tempo em que imprime a ideia de perda de centralidade do trabalho, responsabiliza o indivíduo pela intensa busca de qualificação para o trabalho, a sua empregabilidade (outra forma de nomear que está à margem da classe trabalhadora). Conforme Lima (2007) torna-se fundamental

para desvendar a aparência, a imediatricidade deste fenômeno e a apreender as contradições e os projetos de dominação que constituem sua essência, a compreensão da forma-conteúdo da configuração do espaço, da técnica e do tempo, conceitos-chave para análise destas duas noções cruciais da ideologia burguesa: globalização econômica e sociedade da informação.(P. 38)

Consequentemente, o termo gerencialismo tem sido recorrente nos programas de governo que visam alcançar a “eficácia” e “eficiência” na gestão do serviço público, utilizando-se principalmente de mecanismos e instrumentos de avaliação (CUNHA, 2006).

Não se pode considerar esse processo independentemente dos demais processos de mudanças sócio-políticas, nos contextos nacional e internacional, ambos passando por grandes turbulências (CUNHA, 2006). Daí, podemos abstrair o conceito de desenvolvimento desigual e combinado (atraso e modernidade) conforme propôs Leon Trostky como contribuição à teoria marxista e que pode ser usado para descrever o Brasil.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado é uma lei científica da mais ampla aplicação no processo histórico. Tem um caráter dual ou, melhor dizendo, é uma fusão de duas leis intimamente relacionadas. O seu primeiro aspecto se refere às distintas proporções no crescimento da vida social. O segundo, à correlação concreta destes fatores desigualmente desenvolvidos no processo histórico (NOVACK, 1988, p. 9).

Para explicar o que Marx entendeu como modificações, Trotsky adota a categoria de totalidade, ou seja, liga os diferentes países pelo seu modo de produção e o seu comércio: pelo capitalismo. Ao contrário da teoria que evolucionista é esboçada uma visão dialética do desenvolvimento histórico e pode explicar a natureza capitalista dependente da colonização na América Latina. A trajetória do desenvolvimento das nações nunca é igual, nem na forma, muito menos no conteúdo. Nos países periféricos, dialeticamente a desigualdade gera o movimento, e este a modificação, a transformação e o desenvolvimento. Combinados, geram desigualdade (NOVACK, 1988).

A administração federal assume cada vez mais, uma função regulatória, dos mecanismos de avaliação responsabilizando os gestores das unidades que se movem no cumprimento de metas assumidas pelo aparelho central do Estado. “Enfim, acentua-se a nova identidade da educação superior, com novos traços: neoprofissional, pragmática, competitiva, submissa, como jamais foi aos desígnios da economia e do mercado” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005a, p. 12). No mesmo entendimento, assinalam outros autores:

a educação superior passou a receber uma espécie de choque de mercado. Tal processo passou a ser categorizado de mercantilização ou de quase mercado, na medida em que o sistema de ensino superior passou a ser orientado e estruturado, basicamente, pelos sinais de mercado e pelos interesses dos empresários da área de ensino, uma vez que o governo, por meio de certas iniciativas, instituiu as condições para a regulação pelo mercado do setor, especialmente no tocante à sua expansão. A competitividade mercantil foi incorporado, pois, à lógica das políticas do Governo Federal, na medida em que houve um processo indutor de criação de instituições e de cursos, de adoção de uma perspectiva de tratamento dos alunos como clientes e/ou consumidores de produtos acadêmicos, de ênfase em uma expansão via IES, cursos e financiamentos privados, de redução de gastos nas IFES, dentre outros (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p. 153)

A transformação de faculdades isoladas em universidades está presente em diversas regiões do Brasil conforme agenda das políticas públicas de educação (interiorização da oferta, diversidade de modalidades presencial e a distância, etc.) orientadas pelas diretrizes dos organismos transnacionais, que, entre outros fins, visam manter a hegemonia política e econômica dos países mais ricos do mundo (SGUISSARDI, 2000, 2008, 2009; SILVA JR, 2009, 2011; CHAUI, 2001, CUNHA, 2003; DOURADO, 2002, SILVA JR e SGUISSARDI 2006, 2007, 2009, 2012; SILVA JR, LUCENA, FERREIRA, 2011; LUCENA, SILVA JR, 2012).

Para esses autores, os benefícios da diplomação em nível superior principalmente para formação de força de trabalho qualificada justificaram uma maior flexibilidade na abertura de instituições superiores, não só nos grandes centros, mas também no interior dos Estados.

Em 2006, foi publicado o documento “Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!” apresentado pelo então Secretário da Educação Superior Nelson Maculan Filho. O documento em forma de livro enviado a todas as IFES traz como objetivo de apresentar o Programa Expansão iniciado em 2003 num chamamento às IFES para interagir com o processo que teria como objetivo “expandir o sistema federal de Educação Superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” com a meta de implantar 10 universidades e 49 campi universitários. (BRASIL, 2006, p. VI) O documento afirma em sua apresentação que na década de 90, especificamente entre 1995-2001 as instituições federais de Educação Superior perderam 24% dos recursos de custeio e 77% de recursos para investimentos. Reafirmam o papel estratégico das universidades públicas tendo em vista responder 90% da pesquisa básica e aplicada desenvolvida no país, mesmo sendo apenas 2 em cada 10 instituições de Educação Superior, conforme referência ao Censo de 2000.

Com reconhecido fôlego, o Governo Federal investe nas Universidades Federais a fim de ampliar a oferta de vagas, garantir a autonomia universitária, diversificar a natureza e a qualidade dos cursos oferecidos e, sobretudo, promover a criação de centros de referência para o ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2006, p. 11)

O documento traz ainda uma linha do tempo na criação e/ou transformação de universidades federais de 1920 até 2005 e os projetos de criação das novas universidades: UFABC, UFGD, UFRB, UNIPAMPA, UFERSA, UFVM, UFTM, UNIFAL, UFTPR e FUFCSPA, com informações sobre a Lei de criação, um breve histórico, o investimento, pessoal, cursos e vagas ofertadas, início das aulas e status da Obra.

Conforme Silva Jr (2009) a racionalidade mercantil tornou-se o núcleo das ações do Estado. Ações estas que deveriam pautar-se na administração pública voltada para o ser humano e não reduzida para as leis do mercado. O autor ainda acredita que esse posicionamento do executivo federal tem trazido conseqüências

perversas para o governo popular democrático que se distancia cada dia mais de sua origem a esquerda partidária e das pesquisas sobre políticas públicas na educação superior. Uma contradição naturalizada pelo capital em meio às diferentes formas de fundo público que movimentou todos os seus representantes na direção de reformas do Estado o que demandou uma reforma de todas as instituições republicanas, e conforme foco deste trabalho, especialmente a instituição universitária alterando o trabalho imaterial e intelectual e nos implicando a indagar sobre o sentido do trabalho das universidades estatais públicas.

Contrariando a ótica democrática das proposições historicamente formuladas via fóruns de discussão, congressos e estudos de diferentes pesquisas acadêmicas, a *democracia* se fez na sua concepção estreita, apenas apreciativa (LIMA, 2011). Quando da elaboração dos documentos da reforma educacional empreendida, a partir de listas de discussão na internet, divulgação de números oficiais e publicação de diferentes relatórios como se a ampla maioria da população tivesse condições de além de conhecer, refletir a discussão nas letras travada. De fato hoje, não existe dificuldade de alimentar uma pesquisa a partir dos dados das políticas empreendidas pelo governo federal. No entanto, são dados disponibilizados de forma flutuante, sem conexão entre as diferentes políticas, e que são lançadas sem a mínima reflexão ou dados que apontam para a sua melhor utilização.

Esse é o modelo de gestão onde a participação é meramente informativa, em meios indiretos de divulgação. Por exemplo, para se chegar aos dados sobre a educação superior no Brasil, o cidadão comum teria que investir num complicado caminho via internet. Não bastaria acessar o sítio do MEC. Mesmo em tempos de criação do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão, seria preciso um mínimo de conhecimento até localizar o Censo dentro do sítio do Inep e neste o Censo da Educação Superior. Mesmo quando se encontra os últimos relatórios, não existe uma informação consolidada, tratada, de modo a analisar os números ali apresentados como Nota Técnica. Um trabalho que se torna ardiloso e complexo.

Dessa forma, conforme estudos empreendidos por Lima (2011),

O modelo de Instituição de Educação Superior desenhado nas duas últimas décadas (1990 e 2010) congrega o modelo de expansão o qual traz em sua gênese elementos presentes na Reforma do Aparelho de Estado brasileiro a partir dos anos de 1995. (...) Trata-se de um modelo de sociedade em disputa e, portanto, de uma política educacional em construção, em movimento e em contenda, a qual congrega interesses sociais, filosóficos, econômicos e culturais (LIMA, 2011, p. 7-9).

A este nível de ensino é esperada a formação dos profissionais que atuarão no nosso cenário mercadológico, que deixa de ser produtivo, no sentido material da palavra, de acordo com as mais avançadas obras de tecnologia e inovação a política educacional dessa forma é um processo que se movimenta ora no sentido de atender às demandas sociais da maioria da população (pelo menos ideologicamente), ora no sentido de atender às exigências do capital. Mesmo que se apresente um paradoxo que inclui excluindo, pois conforme Lima (2011) a expansão da educação superior se apresenta de forma aligeirada, focada na quantidade o que torna necessário investigar a sua qualidade.

A contra-reforma universitária é parte ativa e componente da segunda geração de reformas estruturais, que entre outros objetivos objetivou naturalizar o investimento público em instituições privadas via Prouni⁴⁷ diversificar as fontes de financiamento, constituir um fundo setorial de incentivo à pesquisa nas instituições privadas, e, sobretudo diversificar as IES, diferenciando o papel das universidades das demais instituições de Educação Superior, mesmo que fosse tema de crítica quando essa equipe fazia oposição à FHC.

É por essas razões que este trabalho se orienta não apenas nos dados e documentos oficiais, mas também de estudos academicamente empreendidos que problematizam não só o conteúdo, mas a forma na qual esses movimentos se fizeram desde sua concepção até materialização no cotidiano das Universidades.

⁴⁷ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é neste trabalho entendido como um exemplo fiel da transferência dos recursos públicos, por meio de largas isenções de impostos, às universidades particulares.

CAPÍTULO 3

OS NÚMEROS DA EXPANSÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: confrontando discursos

Ao comparar os diferentes governos que assumiram o executivo federal nos últimos anos aparentemente o projeto de nação mudou o seu foco do público para o privado. Entendemos que essa mudança tem sido mais pontual, de dentro para fora, transformando o cerne das instituições públicas para modelos empresariais e, portanto, gerenciais. Ou seja, a sociedade burguesa tem se utilizado dos setores públicos, transformando-as conforme os ditames e as leis do mercado: novas formas de gerenciamento, novas formas de controle. Logo, esvaziamento do espaço público e inserção de valores privados pautados pela individualidade dos sujeitos não mais sociais (LIMA, FREITAS, 2013).

Os anos que sucederam à promulgação da Constituição Federal de 1988 significaram profundas mudanças na forma de gerir o Estado brasileiro conforme vimos até aqui. Embora estabilizada, o modelo econômico adotado pelos governos do executivo nacional, encontraria sinais de esgotamento e provavelmente uma grande recessão (LAMOUNIER, 1990). Foi num clima de *esperança* que o governo Lula iniciou sua trajetória: recuperação dos direitos sociais e na forma pública de gerir o Estado. No entanto, mesmo antes do resultado eleitoral foi percebido que o novo governo daria seguimento à política gerencial do *governo* anterior, FHC (LIMA, 2007).

Este capítulo pretende analisar os números publicados pelo governo e suas agências (INEP, SeSu, Capes, etc) sobre a educação superior. Espera-se confrontar os dados com o discurso de democratização do acesso aos níveis mais superiores de educação e, quem sabe a desvelar as condições objetivas que a chamada expansão tem se materializado.

Se desde as tentativas de reforma do aparelho estatal a Educação Superior não recebia investimento do Estado por ser considerado “serviço público não exclusivo do Estado”, no governo Lula, passou a fazer parte da agenda governamental. Nesta agenda, foram apresentados o programa Expansão (2003), o Universidade Para Todos (PROUNI), o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Públicas Federais (REUNI) e o Universidade Aberta do Brasil (UAB),

programas voltados à democratizar⁴⁸ o acesso ao Educação Superior e garantir a regulamentação pelo governo, representada pela figura do Ministério da Educação, segundo seus parâmetros e indicadores de qualidade.

3.1 FHC X Lula da Silva:

O governo Lula foi eleito, entre outras razões, porque indicava a pretensão de lutar por uma educação democrática, voltada para a classe trabalhadora. Pelo menos na sua gênese, conforme documento do I Congresso do Partido dos Trabalhadores, Florestan Fernandes registra que o PT viria a fortalecer e dirigir o movimento social para consolidar a democracia e promover a formação de uma sociedade socialista. No campo educacional, sua proposta seria a de lutar por uma educação democrática voltada para a classe trabalhadora de modo que o homem pudesse manter uma posição combativa nas relações de classe ou mesmo que tivesse oportunidades iguais diante da educação escolar (FERNANDES, 1989).

No entanto, à medida que o PT ganha experiência política nas suas novas relações econômicas e alianças firmadas para chegar ao poder executivo o caráter socialista foi ficando para trás de modo que o partido que tomou posse em 2003 teria novas matizes. Ainda em 2002, vários educadores e políticos vinculados ao partido elaboraram o documento “Uma escola do tamanho do Brasil” onde estão indicadas propostas e metas que seriam articuladas via campanhas e congressos nacionais de modo a viabilizar “diversas instâncias de definição de políticas públicas para o setor” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 13). O documento tece severas críticas às opções feitas pelo governo anterior e priorizaria a democratização do acesso, a qualidade social da educação e a gestão democrática. Para a Educação Superior propõe 25 metas que vão desde a ampliação da oferta para pelo menos 30% da população entre 18 e 24 anos, ampliação de 40% de oferta de ensino público, até envolver as universidades nos programas de ampliação de emprego e renda e nos programas de apoio e difusão tecnológica. No entendimento de alguns autores, essas metas seriam postergadas no primeiro mandato (MACHADO, 2012).

Já para o segundo mandato foi lançado o movimento “Compromisso Todos

⁴⁸ Conforme discurso nos documentos.

pela Educação”. Neste documento foram apresentadas as metas: “toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado a sua série; todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos e investimento em Educação ampliado e bem gerido” (BRASIL, 2007a).

Em seguida foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conhecido também como “PAC da educação” com o objetivo de “enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 6).

Sobre a educação superior esse documento denuncia que como “pretexto para asfixiar a rede federal de educação superior, cujo custeio foi reduzido em 50% em dez anos, e inviabilizar uma expansão significativa da rede” e como resposta propõe “reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (BRASIL, 2008, P. 7-9).

O documento define que em relação à Educação Superior adotaria os seguintes princípios:

- i) Expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional,
- ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade,
- iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica,
- iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e
- v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2008, p. 25)

O REUNI está colocado como proposta de expansão da rede federal publicado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Além disso, informa que foi enviada ao Congresso uma proposta de Reforma Universitária que “prevê patamar mínimo de recursos para garantir o financiamento estável das universidades federais

(recuperando dispositivo vetado do PNE), num sistema dinâmico que premia o mérito institucional – sem o que a autonomia universitária prevista na Constituição Federal e delineada na LDB não tem suporte material” (idem). Além disso, promete regular o setor privado que, segundo o documento, vive uma expansão caótica e um processo crescente de desnacionalização (ibidem).

Como o objetivo desse capítulo é confrontar os textos discursivos (propostas) com os números oficialmente publicados, passamos a analisar o que isso tem significado para o cenário da Educação Superior brasileira.

3.2 Do discurso para os números

De fato, coerente com os objetivos do governo, os dados sobre a expansão da educação superior apontam uma ampliação entre 2001 e 2010 de pouco mais de 3 milhões de matrículas para mais de 6 milhões. No entanto, 74,2% dessas matrículas se efetivaram em instituições privadas, conforme Relatório Técnico do Censo da Educação Superior, disponibilizado no sítio do Inep em 2012 (INEP, 2012).

Esses mesmos relatórios também apresentam outros dados, como por exemplo, a expansão das instituições por categorias administrativas. Por exemplo, em 2001 das 1.391 IES, apenas 13% eram públicas. Em 2005 esse número aumenta, mas a proporção de IES privadas sobe para 89%. Já em 2010 a porcentagem das instituições públicas em relação às privadas continua muito baixo, sendo de 11,7% (INEP, 2012).

Outro item interessante a se observar nos números divulgados é a relação de professores por alunos matriculados. Embora não seja foco dos documentos, tendo em vista que nenhum deles aborda esse ponto de vista, basta um olhar nos números para perceber o movimento. De 2005 para 2010 o número de funções docentes em instituições federais passou de 48.539 para 78.608, um crescimento de mais de 60%. No entanto, na mesma categoria administrativa o alunado cresceu de 595.327 para 938.656. Número este que representam uma involução de 16,6% para 14,7% em relação ao número de matriculados na Educação Superior de maneira geral (INEP, 2012).

Em relação aos recursos destinados a todas as IFES, observamos que em 1995 foram repassados um pouco mais de 16 milhões de reais, enquanto que em

2002 esse valor ficou em 12 milhões e 63 mil reais. Em 2005, dois anos após o ingresso de Lula da Silva à Presidência da República, esse valor já estava em 29% negativos em relação à 1995 (SGUISSARDI & SILVA JR, 2007).

Mesmo com os programas de ampliação das IFES

A análise do problema da expansão, da diversificação, da privatização, da mercantilização, bem como da democratização e da inclusão na educação superior no Brasil se torna muito mais desafiadora e relevante quando verificamos que a taxa bruta de matrícula era, em 1995, 9,3% e alcançou em 2002, 15,6%, último ano do segundo governo FHC. Em 2007, apesar do crescimento acelerado da educação superior na última década, sobretudo em IES privadas, a taxa de escolarização bruta foi de 24,3% e a de escolarização superior líquida foi de 13,1%. Nosso sistema é, pois, altamente elitizado do ponto de vista do acesso da população de 18 a 24 anos, uma real democratização certamente implicará em políticas mais efetivas de expansão da rede pública e de inclusão social dos segmentos menos favorecidos da sociedade, de modo a alcançar, pelo menos, o patamar de 30% de matrícula na referida faixa etária. (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p. 179)

Já em relação ao financiamento da educação superior no governo Lula principalmente no final do primeiro mandato, observa-se uma sensível melhora nas condições de custeio e investimento. A evolução das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino segundo a Secretaria do Tesouro Nacional (STN) saltou 24,4 bilhões em 2000 para 47,4 em 2008. Especificamente na Educação Superior, no ano de 2000 foram investidos menos que nove milhões e, em 2008 a cifra passou para 11,4 milhões. É preciso ressaltar, no entanto, que essa sensível melhora é percebida ao ser comparada com os investimentos (ou não) do seu antecessor, mas concordamos que está aquém das necessidades e possibilidades de realização. Conforme destaca Pinto (2009) houve um aumento real das despesas do governo federal com a educação, mas esse aumento decorreu mais do crescimento do PIB do que de uma maior priorização da educação, por isso, ainda é insignificante. Além disso, o autor preocupa-se ao perceber que o ritmo do crescimento das despesas não está proporcional às metas fixadas de expansão. Por fim, afirma que houve uma queda relativa da participação das despesas com ensino superior e em contrapartida, um maior comprometimento do MEC com a educação básica, embora ainda tímido (PINTO, 2009).

Conforme já apontado no capítulo anterior onde o Brasil enquanto governo tem registrado seu desenvolvimento socioeconômico assumindo um papel coadjuvante frente às nações imperialista, quando se trata de educação, a história

se repete. No entanto, esses dados revelam a tese da mercantilização e do empresariamento da educação superior no contexto de naturalização do fundo público do Estado pelo capital e a redução do papel do Estado brasileiro no financiamento das instituições de educação superior, ao lado de um incentivo velado à privatização e internacionalização desse nível educacional, conforme revelam políticas de incentivo ao setor privado como Prouni, FIES, entre outros mecanismos, que ao mesmo tempo em que incentivam o processo de mercantilização desse espaço social, mediante estímulo à concorrência entre instituições privadas e, face à conjuntura, à aproximação com o setor produtivo (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2000a, p. 172).

Analisando a lógica da expansão a partir dos números apresentados nos relatórios técnicos do Censo da Educação Superior, podemos inferir algumas observações. Uma delas, proposta por este trabalho, é analisar o percurso acadêmico dos alunos na graduação tomando por base o ingresso e a conclusão nos cursos.

Começamos analisar a evolução do número de ingressantes:

Tabela 1 Ingressantes na Educação Superior 1995-2010

Anos	Total	Esfera Pública					Esfera Privada	
		% Total Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	% Total Ano	Privada
1995	510.377	31,0	158.012	72.623	56.703	28.686	69,9	352.365
1996	513.842	32,4	166.494	78.077	58.294	30.123	67,6	347.348
1997	573.900	31,7	181.859	86.387	60.537	34.935	68,3	392.041
1998	662.396	30,2	200.024	91.354	68.846	39.824	69,8	462.372
1999	787.638	27,6	217.497	103.359	83.843	30.295	72,4	570.141
2000	897.557	26,0	233.083	117.507	91.727	23.849	74	664.474
2001	1.043.308	24,1	251.239	125.701	99.214	26.364	75,9	792.069
2002	1.225.825	24,0	294.207	128.749	132.957	32.501	76	931.618
2003	1.277.187	21,2	270.797	123.744	109.312	37.741	78,8	1.006.390
2004	1.328.116	22,1	293.910	127.738	127.139	39.033	77,9	1.034.206
2005	1.524.295	21,0	319.533	129.850	147.838	41.845	79	1.204.762
2006	1.660.755	19,9	330.034	157.712	130.384	41.938	80,1	1.330.721
2007	1.784.480	21,1	376.022	171.076	165.415	39.531	78,9	1.408.458
2008	1.936.078	25,3	490.551	186.280	268.031	36.240	74,7	1.445.527
2009	1.819.728	21,7	394.615	237.499	127.904	29.212	78,3	1.425.113
2010	1.922.240	23,1	443.292	279.811	135.463	28.018	76,9	1.478.948

Fonte 3Dados do Censo - Inep

Os números do Censo da Educação Superior mascaram a realidade tendo em vista que até 2005 as funções docentes revelam apenas as categorias públicas e

privadas. Os relatórios não subdividem em sistemas municipal, estadual ou federal, de modo que não temos como comparar o crescimento do aluno e da força de trabalho docente por sistema. Além disso, não fica claro qual o número de função docente empregado na educação a distancia, que por sua vez, já mascara o trabalho docente na confusão de função docente e função técnica (INEP, 2012).

Menos ainda demonstram-se quais instituições públicas que se dedicam também ao ensino técnico e tecnológico. Ou seja, os dados por eles mesmos, não são capazes de contemplar o universo complexo da educação superior. Obstante esse fato, só a forma de se apresentarem os relatórios técnicos do Inep pode representar o que de fato seria objetivo do governo (INEP, 2012).

Conforme se apresentam os números, a abrangência da esfera privada em relação à pública tem se ampliado, chegando ao seu ápice no ano de 2006 (80%). Para que essa abrangência se evidencie, propomos o gráfico:

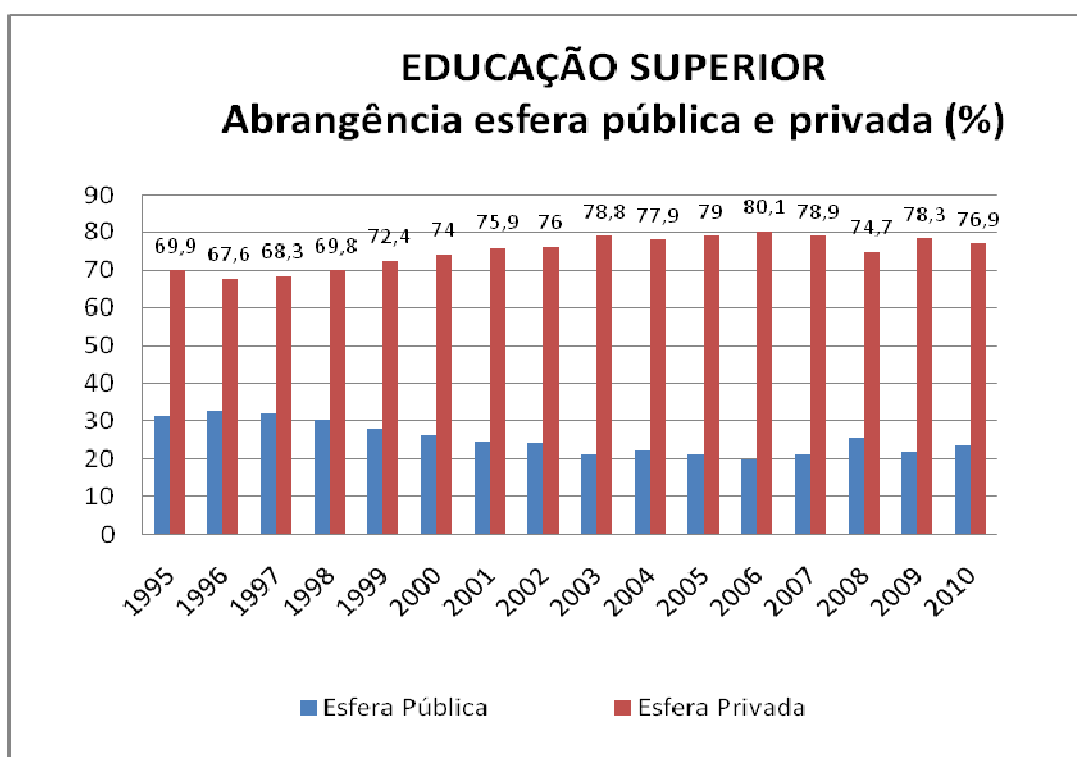


Figura 1: Gráfico Demonstrativo abrangência público/privado

Conforme se percebe no movimento do gráfico, a situação da oferta de educação superior pouco se modificou ao longo dos anos, apesar de todo alardeamento do discurso da expansão da oferta da esfera pública. Aliás, a situação tem se complicado e mesmo diminuído ao longo dos anos.

Tabela 2: Matrículas na Educação Superior 2001-2010

Ano/Grau Acadêmico		Total	Pública				Privada		
			%	Total	Federal	Estadual	Municipal	%	Total
2001	Total	3.036.113	31,1	944.584	504.797	360.537	79.250	68,89	2.091.529
	Bacharelado	2.036.724	16,1	489.486	287.266	151.206	51.014	50,96	1.547.238
	Licenciatura	648.666	9,7	295.939	112.799	158.507	24.633	11,62	352.727
	Tecnológico	69.797	0,9	25.871	10.922	14.119	830	1,45	43.926
	Bac. e Lic.	279.356	4,4	132.710	93.788	36.149	2.773	4,83	146.646
	Não Inf.	1.570	0,02	578	22	556	-	0,03	992
2002	Total	3.520.627	30,8	1.085.977	543.598	437.927	104.452	69,15	2.434.650
	Bacharelado	2.340.407	14,8	519.603	295.094	159.216	65.293	51,72	1.820.804
	Licenciatura	789.575	11,1	391.417	134.100	225.081	32.236	11,31	398.158
	Tecnológico	81.348	0,9	32.361	16.895	14.170	1.296	1,39	48.987
	Bac. e Lic.	306.465	4,0	141.717	97.418	38.672	5.627	4,68	164.748
	Não Inf.	2.832	31,0	879	91	788	-	0,06	1.953
2003	Total	3.936.933	29,9	1.176.174	583.633	465.978	126.563	70,12	2.760.759
	Bacharelado	2.600.193	14,2	558.143	309.488	167.164	81.491	51,87	2.042.050
	Licenciatura	885.384	10,80	425.320	148.775	241.145	35.400	11,69	460.064
	Tecnológico	114.770	1,0	38.879	22.828	14.518	1.533	1,93	75.891
	Bac. e Lic.	332.885	3,9	152.027	100.940	42.948	8.139	4,59	180.858
	Não Inf.	3.701	0,05	1.805	1.602	203	-	0,05	1.896
2004	Total	4.223.344	28,8	1.214.317	592.705	489.529	132.083	71,25	3.009.027
	Bacharelado	2.788.406	13,8	582.177	316.282	179.117	86.778	52,24	2.206.229
	Licenciatura	928.599	10,12	427.265	146.162	245.648	35.455	11,87	501.334
	Tecnológico	158.916	1,1	45.573	24.380	18.988	2.205	2,68	113.343
	Bac. e Lic.	344.570	3,7	157.269	104.115	45.509	7.645	4,43	187.301
	Não Inf.	2.853	0,05	2.033	1.766	267	-	0,02	820
2005	Total	4.567.798	27,3	1.246.704	595.327	514.726	136.651	72,71	3.321.094
	Bacharelado	3.001.095	13,4	612.294	325.260	200.140	87.524	52,28	2.388.171
	Licenciatura	970.331	9,13	417.175	135.089	245.482	36.604	12,11	553.156
	Tecnológico	237.066	1,2	56.108	29.313	22.148	4.647	3,96	180.958
	Bac. e Lic.	356.605	3,5	159.912	105.279	46.757	7.876	4,31	196.693
	Não Inf.	2.701	0,01	585	386	199	-	0,05	2.116
2006	Total	4.883.852	25,6	1.251.365	607.180	502.826	141.359	74,38	3.632.487
	Bacharelado	3.172.626	12,8	623.182	335.120	196.764	91.298	52,20	2.549.444
	Licenciatura	1.023.582	8,26	403.525	130.530	238.237	34.758	12,70	620.057
	Tecnológico	325.901	1,3	62.904	32.616	23.113	7.175	5,39	262.997
	Bac. e Lic.	361.093	3,3	161.104	108.488	44.566	8.050	4,09	199.989
	Não Inf.	650	0,01	650	426	146	78	-	-
2007	Total	5.250.147	25,4	1.335.177	641.094	550.089	143.994	74,57	3.914.970
	Bacharelado	3.419.495	13,4	702.814	361.651	243.825	97.338	51,74	2.716.681
	Licenciatura	1.062.073	7,77	407.784	137.453	237.141	33.190	12,46	654.289
	Tecnológico	414.822	1,2	64.820	34.357	24.743	5.720	6,67	350.002
	Bac. e Lic.	345.778	3,0	156.393	104.494	44.203	7.696	3,61	189.385
	Não Inf.	7.979	0,1	3.366	3.139	177	50	0,09	4.613
2008	Total	5.808.017	26,7	1.552.953	698.319	710.175	144.459	73,26	4.255.064
	Bacharelado	3.772.939	14,6	848.113	393.654	357.150	97.309	50,36	2.924.826
	Licenciatura	1.159.750	7,82	454.086	159.069	263.955	31.062	12,15	705.664
	Tecnológico	539.651	1,6	91.291	40.003	44.302	6.986	7,72	448.360
	Bac. e Lic.	333.024	2,7	156.810	105.191	44.555	7.064	3,03	176.214
	Não Inf.	2.653	0,05	2.653	402	213	2.038	0,00	-
2009	Total	5.954.021	25,6	1.523.864	839.397	566.204	118.263	74,41	4.430.15
	Bacharelado	3.867.551	14,6	867.030	513.597	266.277	87.156	50,39	3.000.52
	Licenciatura	1.191.763	7,71	458.768	214.843	219.064	24.861	12,31	732.995
	Tecnológico	680.679	1,7	101.890	57.534	40.859	3.497	9,72	578.789
	Bac. e Lic.	214.028	1,6	96.176	53.423	40.004	2.749	1,98	117.852
2010	Total	6.379.299	25,8	1.643.298	601.112	601.112	103.530	74,24	4.736.00
	Bacharelado	4.226.717	14,9	949.925	291.848	291.848	75.386	51,37	3.276.79
	Licenciatura	1.354.989	8,81	561.721	249.511	249.511	24.888	12,44	793.268
	Tecnológico	781.609	1,8	115.723	48.986	48.986	3.256	10,44	665.886
	Não aplic.	15.984	0,2	15.929	10.767	10.767	-	0,00	55

Consideramos importante trazer para este trabalho, o número de matrículas contabilizadas no período, ainda conforme dados da série histórica do Censo da Educação Superior (INEP, 2012).

Podemos chegar a uma série de conclusões a partir dos dados informados nas tabelas 1 e 2. Principalmente se os estudos quiserem observar, por exemplo, a evolução dos ingressos por diferentes categorias administrativas. Apenas o sistema público municipal praticamente não se alterou: 28 mil em 1995 e quase o mesmo em 2010. Esse fato pode ser consequência da LDBEN 9.393/96 que definiu o nível de responsabilidade de cada uma das esferas: municipal, estadual e federal. Como os municípios deveriam concentrar-se na Educação Infantil e Fundamental, logicamente, foram se isentando de ofertar nível superior.

Já em relação ao número de matrículas na Educação Superior em relação ao grau acadêmico conferido, observamos que o setor privado, além de concentrar o maior número de alunos, demonstra que, no caso das Licenciaturas essa diferença em porcentagem tem se ampliado, enquanto nas matrículas, já para o bacharelado houve uma pequena queda. Em 2001, os cursos tecnológicos representavam apenas 1,45% do total de alunos matriculados em instituições privadas. Na rede pública o índice não era muito diferente, mas até 2010 não foi tão ampliado como na rede privada que passou a representar 10,4%. Importante destacar o desaparecimento do Censo cursos que ofereciam as duas modalidades, Licenciatura e bacharelado (INEP, 2012). Segundo a legislação do período, para concluir as duas modalidades é necessário um novo ingresso.

São muitas inferências que os dados oficiais oportunizam. Problematicamos a questão da permanência e conclusão, um das categorias a ser elencadas quando pensamos na qualidade da educação. Ou seja, são muitos os fatores que se inscrevem para que o aluno ingressante possa permanecer no curso superior. Neste trabalho optamos por acreditar na dificuldade financeira, tanto para arcar com as mensalidades, como para manter-se na instituição pública. Observe:

Tabela 3: Relação ingressantes e concluintes 2001 - 2010

Ano/Grau Acadêmico	Totais			Sistema Público			Sistema Privado			
	Ingr.	Conc.	%	Ingr.	Conc.	%	Ingr.	Conc.	% Conc/	
2001	Total	1.043.308	396.119	37,97	251.239	132.7	52,8	792.069	263.3	33,3
	Bacharelado	698.335	237.892	34,07	116.348	66.16	56,9	581.987	171.7	29,5
	Licenciatura	229.319	106.862	46,60	93.859	44.64	47,6	135.460	62.22	45,9
	Tecnológico	29.779	11.629	39,05	10.451	2.967	28,4	19.328	8.662	44,8
	Bach. E Lic.	85.134	39.736	46,67	30.333	18.97	62,6	54.801	20.76	37,9
	Não Inf.	741	-	-	248	-	-	493	-	-
2002	Total	1.225.825	467.972	38,18	294.207	152.8	51,9	931.618	315.1	33,8
	Bacharelado	805.242	227.018	28,19	124.146	70.56	56,8	681.096	206.4	30,3
	Licenciatura	288.082	133.259	46,26	125.805	57.72	45,9	162.277	75.53	46,5
	Tecnológico	38.386	12.673	33,01	11.566	3.752	32,4	26.820	8.921	33,3
	Bach. E Lic.	91.679	45.022	49,11	32.236	20.77	64,4	59.443	24.24	40,8
	Não Inf.	2.436	-	-	454	-	-	1.982	-	-
2003	Total	1.277.187	532.228	41,67	270.797	173.1	63,9	1.006.390	359.0	35,7
	Bacharelado	835.036	317.957	38,08	129.975	79.45	61,1	705.051	238.5	33,8
	Licenciatura	278.712	145.859	52,33	93.359	65.28	69,9	185.353	80.57	43,5
	Tecnológico	67.268	16.601	24,68	13.337	4.783	35,9	53.931	11.81	21,9
	Bach. E Lic.	93.992	51.811	55,12	33.231	23.62	71,1	60.761	28.18	46,4
	Não Inf.	2.179	-	-	895	-	-	1.284	-	-
2004	Total	1.328.116	633.363	47,69	293.910	209.0	71,1	1.034.206	424.3	41,0
	Bacharelado	850.414	363.569	42,75	133.543	80.71	60,4	716.871	282.8	39,5
	Licenciatura	279.037	188.871	67,69	106.817	99.91	93,5	172.220	88.95	51,7
	Tecnológico	102.806	26.240	25,52	18.106	5.218	28,8	84.700	21.02	24,8
	Bach. E Lic.	94.056	54.683	58,14	34.659	23.15	66,8	59.397	31.52	53,1
	Não Inf.	1.803	-	-	785	-	-	1.018	-	-
2005	Total	1.524.295	730.484	47,92	319.533	203.6	63,7	1.204.762	526.7	43,7
	Bacharelado	914.182	420.451	45,99	146.266	86.59	59,2	767.916	333.8	43,5
	Licenciatura	354.450	207.834	58,64	117.320	83.30	71,0	237.130	124.5	52,5
	Tecnológico	162.287	41.219	25,40	21.293	7.002	32,9	140.994	34.21	24,3
	Bach. E Lic.	92.188	60.980	66,15	34.086	26.78	78,6	58.102	34.19	58,9
	Não Inf.	1.188	-	-	568	-	-	620	-	-
2006	Total	1.660.755	762.633	45,92	330.034	195.2	59,2	1.330.721	567.4	42,6
	Bacharelado	977.495	447.717	45,80	167.914	87.80	52,3	809.581	359.9	44,5
	Licenciatura	390.989	188.963	48,33	101.555	72.62	71,5	289.434	116.3	40,2
	Tecnológico	199.690	60.825	30,46	24.968	8.138	32,6	174.722	52.68	30,2
	Bach. E Lic.	92.093	65.128	70,72	35.109	26.66	76,0	56.984	38.45	67,5
	Não Inf.	488	-	-	488	-	-	-	-	-
2007	Total	1.784.480	786.611	44,08	376.022	197.04	52,4	1.408.458	589.57	41,9
	Bacharelado	1.073.045	454.846	42,39	201.402	92.932	46,1	871.643	361.91	41,5
	Licenciatura	375.995	184.105	48,96	111.584	68.968	61,8	264.411	115.13	43,5
	Tecnológico	246.228	84.341	34,25	26.540	8.762	33,0	219.688	75.579	34,4
	Bach. E Lic.	86.592	62.210	71,84	35.417	25.955	73,3	51.175	36.255	70,8
	Não Inf.	2.620	1.109	42,33	1.079	423	39,2	1.541	686	44,5
2008	Total	1.936.078	870.386	44,96	490.551	195.93	39,9	1.445.527	674.45	46,7
	Bacharelado	1.175.401	491.725	41,83	272.613	98.124	36,0	902.788	393.60	43,6
	Licenciatura	365.721	209.676	57,33	134.971	63.950	47,4	230.750	145.72	63,2
	Tecnológico	311.036	108.950	35,03	44.180	9.581	21,7	266.856	99.369	37,2
	Bach. E Lic.	81.930	60.035	73,28	36.797	24.278	66,0	45.133	35.757	79,2
	Não Inf.	1.990	-	-	1.990	-	-	-	-	-
2009	Total	1.819.728	959.197	52,71	394.615	206.87	52,4	1.425.113	752.32	52,8
	Bacharelado	1.079.390	543.970	50,40	208.694	113.54	54,4	870.696	430.42	49,4
	Licenciatura	359.434	241.536	67,20	129.759	65.791	50,7	229.675	175.74	76,5
	Tecnológico	324.077	138.226	42,65	32.723	15.473	47,3	291.134	122.75	42,2
	Bach. E Lic.	56.827	35.465	62,41	23.439	12.068	51,5	33.388	23.397	70,1
	Não Inf.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	Total	1.922.240	973.839	50,66	443.292	190.59	43,0	1.478.948	783.24	53,0
	Bacharelado	1.163.237	577.891	49,68	244.760	112.60	46,0	918.477	465.28	50,7
	Licenciatura	393.776	233.306	59,25	147.658	65.169	44,1	246.118	168.13	68,3
	Tecnológico	357.670	162.642	45,47	43.377	12.820	29,6	314.293	149.82	47,7
	Não aplicável	7.557	-	-	7.497	-	-	60	-	-

Outro dado interessante a observar é que o Sistema Censo tem aprimorado suas técnicas de coleta de dados de modo que o número de não informados zerou em 2010. Todos os anos o Inep abre um sistema *on line* onde as diferentes IES devem informar vários dados, entre eles o alunado. Um dos maiores incentivos para que as instituições preencham os formulários é que a partir dele são retirados os índices que compõem o Conceito Preliminar dos Cursos, pela relação dos docentes, titulação e número de alunos. Além disso, a partir dos dados publicados, a imprensa utiliza-se dos números para divulgar o *ranking* das instituições de acordo com os números apresentados tanto de alunos, como também de professores (INEP, 2012).

Apesar das instituições privadas ter mais de 2 milhões de matrículas em 2001, o número de alunos concluintes é pouco mais de 10%. O índice é um pouco melhor nas instituições públicas, já que das 944 mil matrículas, quase 133 mil seriam concluintes neste mesmo ano. Em 2010 comparamos esse mesmo item: das quase 5 milhões de matrículas, seriam quase 800 mil concluintes, ou seja 17%. Nas instituições públicas onde neste ano foram computadas 1,64 milhões de matrículas, tivemos 190 mil concluintes, perto de 11% (INEP, 2012).

Problematizamos: a melhora na taxa de conclusão das IES privadas pode significar melhorias no processo ensino-aprendizagem? O que significa as instituições públicas responderem por 23% dos ingressantes em 2010 e 19% dos concluintes? Em 2001 respondiam as públicas por 24% das matrículas de ingressantes e 34% das matrículas de concluintes. A escola pública continua recebendo o mesmo percentual de alunos, mas tem “devolvido” à sociedade um número menor de profissionais? Onde estão esses alunos? Retidos em algum período do curso ou desistiram por alguma razão?

A partir dos números informados, propomos que reflitamos da seguinte maneira: levando em consideração que a média de integralização curricular da maioria dos cursos de graduação seja de 4 anos (excetuando-se o curso de Medicina – 6 anos e Engenharias – 5 anos):

Tabela 4: Relação Ingressante/Concluinte após 4 anos de curso

Relação Ingressantes e Concluintes ⁴⁹ (Média 4 anos de curso % de Conclusão no prazo de integralização curricular)									
Período	Índice Geral			Sistema Público			Sistema Privado		
	Todos	Bach.	Licenc.	Todos	Bach.	Licenc.	Todos	Bach.	Licenc.
2001-2005	70,0	60,2	90,6	81,1	74,4	88,8	66,5	57,4	91,9
2002-2006	62,2	62,2	65,6	66,4	70,7	57,7	56,4	52,8	71,7
2003-2007	61,6	54,5	66,1	72,8	71,5	73,9	58,6	51,3	62,1
2004-2008	65,5	57,8	75,1	66,7	73,5	59,9	65,2	54,9	84,6
2005-2009	62,9	59,5	68,1	64,7	77,6	56,1	62,4	56,1	74,1
2006-2010	58,6	59,1	59,7	57,8	67,1	64,2	58,9	57,5	58,1

Fonte: Relatórios Técnicos Censo da Educação Superior

Dessa tabela, abstraímos o gráfico:

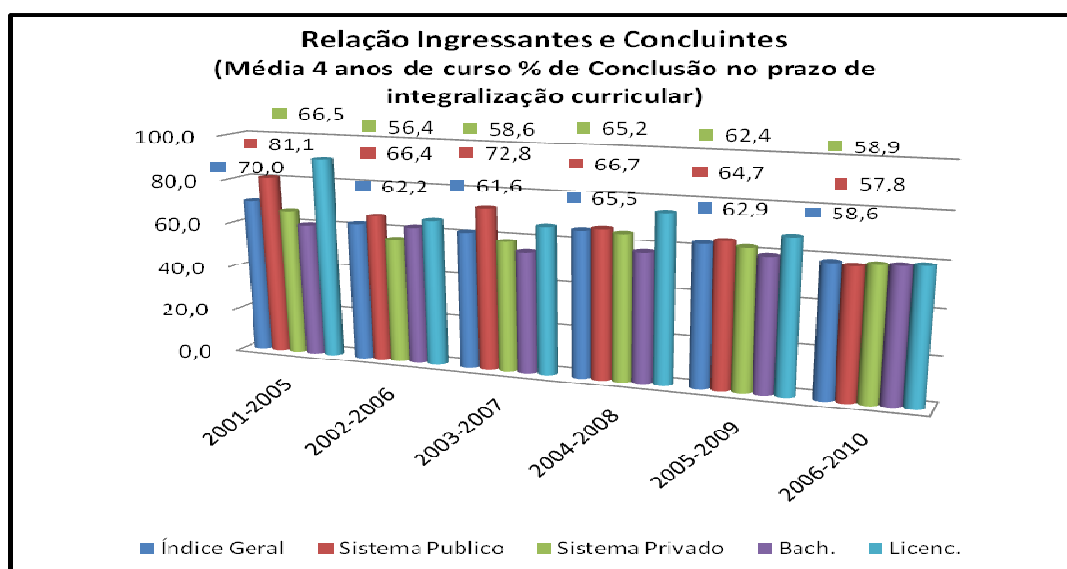


Figura 3: Gráfico Relação Ingressantes/Concluintes após 4 anos de curso

De acordo com os índices apontados nessa proposta, o índice de conclusão dos alunos ingressantes de instituições privadas caiu um pouco, mas nada

⁴⁹ Análise Proposta: Em 2005, de cada 10 alunos ingressantes na graduação, 7 concluíam o curso segundo dados do Censo da Educação Superior no Relatório Técnico de 2010 divulgado em 2012. Esse índice cai para menos de 6 alunos em 2010. Ao observar a relação de bacharelados e Licenciaturas no mesmo período, de cada 10 alunos ingressantes em 2001 nessa modalidade, 9 completavam o curso em 2005, tanto no sistema público ou privado. Em 2010, esse índice cai para uma média de 6 alunos, sendo no sistema público um pouco pior. Comparando o sistema público com o sistema privado, observa-se que de 2004 em diante, o sistema público tituló menos licenciados em relação aos ingressantes e comparado com o sistema privado. Em 2008, de cada 10 alunos que ingressaram em 2004, 8,4 concluíram no sistema privado e no sistema público, menos de 6 alunos. Situação que tendeu a se estabilizar nos anos seguintes. No caso dos bacharelados, a situação é inversa: o sistema público tem um índice melhor (7 em 10) de concluintes em relação ao sistema privado, onde pouco mais da metade concluem seus cursos em 4 anos.

comparado com os alunos das instituições públicas. Mesmo a média geral apresenta um quadro no mínimo desolador. O que propomos aqui foi apenas uma problematização hipotética, pois, sabemos que essa análise deveria ser curso a curso, e por categoria administrativa. Seria além da proposta dessa investigação. As inferências que podemos abstrair são muitas. Este trabalho instiga reflexões futuras.

3.3 Onde está o REUNI?

Analisando o financiamento da educação superior no governo Lula principalmente no final do primeiro mandato, observa-se uma sensível melhora nas condições de custeio e investimento. Essa é uma análise do caso da UFTM, mas, que já foi verificada num aspecto mais global em outras pesquisas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi lançado pelo governo federal em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Instituído pelo Decreto nº 6.097/2007 se apresenta como uma série de medidas para retomar o crescimento do *ensino* superior público expandindo física, acadêmica e pedagogicamente a rede federal.

Demonstrando forte caráter de formação de conceitos na população, o governo federal se empenhou na tarefa de dar ampla divulgação ao Programa. Na mídia em geral, sobretudo na TV, as informações davam conta de uma verdadeira revolução em matéria de educação superior no Brasil. No portal do *youtube*⁵⁰ na internet existe uma página do Palácio do Planalto com todos os vídeos institucionais. O primeiro vídeo disponível é de 2009 e o número só vem aumentando de lá para cá. Ao todo são 2.112 vídeos. Institucionais sobre o REUNI foram encontrados dois, sendo um de 2 minutos e outro de 1 minuto. Foram veiculados insistentemente em todos os canais abertos de televisão ao longo de 2009 e 2010. O link com o Palácio do Planalto informa que até a presente data foram 4.448.685 visualizações. Entretanto, pelo *youtube*, o número é relativamente inexpressivo, dando conta de 1.655 visualizações dos dois vídeos. Interessante comentar que nenhum desses

⁵⁰ O sítio do Palácio do Planalto no *Youtube* está disponível em <http://www.youtube.com/user/PalaciadoPlanalto/featured>, sendo esses dados visualizados em 28 de fevereiro de 2013.

vídeos permite comentários por aqueles que os visualizam.

O REUNI pode ser visto como a materialização das orientações dos organismos internacionais para a educação pública brasileira, pois, em diversos trechos do programa, é visível a crítica ao modelo tradicional de universidade. Como por exemplo, ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino, via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

Para o ANDES-SN, o REUNI é visto como uma ação coercitiva, que visa redesenhar completamente a função das universidades federais, sob pretexto de aumentar suas verbas em até 20% para as instituições que se comprometem com a ampliação de 100% das vagas e a diminuição do custo/aluno da graduação:

Há fortes indícios de que um projeto de reordenamento do papel da educação superior esteja em andamento no Brasil (...) O Programa REUNI é uma ação de coerção, que precisa ser entendida na correta dimensão da ameaça que configura, pois pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais. (...) institui o “banco de professores-equivalente”, como instrumento de gestão (...) Assim, um docente em dedicação exclusiva vale um pouco mais do que 3 professores em regime de 20h; 4 docentes em 40h equivalem a 5 professores substitutos, todos também em regime de 40h ou a 10 professores substitutos em regime de 20h. (...) Como resultado final, é previsível que os reitores, que formalmente não abdicaram da autonomia de suas universidades, mas o fizeram na prática, ao se submeterem às pressões exercidas pelo governo para que concordassem com uma expansão de vagas sem garantias mínimas do financiamento correspondente, premidos pelas metas impostas à graduação, abdicuem dos contratos em DE, da pós-graduação e da pesquisa mais dispendiosa, bem de acordo com o novo modelo que cabe às universidades dentro do projeto de inserção subalterna do país no contexto mundial da dita “globalização” (ANDES-SN, 2007, p. 1-4).

As modificações propostas para a universidade, caracterizadas na atualidade pelas diretrizes do REUNI se remetem ao ideário do Grupo de Estudo para a Reforma da Educação Superior (GERES) e traz para as universidades públicas a dualidade entre universidade de ensino e universidade de pesquisa, dualidade que já víamos acontecer entre o sistema de Educação Superior privado e público. No bojo das instituições a própria contradição entre departamentos que integram ensino, pesquisa e extensão e aqueles, pós-REUNI, onde mal tem professores para atuarem no ensino, tendo em vista o número de alunos por professor. Estas têm público alvo

distinto e formam os indivíduos de maneira diferente, para atuarem dentro da lógica capitalista contemporânea da individualidade e do pragmatismo.

Figura 4 A Universidade do REUNI



Fonte: Sem referência de autoria legível

Segundo o Relatório do primeiro ano de implantação do REUNI diz que o Programa contou com investimento de R\$ 415 milhões o que permitiu a criação de aproximadamente 15 mil novas vagas de ingresso em apenas um ano, totalizando 147.277 vagas e 180 novos cursos de graduação. Novas 1.821 vagas para docentes e 1.638 vagas aos cargos de técnicos administrativos. O documento ainda inscreve que a Pós-graduação também foi impulsionada com a concessão das Bolsas REUNI: 941 bolsas, sendo 645 de mestrado e 296 de doutorado. O documento explica que o projeto de expansão da educação superior teve duas fases, Expansão Fase 1 e o REUNI em 2007. Juntos, os dois programas totalizam um investimento de 1,5 bilhão para a ampliação do número de cursos e vagas nas universidades federais. (BRASIL, s.d)

Conforme dados informados no próprio sítio do Reuni, o documento Apresentação Expansão da Rede Federal (BRASIL, s/d) objetiva demonstrar de números e resgate dos objetivos da expansão, o que isso representa para a educação superior. No documento, a expansão, aqui contada de 2003 a 2010 e a

previsão para 2011 e 2014, atende a três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento. Os dados referem-se a expansão tanto de universidades como também institutos federais. Iniciando com os números de institutos informa que de 1909 a 2002 haviam no Brasil um total de 140 campus atendendo a 120 municípios. De 2003 a 2010 esse número subiu para 354 campus em 321 municípios atendidos e pretende para 2011 a 2014 alcançar 562 campus para 512 municípios atendidos.

Em relação às universidades, primeiro é mostrado um gráfico de vagas por 10 mil habitantes e novamente os números de 1808 a 2002, onde afirma existirem 148 campi para 114 municípios atendidos, de 2003 a 2010, 274 campus para 230 municípios atendidos e, a previsão de 2011-2014 uma ampliação 321 campus para 275 municípios atendidos.

Esse documento permite inferir que o destaque sai do Programa REUNI (enquanto expansão de vagas nas Universidades Federais) para destacar os anos do governo Lula: 2003-2010 e talvez indicar que a gestão de Dilma Rousseff pretende dar continuidade no Programa publicado em 2008 em forma de livro “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” lançado pelo então ministro Haddad do governo de Lula, mas o foco não seria mais a Educação Universitária, mas aquela oferecida também nos Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica. Para o novo governo a expansão dos institutos e universidades segue o mesmo critério, ou seja, não são instituições tratadas de maneira distintas como deveriam ser seguindo o papel desempenhado por cada uma delas.

O sítio que conforme apresentado pelo Palácio do Planalto sobre o REUNI, <http://reuni.mec.gov.br> foi alimentado pela última vez em 25 de março de 2010. Neste endereço é possível encontrar várias informações sobre o Programa, mas os documentos não tem uma lógica seqüencial. De acordo com os documentos disponíveis, foram feitos 7 Seminários Nacionais do Reuni, mas, só estão disponíveis no sítio, os documentos elaborados no VI, VII e VIII. Ou seja, não temos material sobre os primeiros eventos e nem mesmo um relatório/seminário de encerramento do REUNI que conforme Projeto seria em 2012.

Durante o Desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos que o novo governo tende a se distanciar do Projeto REUNI inicial. Mesmo que o Plano pactuasse metas a serem cumpridas em cinco anos, não se fala mais em REUNI nos setores de Planejamento tanto do MEC, como também nas instituições. Um exemplo claro de

abandono de projeto está inclusive no sítio criado assim que o REUNI deu início já está direcionando para outro, <http://portal.mec.gov.br/expansao/> e não mais <http://reuni.mec.gov.br> que contém apenas informações do REUNI até 2010. Nenhum dado pode ser mensurado de 2010 até 2012 neste sítio e nenhum outro Seminário Nacional do REUNI (foram sete no total) foi realizado depois de 2010, eventos estes que produziam um rico material para consulta sobre o processo de implantação do REUNI.

Conforme Projeto REUNI, os planos seriam acompanhados de perto pelo MEC no sentido de controlar se as metas estariam sendo de fato cumpridas. Foram disponibilizados às instituições, relatórios de acompanhamento, onde as metas seriam quantificadas em porcentagem de cumprimento e as justificativas em caso de descumprimento. Esse relatório na UFTM foi preenchido apenas uma vez pela Pró-Reitoria de Planejamento.

Os dados desses documentos subsidiaram o Relatório de Acompanhamento do Primeiro ano do REUNI. Nenhum outro relatório foi produzido e divulgado.

Percebendo essa desconexão, a pesquisa começou a problematizar as causas desse abandono. Foi preciso então, observar no tempo presente o que estaria acontecendo para talvez entender a mudança no discurso ideológico do governo em relação à expansão de vagas na Educação Superior público.

3.4 A grande greve de 2012

Após dois anos de intensa movimentação sindical em negociações que visavam correção na tabela salarial de docentes e técnicos administrativos durante todo o ano de 2011, o ano de 2012 incluiu uma maior participação de docentes e técnicos administrativos na discussão da pauta de negociação.

O governo Dilma Roussef iniciou seu mandato em 2011 com uma série de medidas de contenção de orçamentos, já previstos no ano anterior, suspendendo inclusive concursos e novas contratações por tempo indeterminado.

Para as instituições em processo de expansão, com alunos ingressando conforme previsto no Plano de pactuação, esse endurecimento do executivo foi um caos. No caso da UFTM onde a planilha REUNI previa 242 novos docentes, 145 novos técnicos administrativos, 9 cargos de direção e 39 novas funções gratificadas,

que, conforme já exposto neste trabalho, ainda não seriam suficientes para a grande demanda de trabalho gerada pela expansão de vagas, essa notícia foi entendida como uma grande afronta o que nas leis de mercados seria facilmente configurada como quebra de contrato.

Pressionado pela ANDIFES, o governo flexibilizou a situação criando provisoriamente uma nova categoria funcional de prestadores de serviços de docência: os temporários. As vagas pactuadas para a carreira efetiva do magistério superior foram transformadas em contratos temporários de 6 meses, prorrogados por até 2 anos.

Em relação aos técnicos administrativos, na visão do executivo, novas contratações poderiam esperar. As IFES tiveram seu quadro de terceirizados ampliado e foi possível constatar que além dos serviços de limpeza e vigilância, agora o espaço administrativo também contava com essa nova categoria de força de trabalho.

Esse foi o contexto que eclodiu na deflagração de greve geral nas IFES a partir de 17 de maio pela Associação Nacional dos Docentes de Instituições de Educação Superior – ANDES-SN. Segundo esse Sindicato, a pauta da Campanha 2012 seria a reestruturação da carreira - prevista no Acordo firmado em 2011 e descumprido pelo governo federal.

A categoria pleiteia carreira única com incorporação das gratificações em 13 níveis remuneratórios, variação de 5% entre níveis a partir do piso para regime de 20 horas correspondente ao salário mínimo do Dieese (atualmente calculado em R\$ 2.329,35), e percentuais de acréscimo relativos à titulação e ao regime de trabalho. Os professores também querem a valorização e melhoria das condições de trabalho dos docentes nas Universidades e Institutos Federais e atendimento das reivindicações específicas de cada instituição, a partir das pautas de elaboradas localmente (ANDES-SN, 2012).

Inicialmente a greve teve adesão de 29 instituições. Um mês após, já seriam 55 instituições no movimento de um total de 44 universidades federais e 55 institutos ou escolas isoladas. Segundo matéria veiculada num dos maiores veículos de comunicação impressa em forma de revista semanal publicada em 14/06/2012, nas suas reivindicações, os professores alegaram que as universidades federais têm vivido um processo de "precarização", consequência da política de "expansão desordenada" iniciada pelo REUNI. Em uma das entrevistas feitas à Marina Barbosa

Pinto Presidente da ANDES-SN para a Revista Veja em junho de 2012:

Precisamos de boas condições para exercer nosso trabalho de ensino e pesquisa. Estamos preparando um dossiê que relata a dramaticidade da nossa situação e vamos levá-lo ao Ministro da Educação. Essa não é uma pauta menor para o sindicato, afirma a presidente do Andes (VEJA, 2012).

Na esteira do movimento dos docentes, os funcionários técnicos administrativos começaram a sua mobilização.

No dia 15 de maio foi apresentada pela Secretaria de Relações do Trabalho do Ministério do Planejamento (SRT/MP) a primeira proposta de negociação que foi recebida com frustração pela ANDES–SN por repetir os mesmos argumentos dos anos anteriores. Mesmo com o destaque da Presidente do Sindicato Nacional, Marina Barbosa Pinto, que além da reestruturação da carreira, a pauta da greve reivindica a melhoria das condições de trabalho e ensino da IFES que vive um processo de dificuldades “que se mistura com a implementação do REUNI no Brasil afora (...) quadro bem diferente daquele noticiado pelo governo na TV e o MEC sabe disso” (ANDES, 2012, s.p).

Apesar de vários protestos com a mobilização de professores de todo Brasil, o governo cancelou inúmeras vezes rodada de negociação com os grevistas. Vários tribunais jurídicos confirmam legalidade da greve apesar do endurecimento por parte do governo em abrir a mesa de negociações enquanto as aulas não fossem retomadas. Entidades do setor da educação federal em greve (ANDES-SN, Sinasefe e Fasubra) lançam um “Manifesto à População” na Câmara dos deputados em Brasília no dia 20 de junho, onde explicam a sociedade os motivos do movimento.

Os calendários acadêmicos da maioria das instituições foram suspensos por prazo indeterminado de reuniões em seus Conselhos deliberativos. Na UFTM, a tensa reunião ocorreu no dia 22 de junho de 2012, estando presentes 34 conselheiros e destes 20 votando a favor, 10 contra e 4 abstenções.

Em 27 de junho, o balanço da Andes-SN apontava que 95% das instituições aderiram à greve. O Comando destaca que a força do movimento se confirma com o apoio da sociedade, mesmo com a falta de destaque pela mídia nacional. Os debates locais se ampliam e incorporam discussões sobre investimento do governo para a educação e a vinculação dos 10% do PIB, que no momento estava sendo discutido no Plano Nacional de Educação – 2011-2020.

Início de Julho, e várias reuniões continuam sendo desmarcadas para

abertura de negociações, por parte do governo que a essa altura já ameaça o corte do ponto dos grevistas. O comentário do Ministro da Fazenda Guido Mantega de que caso sejam aplicados 10% do PIB em educação, o país quebra, deu mais substrato ao movimento, mesmo que a mídia continuasse a não dar ênfase no embate deixando a maioria da sociedade civil sem condições de analisar a movimentação.

No dia 11 de julho uma reunião do Comando Nacional de Greve com a Secretaria da Presidência da República indicaria uma abertura do governo em negociar com o movimento, sendo marcada a reunião para dois dias depois, quando foi apresentada uma proposta envolvendo tabelas e tópicos com aspectos conceituais sobre a carreira docente. O Comando entendeu que a proposta envolvia um cenário mais complexo e solicitou uma nova reunião para esclarecimentos para o dia 23 de julho. Já no dia 17, o ANDES-SN repudiou a proposta do governo e no dia seguinte uma marcha à Brasília levou 20 mil manifestantes, segundo o Sindicato Nacional, à Esplanada dos Ministérios. O movimento foi reafirmado e fortalecido.

Na reunião do dia 23 de julho foi apresentada aos representantes do governo, documento com análise detalhada da proposta feita e os elementos que levaram as assembleias gerais a rejeitarem a proposta e continuar com o movimento de greve. Nova reunião foi marcada para o dia seguinte. Final do mês, após uma nova proposta, o Comando Nacional de greve continua o enfrentamento.

Numa manobra histórica, o governo se retira das negociações e resolve assinar no dia 1º de agosto um acordo com o Pro-IFES, uma entidade representativa de docentes de instituições federais que congrega um número ínfimo de sindicalizados e o leva para a grande mídia como um acordo feito entre movimento grevista e governo, pelo fim da greve. Com mais de 100 dias de greve, o Comando Nacional de Greve participa de uma audiência pública no Senado Federal para debater o movimento de greve.

Embora a Fasubra não tenha se manifestado oficialmente, a maioria dos sindicatos locais dos servidores técnicos administrativos resolvem voltar ao trabalho no final de agosto.

Apesar do número alto de adesão das instituições federais, no interior destas o movimento dá sinais de perder a sua força e grevistas começam a voltar ao trabalho. No caso da UFTM, percebeu-se que a greve continuou forte na ausência de atividades na graduação, mas com a resistência da CAPES, CNPq e outras agências de fomento à pesquisa, as atividades já programadas praticamente não

paralisaram.

Enfim, no dia 16 de setembro, após 120 dias de greve, a maior da história, o CNG anuncia:

O CNG/ANDES - SN, após criteriosa avaliação do quadro das assembleias gerais, encaminha a suspensão unificada da greve nacional dos docentes das Instituições Federais de Ensino no período entre 17 e 21 de setembro e comunica o respectivo encerramento das atividades deste comando no dia de hoje (<http://cngandes.blogspot.com.br/p/cng-informa.html>).

O comunicado informa ainda que a mobilização continuaria no enfrentamento à PL 4.368/2012 com diversas ações pela ANDES-SN ao longo de 2012 e 2013.

Conforme Lima (2011)

perseguir a democracia e a democratização exige, pois, não somente teorizar a sociedade, mas também, o fazer histórico (...) [pois] é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento (P. 31).

A partir desse ponto de vista, é preciso concordar com o autor que precisamos aprender com os movimentos sociais como opções históricas de se fazer democracia. Movimentos estes que ora ganham, ora perdem os embates em um processo conflitual, dinâmico, um universo em construção.

No rastro da greve dos trabalhadores da educação federal, diversas categorias de servidores públicos também paralisaram suas atividades em âmbito nacional. Além das táticas até então utilizadas para fazer frente a uma inédita greve geral no serviço público, o governo Dilma lançou mão de mecanismos típicos do capitalismo em momentos de conflito social agudo, ao agenciar forças da polícia e do exército. Essas, para variar, deram mais um deplorável espetáculo de truculência contra manifestações absolutamente pacíficas de grevistas em diversas partes do Brasil. Como se não bastasse, ainda infiltrou agentes dos órgãos de inteligência (a exemplo da ABIN, antigo SNI de sinistra memória) no seio do movimento e organizações grevistas. Tudo isso poderia passar despercebido não fosse o caso de lembrarmos aqui que o atual governo é dirigido por uma presidenta que sofreu no corpo e na alma os horrores da ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985. Nesse sentido, o episódio serve para demonstrar em toda sua crueza em que se transformou o PT e as forças políticas que chegaram ao poder em 2002: de aliado dos trabalhadores em um passado recente a intransigentes defensores do *status quo* burguês (ADUFCG, 2012, s.p.).

Dessa forma entendemos que o movimento que ocorreu em 2012 é “um marco na história do movimento docente e da classe trabalhadora brasileira como

um todo, isso pelo que conseguiu criar em termos de fatos políticos e culturais". O articulista relembra que mesmo com 33 instituições paralisadas, o governo optou por desdenhar do movimento, sendo o relator do governo o Ministro Aluizio Mercadante conceituando o movimento como "inoportuno". Quando o movimento alcançou dimensões inimagináveis para ambos os lados, a estratégia do governo se ousou. Mesmo que o movimento tenha trazido para o seu bojo o movimento estudantil independente e a união com os trabalhadores técnicos em educação, a manobra ultrajante dos representantes do governo foi descaracterizar o maior sindicato da categoria negociando com uma entidade de mínima representatividade assinando um acordo com o PROIFES e dando por encerradas as negociações mesmo com a luta intensificada para a reabertura da mesa de negociações e foco em algumas das reivindicações da proposta original, não foi suficiente.

Do saldo do movimento de 2012, as conquistas se fizeram mais no campo político do que de resultados. Desvelou o universo mais concreto do cotidiano das práticas educativas que se materializam no dia a dia das instituições públicas de educação superior que se percebem dia após dias instrumentos para expansão do capital. A resistência continua e é forte, mesmo que os sindicatos não consigam grandes processos de mobilização. As estratégias do governo de plantão vão se sofisticando de modo a atingir o sujeito que não se vê mais como classe, categoria, mas um indivíduo que tem ganhos ou perdas. Neste caso, essa foi a maior perda do movimento. A supremacia do indivíduo sobre o coletivo. Ainda, assim, acreditamos no movimento histórico e no distanciamento do presente para entender o passado e o futuro. Alguns frutos foram colhidos e quando sementes poderão produzir outros movimentos e quiçá com mais ganhos do que perdas.

CAPÍTULO 4

A UFTM EM QUESTÃO: os números da expansão

Conforme apresentamos no início deste trabalho, fizemos a opção de apurar os dados quantitativos presentes nos diferentes documentos disponibilizados para consulta pública pela UFTM, sejam eles na forma impressa ou digital. Primeiramente foi feito um levantamento no sítio da instituição dos documentos disponíveis e que informações continham. Dessa primeira análise, apuramos que a UFTM disponibiliza os seguintes documentos:

- Relatórios de Gestão a partir de 2005;
- UFTM em dados – dois últimos anos;
- Ações da UFTM que se vinculam aos Programas do PPA e suas Metas Físicas;
- Relatório Consolidado do Censo da Educação Superior 2011 e 2012 e série histórica a partir de 2009;
- Relatório dos Indicadores do PingIFES 2011 e 2012;
- Anuário UFTM 2011 e 2012;
- Indicadores de desempenho nos termos da decisão do TCU; e,
- Indicadores de Gestão 2011 e 2012.

Cada um desses documentos é publicado com um objetivo específico, nem sempre explícito, mas, conforme a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) responsável por esses dados o principal deles seria

Disponibilizar e divulgar dados e indicadores institucionais, relativos à estrutura operacional e ao desempenho pertinente, destinados à comunidade, aos setores internos e a órgãos de controle, para efeito de informação, gestão e prestação de contas (UFTM, 2012, s.p).

Desde a Constituição de 1988, temos a sensação de uma transição do acesso a todas as informações geradas pelos órgãos e instituições públicas estatais. Essas políticas contribuem para atenuar os conflitos e funcionam como “amortecedores” ou controle social (LIMA, FREITAS, 2013). É preciso atribuir o atributo da complexidade e da totalidade sob risco de reduzir a análise dessa

problemática, ou seja, deve-se considerar o seu entorno, as categorias Estado, democracia, descentralização, participação e autonomia em um dado recorte analítico (LIMA, 2011).

Com a Reforma do Estado de 1995 várias tem sido as formas (e o conteúdo) de controle por parte do Estado (governo) sobre suas instituições. Com o avanço da informática no tratamento da informação, a cada dia, novos processos têm sido implementados para consolidação dessas informações que subsidiam a tomada de decisões no âmbito organizacional, político e executivo.

O tratamento dado a essa questão tem dado ao cidadão comum a sensação de que faz parte do controle, mesmo que representativamente falando. Ou que ainda tem acesso a toda a informação pública.

Tivemos a implantação nas instituições das Ouvidorias, depois das Auditorias, todas elas vinculadas ao Tribunal de Contas da União (TCU). O objetivo é garantir que não se faça uso da coisa pública como se privada fosse. No entanto, na prática, o que se percebe, são ações e processos que se justificam neles mesmos.

4.1 O Controle externo como indicadores de gestão: Relatório de Gestão para o TCU

Entre os documentos elencados para este trabalho, demos uma maior atenção aos Relatórios de Gestão da instituição pesquisada. Como instrumento de auditoria interna e externa, todos os anos é elaborado o Relatório de Gestão⁵¹, documento este solicitado pelo TCU, mas que também serve para atender a Lei da transparência do serviço público. O próprio TCU admite que

A análise realizada quando do processo de consolidação das auditorias evidenciou algumas limitações e cuidados que devem acompanhar a utilização e interpretação dos resultados obtidos. Devido à grande heterogeneidade apresentada pelas IFES, o conjunto de indicadores, pela sua simplicidade, mostrou-se incapaz de, isoladamente, permitir conclusões sobre o desempenho das instituições (BRASIL, 2004, p.2).

Ainda assim, hoje é um dos mais importantes instrumentos de gestão e

⁵¹ Tratam do cálculo dos indicadores de desempenho a serem apresentados no Relatório de Gestão das Instituições Federais de Educação Superior – IFES - Decisão nº 408/2002-plenário Acórdãos N° 1043/2006 e N° 2167/2006 – Plenário Tribunal de Contas da União.

avaliação das instituições e, foi da leitura desses relatórios que muitos dos dados dessa pesquisa foram levantados, mesmo sendo o modelo do relatório muito complexo, e sua compreensão difícil. A linguagem utilizada não alcança a chamada transparência, porque simplesmente não é possível compreender as manobras das rubricas do orçamento público, sejam elas advindas da Lei Orçamentária Anual (LOA), ou mesmo de rubricas específicas.

Apesar dessa dificuldade elencamos os seus indicadores porque acreditamos ser necessário compreender a organização da UFTM no que tem sido chamado de qualidade social da sua atuação e também por ser um processo que as instituições públicas passam, e como são cobradas externamente pelo trabalho que realizam.

O TCU é um tribunal administrativo que julga as contas de administradores públicos e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos federais, bem como as contas de qualquer pessoa que der causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário (dinheiro público). Tal competência administrativa-judiciante, entre outras, está prevista no art. 71 da Constituição Federal de 1988. Esse órgão foi originalmente criado 1890 competência para exame, revisão e julgamento de todas as operações relacionadas com a receita e a despesa da União. Segundo informações disponíveis no próprio sítio do TCU suas funções básicas podem ser agrupadas da seguinte forma: fiscalizadora, consultiva, informativa, judicante, sancionadora, corretiva, normativa e de ouvidoria. Algumas de suas atuações assumem ainda o caráter educativo. O órgão mantém uma revista que reúne artigos sobre o tema objeto de sua análise. No primeiro número de 2013 Walton Alencar Rodrigues, Ministro do TCU, deu uma entrevista à Revista:

O Tribunal tem percebido, no curso de sua atuação, a reiteração de erros, fruto da falta de capacidade de governança corporativa. Nesse cenário, o Tribunal tem implementado ações destinadas a identificar e disseminar boas práticas de gestão, notadamente em suas auditorias operacionais e de tecnologia da informação. (...) Ao Tribunal, por sua vez, compete intensificar sua ação fiscalizadora, incorporando modernos métodos e estratégias de atuação (TCU, 2013, p. 12-13).

Para o TCU sua atuação é educativa quando orienta e informa acerca de procedimentos e melhores práticas de gestão, mediante publicações e realização de seminários, reuniões e encontros de caráter educativo, ou, ainda, quando recomenda a adoção de providências, em auditorias de natureza operacional.

Compreendendo que a qualidade social é um indicador subjetivo e não

quantitativo e que o Controle Social exercido pelos poderes do Estado é realizado da forma que pode ou conhece, talvez seja preciso observar esses dados com os olhos de daqueles que os pensaram. Tentaremos assim, tratá-los como indicador conectando-os aos momentos pelos quais a instituição se fez desde que foi transformada.

Realizamos a leitura de todos os Relatórios de Gestão que se encontram publicados no sítio da UFTM (2005-2012) e que estão vinculados à área específica da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) responsável direta pela elaboração do relatório. Essa leitura permitiu apreender que tanto a forma como o conteúdo dos relatórios tem mudado ao longo dos anos.

Todos os relatórios se encontram disponibilizados no formato PDF⁵², o que garante que seus dados não foram alterados por terceiros. Ao comparar o primeiro arquivo de 2005 com os demais disponibilizados notamos que o primeiro contém 37 páginas, enquanto que o arquivo de 2012, 180. A razão para esse aumento é que os itens do relatório exigidos pelo TCU tem se ampliado de ano para ano. Por exemplo, em 2005 o relatório trouxe seis tópicos: dados institucionais, descrição dos objetivos e metas, indicadores gerais do TCU, execução orçamentária e considerações finais. A Lei nº 11.152 de 29/07/2005 que regulamenta a sua elaboração veio como anexo. Em 2006 e 2007 esses itens foram ampliados, mas foi precisamente em 2008, que o relatório se complexificou, além de exigir que todas as recomendações da Auditoria Interna e do órgão de controle externo, viessem registradas no corpo do relatório. Em relação aos tópicos exigidos, passaram de 10 para 18, sendo eles subdivididos em itens detalhados.

Os itens também sofreram modificações, por exemplo, os primeiros relatórios eram precedidos por uma apresentação do documento que detalhava o processo de construção e um fechamento, chamado de Considerações Finais assinado pelo Reitor. A partir de 2010 o item de fechamento foi excluído e nos relatórios de 2011 e 2012 só trazem a declaração dos contadores e responsáveis pelo departamento de orçamento e finanças.

Sobre isso é interessante observar as contribuições críticas sobre a utilização da prestação de contas (*accountability*) e da responsabilidade sócio-organizacional

⁵² O PDF (**P**ortable **D**ocument **F**ormat) é um formato de arquivo para distribuição de informações. Um arquivo PDF pode descrever documentos que contenham texto, gráficos e imagens num formato independente de dispositivo e resolução.

como formas de controle social sob o argumento de que a sociedade exige mais transparência, como se isso tudo fosse resultado de uma ação mais cidadã, política, de responsabilidade social e direitos humanos (AMOS, 2010; LIMA, 2011).

Contudo, a leitura desses documentos e a pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema sugerem que controle é tudo aquilo que o cidadão *não* tem. E essa afirmação pode ser ilustrada com a tabela abaixo que traz os indicadores tratados nos relatórios de gestão e que são objeto de nossa análise neste momento:

Tabela 5: Indicadores da UFTM para o TCU

INDICADORES PARA O TCU	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I.a Custo Corrente com HU / Aluno Equivalente ⁵³	21.727	27.735	28.932	26.639	22.237	23.123	25.979	23.348
I.b Custo Corrente sem HU / Aluno Equivalente ⁵⁴	18.695	24.982	25.688	25.169	13.784	14.551	16.333	17.935
II. Aluno Tempo Integral /Professor Equivalente	9,83	8,74	9,30	12,30	9,42	8,77	8,62	8,24
III.a Aluno Tempo Integral /Funcionário Equivalente c/HU	0,83	0,87	1,08	1,61	1,68	2,24	1,94	1,97
III.b Aluno Tempo Integral /Funcionário Equivalente s/HU	3,84	4,72	4,65	5,89	5,53	6,90	4,68	4,36
IV.a Funcionário Equivalente com HU/ Professor Equivalente	11,88	10,09	8,60	7,63	5,60	3,92	4,44	4,19
IV.b Funcionário Equivalente sem HU/ Professor Equivalente	2,56	1,85	2,00	2,09	1,70	1,27	1,84	1,89
V. Grau de Participação Estudantil	1,08	1,03	0,95	0,85	0,91	0,86	0,70	0,57
VI. Grau de Envolvimento com Pós-graduação	0,13	0,12 ⁵⁵	0,12	0,29	0,07	0,05	0,07	1,06
VII. Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação	4,50	4,50	4,00	3,50	3,50	3,75	3,60	3,6
VIII. Índice de Qualificação do Corpo Docente	4,01	4,07	4,14	4,18	4,23	4,23	4,13	3,91
IX. Taxa de Sucesso na Graduação	0,94	0,93 ⁵⁶	0,89	0,78	0,92	1,01	0,79	0,47 ⁵⁷

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Para a compreensão mínima desses dados será necessário pontuar alguns conceitos presentes no relatório:

Aluno equivalente – Número que considera o número de diplomados na

⁵³ Os centavos foram desprezados.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ No Relatório de Gestão de 2007, foi indicado que esse item seria de 0,13.

⁵⁶ No Relatório de Gestão de 2007 foi indicado que esse item seria de 1,00.

⁵⁷ Segundo o RG 2012, esse número não levou em conta os concluintes do 2º Semestre de 2012 tendo em vista o calendário civil não coincidir com o calendário acadêmico, só finalizado em abril de 2013.

graduação de cada curso, duração padrão do curso de acordo com a tabela da SeSU, número de alunos ingressantes, fator de retenção no curso e peso do curso.

Custo corrente⁵⁸ – Leva em conta as despesas correntes da Universidade com ou sem HU, especificamente, menos aposentadorias, reformas, pensões, sentenças judiciais, despesas com pessoal cedido e despesa com afastamento.

Professor Equivalente⁵⁹ – É o número de docentes de tempo integral com ou sem dedicação exclusiva, convertendo-se conforme tabela por pesos: docente 20h é igual a 0,5; 40 horas ou DE igual a 1,0.

Tabela SeSu – Fator de Retenção e Duração Padrão⁶⁰ - Tabela criada por área do conhecimento e uma média de fator de retenção baseada também na duração do curso.

Taxa de sucesso na graduação – É o número de diplomados dividido pelo número total de alunos ingressantes.

Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente – É a soma de todos os alunos matriculados de tempo Integral na graduação, pós-graduação *stricto sensu* e Residência Médica, dividido pelo número de Professores Equivalentes.

Podemos perceber na tabela 11 uma variação ora positiva, ora negativa dos índices. O aumento do aluno equivalente resulta do processo de expansão de vagas ocorrido a partir de 2006. Dado interessante a apontar é a diminuição do custo corrente do aluno equivalente, principalmente no caso do cálculo desconsiderar a despesa do Hospital de Clínicas. Observamos também um decréscimo da taxa de sucesso na graduação. Pode ser explicado pela própria natureza dos novos cursos ofertados e tende a diminuir quando a primeira turma de Licenciaturas e de engenharias se diplomarem. O cálculo do número de alunos por professor desconsidera as peculiaridades da instituição que contava com 149 docentes para 3 cursos de graduação em 2005 e hoje são 478 para 24 cursos de graduação e 8 programas de pós-graduação, além da Residência Médica (UFTM, 2005-2012).

Não queremos cair no mesmo jogo de somar e dividir, porque sabemos que uma conta é incapaz de demonstrar a força de trabalho desempenhada de docentes

⁵⁸ São considerados todos os alunos matriculados na graduação, na pós-graduação *stricto sensu* e na Residência Médica. Especialização, Mestrado Profissionalizante ou matriculados em EAD não são computados.

⁵⁹ Professores que atuam no ensino médio são computados como funcionários e retirados os professores afastados para capacitação e mandato eletivo ou cedidos para outros órgãos.

⁶⁰ Por exemplo, o fator de retenção do curso de medicina é, segundo essa tabela, 0,0650 e de um curso de Ciências Exatas, 0,1325, ou Direito, 0,12.

e de funcionários técnicos no exercício de suas funções em uma Universidade. No entanto, é possível reconhecer que a Universidade pensada pelos gestores do executivo é uma instituição com mais alunos e menos servidores docentes e técnicos. Esse dado já é suficiente para perceber o papel reservado a esta instituição no cenário da educação superior no Brasil.

Voltando aos itens do relatório, foi inserido em 2010 as recomendações feitas no exercício anterior e que ainda não teria sido acatada pela instituição.

É importante ainda registrar que os dados sobre a instituição têm sofrido modificações de relatório para relatório. Se em 2005 eram apresentadas na sua forma “pura”, ou seja, número de alunos, docentes, técnicos, cursos, livros, entre outros. A partir do relatório de 2010 só os indicadores de gestão do TCU (e do MEC) que usa o conceito de docente equivalente são publicados.

Já os indicadores de gestão, a UFTM dispunha de uma metodologia chamada de Indicadores de Desempenho: de Qualidade; de Eficácia; de Comparabilidade; e, de Produtividade. De 2008 a 2010, esses indicadores foram abandonados, só reaparecendo em 2011. O indicador de qualidade é deduzido da porcentagem de docentes mestres e doutores e de docentes em dedicação exclusiva (DE) em relação ao somatório dos docentes da instituição, mais o número de livros em relação ao número de alunos de graduação e, por fim, a porcentagem de servidores capacitados pelos programas de treinamento.

Os chamados indicadores de eficácia referem-se ao número de diplomados na graduação em relação ao número de professores equivalentes, mais a taxa de alunos com bolsas de pesquisa, a taxa de alunos com bolsas de extensão e a taxa de alunos com assistência estudantil.

Os indicadores de comparabilidade são obtidos no cálculo do número de inscritos no vestibular em relação às vagas oferecidas na graduação. Isso é chamado de densidade no vestibular. Também leva-se em consideração o índice de crescimento de matrículas na graduação.

O último indicador é o de produtividade que relaciona a produção acadêmica por professor equivalente.

Segundo a equipe elaboradora de tais instrumentos da UFTM esses indicadores:

permitem uma avaliação sistêmica, parametrizada, analisando fatores que afetaram, favorável ou desfavoravelmente, o desempenho da instituição no exercício. O diagnóstico guia as ações, contextualizando os problemas e as oportunidades potenciais orientando o processo de planejamento e gestão. Os resultados refletem as ações do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) que foram definidas em consonância às ações do REUNI (UFTM, 2011, p. 44).

Conforme apresentado nos Relatórios de Gestão (2005-2012), sintetizamos as informações na seguinte tabela:

Tabela 6: Indicadores de desempenho da UFTM

INDICADORES DE QUALIDADE⁶¹								
ANOS/INDICADORES	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
% de Docentes Mestres e Doutores	82,58	87,46	90,27	NI	NI	96,8	97,4	97,08
Docentes DE/Docentes (%)	33,33	43,82	44,32	NI	NI	76,06	77,86	79,58
Docentes 40h/Docentes (%)	40,66	30,9	35,51	NI	NI	10,90	9,64	8,22
Docentes 20h/ Docentes	26,01	25,28	22,7	NI	NI	NI	NI	NI
Livros (volumes)/Alunos de Graduação	NI	NI	NI	NI	NI	2,66	7,27	7,85
% de Servidores Capacitados pelos programas de Capacitação da PRORH	NI	NI	NI	NI	NI	30,35	24,17	22,16
INDICADORES DE EFICÁCIA⁶²								
Nº de Diplomados na Graduação/Professores Equivalentes	1,01	0,91	0,81	NI	NI	0,68	0,62	0,62
Taxa de alunos com Bolsas de Pesquisa	NI	NI	NI	NI	NI	9,94	10,02	10,25
Taxa de alunos com Bolsas de Extensão	NI	NI	NI	NI	NI	4,40	2,73	2,02
Taxa de alunos com Assistência Estudantil	NI	NI	NI	NI	NI	18,49	17,69	18,52
INDICADORES DE COMPARABILIDADE⁶³								
Vagas Oferecidas	140	230	320	NI	NI	1.324	1.324	1.324
Densidade no Vestibular (inscritos/vaga)	58,40	33,56	29,29	NI	NI	10,41	12,77	13,61
Índice de crescimento de Matrículas na Graduação	NI	NI	NI	NI	NI	52,26	30,69	21,04
INDICADOR DE PRODUTIVIDADE⁶⁴								
Produção Acadêmica /Professor Equivalente	3,69	3,20	3,31	NI	NI	2,04	3,32	3,52

Fonte: Relatórios de Gestão da UFTM

Observamos que entre 2005 e 2012 indicadores foram sendo agregados e outros abandonados. Reflete as opções institucionais no que ela considera de valor, tendo em vista chamar esse modelo de “desempenho operacional”. Já discutimos

⁶¹ Indicadores de Qualidade: para a UFTM esses indicadores buscam medir o grau de aderência da instituição aos princípios da qualidade estabelecidos em suas metas estratégicas, os quais deverão estar em consonância com parâmetros superiores.

⁶² Indicador de Eficácia: busca medir o alcance de metas da instituição, mediante uma aferição de resultados que causam impacto na sociedade. É considerado o número de alunos diplomados e o número de docentes da Instituição.

⁶³ Indicador de Comparabilidade: demonstra o aumento da demanda e as iniciativas para ampliar a disponibilidade de vagas/cursos, bem como sua relação com o número de matrículas efetivadas.

⁶⁴ Indicador de Produtividade: dimensiona resultados mediante produtos acadêmicos disponibilizados à sociedade e que representam o esforço de seus docentes, mediante estudos e pesquisas relevantes e na relação entre recursos utilizados (UFTM, 2013).

em capítulo anterior sobre as opções feitas no que tange à avaliação de desempenho e de instituições. Aqui nos atemos a apresentar o que tem sido publicado pela UFTM.

4.2 O Controle externo como indicadores de gestão: CenSup e PingIFES

Para o levantamento dessas informações foram utilizados documentos da instituição pesquisada que estão disponíveis no sítio da UFTM e outros diretamente conseguidos via Pró-Reitoria de Planejamento. Outros documentos analisados para composição do cenário UFTM os dados do Censo da Educação Superior (CenSup) e aqueles inseridos na Plataforma PingIFES conforme normatização do MEC para o cálculo do orçamento anual.

O PingIFES é uma plataforma criada no âmbito do MEC onde são inseridos dados assim como no Censo. A diferença entre as informações inseridas são basicamente a forma de trabalhar com esses dados e os alunos matriculados na Pós-graduação que não são inseridos no Censo. No PingIFES os dados são mais detalhados em relação aos servidores técnico-administrativos e composição do orçamento. O cuidado na geração dessas informações é mais apurado no PingIFES tendo em vista que os números levantados servirão como base da dotação orçamentária para o próximo período.

A publicização dessas informações fica a critério da instituição. A UFTM segue o modelo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e publica os relatórios consolidados no sítio institucional via PROPLAN.

Aqui neste trabalho, percebemos que os dados tanto do Censo, como do PingIFES são mais objetivos. Diferenciam-se do Relatório de Gestão porque naquele documento o número de alunos informado considera a matrícula mensal e posteriormente elenca-se o maior número de matrículas no ano. O Censo e o PingIFES consideram a situação institucional no último dia do ano civil.

Os dados do Censo e do PingIFES deveriam ser iguais, no que se refere à alunado, servidores, orçamento, enfim. No entanto, o estudo feito para essa pesquisa demonstrou que há contradição entre uma informação e outra. Há uma distinção de conceitos entre os dois instrumentos, como por exemplo, na caracterização das necessidades especiais, bem mais detalhadas no Censo.

O responsável pela consolidação dessas informações é o Pesquisador Institucional, também chamado de Procurador Educacional Institucional. É um cargo de confiança do responsável legal da instituição e que faz o vínculo desta com sua mantenedora, o MEC, ou órgão de pesquisa, regulação e avaliação, INEP. Para esses trabalhadores, seria mais interessante ter uma só plataforma, e o MEC tem sinalizado abandonar a metodologia do PingIFES.

Para apuração dos números da instituição pesquisada, confrontamos os números apresentados nos diferentes relatórios. Assim, as tabelas apresentadas no trabalho foram construídas a partir desses documentos, sendo algumas de autoria própria e outras partes dos documentos citados. Optamos por utilizar os dados apresentados nos Relatórios de Gestão por entendermos que é o documento mais publicizado.

Buscamos desenvolver o raciocínio dos órgãos mantenedores das IFES e que consolidados e encaminhados, mas agora problematizando a sua própria lógica. Não objetivamos detalhar as incoerências entre um documento e outro, mas, sobretudo compreender o contexto onde esses números se fizeram.

Tabela 7: Expansão UFTM 2005-2012

Anos	Graduação		Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>		Escola Técnica ⁶⁵		Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	
	Nº Cursos	Vagas	Nº Cursos	Vagas	Nº Cursos	Vagas	Nº Cursos	Vagas
2004	3	140	04	100	5	150	3	205
2005	3	140	04	111	5	150	5	205
2006	8	230	04	109	6	180	5	100
2007	8	320	04	61	6	180	5	100
2008	9	340	06	84	6	180	5	100
2009	17	960	06	106	10	300	4	150
2010	24	1324	06	120	10	300	4	200
2011	24	1324	07	195	10	300	3	77
2012	24	1324	09	210	11	330	3	124

Fonte: Documentos Oficiais UFTM

Percebe-se a partir das informações da Tabela 7 que a expansão não só foi significativa, mas expressiva principalmente na oferta de cursos. Após 50 anos como faculdade isolada, a instituição se viu não só com a quantidade, mas com a configuração organizacional alterada, bem como nos processos administrativos e atuação no cenário local.

⁶⁵ As vagas dos cursos profissionalizantes e dos cursos de Especialização *Lato Sensu* não estão disponíveis nos Relatórios de Gestão. Os números indicados na tabela é uma projeção feita conforme apurado nos poucos editais disponíveis para consulta no sítio da UFTM.

Para se ter uma ideia do montante de alunos que se movimenta no Campus UFTM apresentamos a tabela 8 que complementa dados da tabela 7.

Tabela 8: Números UFTM 2005-2012

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Alunos matriculados Graduação	729	813	1.002	1.191	1.971	3.001	3.992	4.290
Nº de alunos inscritos no vestibular	8.177	7.721	9.375	11.205	12.210	13.787	16.907	18.015
Relação Candidato/vaga curso mais concorrido	88,7	79,74	90,8	112,2	142,37	136,7	163,4	143,5
Relação Candidato/vaga curso menos concorrido	14,8	1,53	4,3	3,1	1,3	1,18	1,03	1,4
Relação Candidato/vaga Total	58,4	33,6	29,3	32,9	NI	52,26	30,69	21,04
Nº de alunos diplomados	131	141	134	128	140	252	257	206 ⁶⁶
Nº de ingressos	143	230	333	340	993	1.333	1.407	1360
Nº Bolsas Graduação ⁶⁷	223	260	NI	NI	306	375	452	767
Assistência Estudantil ⁶⁸	0	0	0	0	557	1.015	1.339	1.707

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Analisar os dados da tabela 8 não é tarefa fácil, tendo em vista que os números apresentados significam um processo mais complexo do que a matemática diretamente proporcional. Alguns desses dados calam as vozes de quem quer um projeto mais democrático no acesso às vagas na Educação Superior pública e de qualidade. Principalmente quando o que se define para o debate é a questão de qualidade. Qualidade essa que pode ser medida pelo índice de procura nos vestibulares da UFTM, onde a relação candidato/vaga total tem declinado desde a expansão. Muitos professores acreditam que isso reflete na qualidade do ensino a ser ministrado.

Percebe-se, evidentemente, que a cada ano torna-se mais fácil ingressar na educação superior, o mesmo valendo para as instituições públicas embora nelas a relação candidato/vagas seja em média oito vezes maior que a média global. Diante da crescente facilidade para ingressar na educação superior, beira ao escândalo o fato de que vagas oferecidas possam permanecer ociosas. Por isso mesmo, tal constatação coloca o país diante de um importante desafio nos próximos anos: como entender melhor o fenômeno das vagas ociosas, como reduzi-las e como trazer mais jovens para a educação superior? (RISTOFF, 2011, P. 213)

⁶⁶ O número de diplomados em 2012 não considerou a situação de provável formando dos cursos que tiveram seus calendários atrasados para 2013 em virtude da greve de 2012.

⁶⁷ Bolsas de graduação incluem-se PET, monitoria, Iniciação Científica, PIBID, etc.

⁶⁸ A Assistência estudantil é uma verba específica administrada pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). Inclui assistência alimentação, moradia e transporte, sendo essa última a partir de 2012. Os alunos beneficiados recebem em valores reais que tem variação conforme o tipo de assistência.

Preferimos reconhecer que outros fatos podem desvelar esse declínio, tendo em vista que ao observarmos a relação candidato vaga do curso mais concorrido da UFTM, no caso, Medicina, observamos que a proporção quase que dobrou. Ou seja, segundo o discurso de quem apóia a segregação entre aqueles que podem ingressar na Educação Superior pública porque tiveram uma educação privilegiada, os alunos para o curso de Medicina têm sido cada vez mais selecionados. Em contrapartida, vemos também um declínio na proporção do candidato/vaga para o curso menos concorrido.

É importante ressaltar que em 2005, quando a UFTM oferecia apenas 3 cursos de graduação, Biomedicina, Enfermagem e Medicina, o curso de Enfermagem era o menos concorrido. A partir do momento em que a escola passou a ofertar Licenciaturas e engenharias, os cursos menos concorridos passaram a ser os de Licenciatura, sobretudo física, química e matemática. Esse processo vai muito além da própria universidade e diz respeito às políticas mais amplas de formação de professores. A carreira já desgastada por um processo de desvalorização da categoria tem afastado cada vez mais os jovens da opção “vocacional” do ser professor.

Outro problema refere-se às condições de mobilidade. Dada as condições das construções antigas que foram alocadas, muitas não tem condições de adaptação para pessoas com necessidades especiais. A Instituição como um todo, tem se esforçado para cumprir pelo menos os requisitos mínimos necessários para o Reconhecimento dos Cursos, mas o que se percebe é uma insatisfação geral entre professores, alunos e servidores técnicos administrativos que disputam um local de trabalho muitas vezes aquém das reais necessidades do que é desenvolvido.

Muitos acreditam que o REUNI está exclusivamente voltado para o ensino de graduação, mas no caso da UFTM a área de pesquisa e pós-graduação foi ampliada, principalmente no que se refere às vagas, cursos, bolsas e que se desdobram em publicações. Observando a tabela 4 fica evidenciada a expansão da pós-graduação. Mas, é preciso aqui também revelar que parte dessa expansão é em virtude dos novos modelos de pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados profissionais (Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica) e a inserção da modalidade EAD, como no caso do ProfMAT que a UFTM passou a ofertar em 2011.

É importante registrar que a Capes aprovou o Projeto do Mestrado em Educação e o Doutorado em Atenção à Saúde para 2013.

Tabela 9: O REUNI na Pós-graduação UFTM

Itens observados	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Número de Cursos Pós-Graduação Mestrado	2	2	2	4	4	4	7	8
Número de Cursos Pós-Graduação Doutorado	2	2	2	2	2	2	2	2
Número de alunos na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	117	108	157	320	160	400	273	355
Vagas Oferecidas Mestrado	SI	31	35	63	72	83	172	148
Vagas Oferecidas Doutorado	SI	14	26	21	34	37	51	26
Alunos Matriculados Mestrado	67	75	71	115	95	129	205	236
Alunos Matriculados Doutorado	42	41	44	54	54	72	94	92
Alunos Matriculados Residência Médica	136	143	143	152	147	156	166	172
Alunos Matriculados Residência Multiprofissional	0	0	0	0	0	0	22	37
Total de Pesquisadores	70	86	132	SI	SI	SI	SI	SI
Total de grupos de Pesquisa	32	30	34	SI	SI	SI	SI	102
Total de Dissertações e Teses defendidas	18	31	31	37	35	40	62	76
Publicações em eventos	174	178	342	385	799	823	956	890
Livros/Capítulos de Livros	14	17	23	144	71	54	77	135
Artigos Publicados em periódicos	154	146	147	144	211	328	342	540
Bolsas de Pós-graduação	31	39	41	64	168	183	231	452

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Uma informação importante cabe a partir dos dados dessa tabela. Mesmo com o incremento de bolsas via REUNI para a pós-graduação, ainda sobram vagas nos programas de mestrado e doutorado já consolidados na área da saúde. No Programa Medicina Tropical e Infectologia em 2007 foram ofertadas 21 vagas e preenchidas. Na Patologia, das 40 vagas oferecidas foram preenchidas 26. Em 2012 o programa de Medicina Tropical e Infectologia ofereceu 46 vagas e Patologia 43. Foram preenchidas respectivamente 14 e 19. Lembrando todas as vagas são para bolsistas.

Em relação às atividades de extensão desenvolvidas pela UFTM podemos assim conferir nos documentos publicados pela instituição:

Tabela 10: A Extensão no REUNI - UFTM

Atividades	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Curso de extensão	15	8	29	42	26	82	79	69
Eventos	26	26	32	46	35	97	119	80
Projetos	52	44	64	97	156	195	242	234
Total de atividades	93	78	125	185	217	374	440	412
Público atingido	39.194	33.856	61.985	74.269	75.105	46.670	123.491	180.208
Bolsas de Extensão	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	226

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Podemos inferir que aumentando o número de áreas do conhecimento dos cursos de graduação e de pós-graduação, as atividades extensionistas também são impulsionadas. É a universidade que se abre a novos públicos e novos projetos. No entanto, sabemos essas atividades desenvolvidas pelas universidades têm cumprido

com uma lacuna do próprio Estado na oferta dos direitos sociais. Assim, delega às instituições atividades para a comunidade que o executivo seja municipal, estadual ou federal deveriam oferecer.

Um exemplo desse tipo de atividade é a Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor) criada em 2009 de acordo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. A UFTM envolvida nestes e mais de outros tantos programas e projetos se polariza em atividades que via de regra deveriam ser resultado de seu próprio programa de ensino, pesquisa e extensão. Não é o caso.

Outro ponto de análise deste trabalho diz respeito aos dados referentes à biblioteca por considerar ser este espaço local imprescindível para o processo ensino-aprendizagem. É um dos pontos mais valorizados no processo de avaliação de cursos e instituições realizados pelo Inep conforme orientações do MEC. No caso da UFTM a ampliação da biblioteca central foi prevista ainda na primeira fase da expansão, mas executada com verbas do REUNI. O Plano programou ainda a construção da Biblioteca setorial junto com o novo Campus, onde está abrigado os Institutos de Ciências Exatas Naturais e Educação (ICENE) e o Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE) que oferecem só nesta unidade 9 cursos de graduação e um mestrado profissional.

Tabela 11: A Biblioteca na Expansão UFTM

Acervo da Biblioteca								
Livros	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Títulos	3.686	4.172	4.912	5.492	6.921	7.996	102814	12.848
Volumes	9.803	10.608	12.317	13.649	15.140	18.741	28.512	37.247
Periódicos								
Títulos	950	964	990	1.048	989	1.004	1.014	1.016
Volumes	41.235	-	-	-	43.671	44.390	44.602	44.920
Empréstimos Domiciliares	10.166	9.398	11.833	15.705	21.083	50.951	58.575	64.833

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Segundo os relatórios de avaliação para o ato de Reconhecimento dos cursos, a biblioteca ainda está aquém da necessidade prevista para os cursos, que inscreve que para o oferecimento dos componentes curriculares previstos no currículo dos cursos, cada disciplina deve indicar 3 livros em sua bibliografia básica e 5 livros na bibliografia complementar, sendo que devem estar à disposição na

biblioteca um livro para cada menos de cinco vagas anuais, no caso da básica e dois volumes no caso da complementar. Até o momento, a instituição não conseguiu a excelência (nota 5) nesse quesito.

Outro ponto que levantamos para a construção deste trabalho é o movimento do orçamento institucional. Entendemos que para subsidiar a expansão da oferta é importante observar como a dotação orçamentária tem se movimentado no período.

Tabela 12: Orçamento Executado UFTM (em milhões)

	2005	2006	2007	2008	2009 ⁶⁹	2010	2011	2012
RECURSOS DO TESOUREIRO	102.616	130.302	151.744	154.286	97.170	116.467 ⁷⁰	166.310	166.690

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Segundo o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) datado de setembro de 2012 para 2013 estão programados 11,1 bilhões para a educação superior. Não se fala em REUNI, mas que as principais vertentes do Programa serão o PROUNI e o Fies. (BRASIL, 2012).

Após os cinco anos de vigência do plano de reestruturação REUNI e caso as metas pactuadas tenham sido cumpridas, a instituição teria incorporado 20% do seu orçamento anual. Compreender como se dá a dotação orçamentária não é tarefa fácil. Mesmo com Lei da Transparência (BRASIL, 2011), o orçamento público é composto de nuances muito difíceis de compreender. Neste trabalho, optamos por considerar como recursos da UFTM todos aqueles que foram executados, conforme Relatório de Gestão.

Em relação à força de trabalho da UFTM docente:

Tabela 13: Força de trabalho Docente UFTM 2004-2012

ANOS	DOCENTES GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO					
	Efetivos conforme Regime Jurídico único (RJU)				Contratados	TOTAL
	20 h	40 h	DE	Sub-total	Subst/Temp	
2004	22	50	56	128	20	148
2005	23	52	54	129	27	156
2006	41	56	84	181	5	186
2007	41	52	84	177	12	189
2008	40	46	105	191	19	210
2009	51	40	171	262	23	285
2010	49	41	286	376	26	402
2011	48	44	293	385	93	478
2012	46	31	300	377	112	489

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

⁶⁹ A partir de 2009 o orçamento foi desmembrado do orçamento do Hospital de Clínicas, embora a gestão desses recursos continuasse sendo da UFTM.

⁷⁰ O valor não está explícito no Relatório de Gestão 2010. Para apuração, somamos as despesas correntes e de capital por grupo e elemento de despesa dos créditos recebidos por movimentação.

De acordo com os dados apresentados, a partir da inserção da Fundação de Amparo ao Ensino (FUNEPU) enquanto entidade filantrópica para gerir financeiramente a UFTM, boa parte das vagas para técnicos administrativos foram assumidas por esta fundação. A maior parte delas vinculadas ao Hospital de Clínicas, mas algumas vinculadas às atividades de ensino o que foi proibido a partir de 2010. Em contrapartida presencia-se o surgimento de uma nova categoria: os agentes públicos terceirizados, responsáveis por atividades de limpeza, vigilância e apoio administrativo básico. Segundo o Relatório de Gestão 2005-2010 da UFTM pelo Regime Jurídico Único foram admitidos 202 novos servidores enquanto que aposentados, desligados ou falecidos foram 163 (UFTM, 2010).

Tabela 14: Força de trabalho técnico-administrativo UFTM 2004-2012

Anos	PROFISSIONAIS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS					
	RJU ⁷¹		FUNEPU (Regime CLT)		Terceirizados	
	UFTM	HC ⁷²	UFTM	HC	UFTM	HC
2004	268	1.182	-	-	-	-
2005	272	1.174	234	416	-	-
2006	303	1.186	62	552	-	-
2007	306	1.162	62	690	51	134
2008	387	1.088	73	779	55	140
2009	414	1.053	46	780	97	174
2010	481	1.035	41	1.032	157	312
2011	523	972	16	1.071	250	219
2012	563	957	9	1.105	356	237

Fonte: Relatórios de Gestão UFTM

Ao comparar a atuação no apoio às atividades desenvolvidas no ensino, pesquisa e extensão não vinculada ao Hospital de Clínicas, pode-se inferir que, enquanto o número de alunos atendidos apenas nos cursos de graduação tenha quase chegado a 1.700% , de 729 para 4.290 alunos, o número de servidores principalmente técnicos administrativos não aumentou na mesma proporção, 268 para 479, ou seja, 56%. Em relação aos docentes a situação ainda é mais grave: aumento de apenas 29% em relação a 2004. Segundo indicadores do TCU que passou a medir a equivalência de aluno por professor a partir de 2007, o número seria de 9,3 para 8,24. Na realidade pode ser mais que isso, pois, os professores dos períodos iniciais dos cursos geralmente com disciplinas básicas têm em média 250-300 alunos e uma carga-horária de aulas na graduação chegando a 20-24

⁷¹ RJU – Regime Jurídico Único instituído pela Lei 8.112/90.

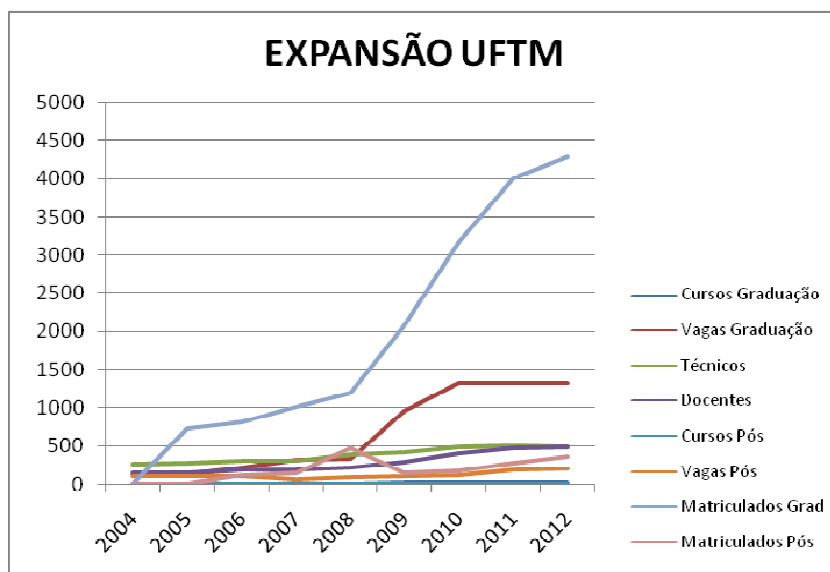
⁷² HC – Hospital de Clínicas da UFTM.

horas-aula em sala de aula. Fora as atividades que o levam para o ambiente que deveria ser de aprendizagem.

Nas universidades federais o processo de precarização também é reforçado com o REUNI. Recentemente o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um Dossiê Nacional, com o título Precarização das condições de trabalho I, para denunciar a situação problemática que tal Programa impôs aos docentes das universidades federais. Com o intuito de enfatizar as condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o documento alerta que em todo Brasil, especialmente em locais afastados “dos centros de renome, surgem realidades diferentes em que realizam esforços sobre-humanos para formar estudantes e educar jovens para a vida, produzir conhecimento, técnica, arte e cultura” (ANDES, 2013, p. 4) (...) Desse modo, a exigência por maior produtividade, bem como as novas atribuições e tarefas acadêmicas determina uma rotina de trabalho, desvirtuam a função pedagógica e afetam negativamente o trabalho docente (GUIMARÃES; MONTE e FARIAS, 2013, p. 42).

A realidade ainda apresenta outras anomalias como o caso dos professores temporários instituídos a partir do governo Dilma. Não tem como se comprometer com a pesquisa, muito menos com a extensão, pois como atividade provisória, tem que buscar outras fontes para a sua subsistência. Observando o gráfico abaixo, podemos perceber o quanto a expansão é praticamente de vagas na graduação, enquanto que os cursos de pós-graduação e o número da força de trabalho permanecem praticamente estáveis em vista da expansão do alunado.

Figura 5: Gráfico Expansão UFTM 2004-2012



Fonte: Análise do autor

Em 2009 a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) solicitou às instituições que implementavam o Plano REUNI um formulário de Acompanhamento referente ao período de execução 2006 a 2009 e oferta de vagas para 2010. No formulário as instituições deveriam descrever as políticas implementadas no combate à evasão, à ocupação de vagas ociosas e as inovações acadêmicas. Também foi perguntando dados sobre a assistência estudantil, como moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, esporte, cultura, apoio pedagógico. A ANDIFES também solicitou dados da pós-graduação e o envio do link da instituição onde estava publicado o Plano REUNI, bem como fotos que ilustrassem o momento vivido. O Relatório ficou disponível apenas no âmbito da Pró-Reitoria de Planejamento, responsável pelo preenchimento do mesmo.

A própria ANDIFES publicou um relatório em 2010 para divulgar os positivos resultados do programa onde é demonstrado um salto 63% do número de vagas entre 2006 e 2010. Em números reais, essa porcentagem significa mais de 70 mil novas vagas, sendo 30 mil delas em cursos noturnos e, entre essas, a maioria em cursos de Licenciaturas. O documento traz uma série de informações da expansão em diferentes aspectos quantitativos e também qualitativos. Segundo o documento, de 320 vagas para 1.324, sendo os cursos noturnos de Licenciaturas responsáveis por 36% delas na UFTM (ANDIFES, 2010b).

Lembramos que umas das metas presentes no Plano REUNI seria de ocupar o que foi chamado espaços físicos ociosos das IFES. Entendemos que foi por essa razão que não foi previsto no Plano REUNI - UFTM, espaço físico específico para os cursos de Licenciatura, nem sala de professores, muito menos gabinetes de trabalho individuais ou laboratórios específicos. Para os idealizadores do Plano, os espaços poderiam ser compartilhados.

A área já conhecida e consolidada onde imperava a “supremacia branca” dos jalecos transitando no entorno do Hospital de Clínicas, passou a conviver com outros *jeitos e modos* de trabalhar com a aprendizagem e o ensino.

Novos grupos foram se formando e mesmo com um organograma rigorosamente desenvolvido por especialistas lotados na Pró-Reitoria de Planejamento foram dando novos contornos na estrutura organizacional. Os concursos realizados trouxeram professores de várias regiões do país, mesclando seus saberes e sua força na tarefa de conquistar espaços de fala e ação. Dos

departamentos da antiga UFTM propôs-se uma estrutura em rede, onde o Instituto teria um papel central.

A organização em Pró-Reitorias também não foi um processo gradual, mas, conforme a esteira deixada por outras instituições e de acordo com as novas demandas foi se realocando, ora se juntando, como no caso da Pró-Reitoria de Pesquisa com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, ora se firmando a partir de um Departamento como a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, mas também da mobilização dos atores principais nesse processo. Foi o caso da criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, que nasceu a partir da mobilização principalmente de discentes e docentes de modo a gerir os novos programas voltados para a manutenção do aluno na educação superior. A configuração administrativa atual preside de oito Pró-Reitorias assim denominadas: Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis e Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

Ainda hoje a instituição ainda vive um complexo processo de organização interna dos fluxos de trabalho e manutenção. A disposição geográfica do Campus não favorece a interlocução tendo em vista que a universidade se desenvolveu no entorno do Hospital de Clínicas no centro da cidade e, portanto, não tem muitas opções para novas construções.

Nesse quesito a instituição também vive um dos seus maiores problemas: a demora na finalização dos projetos. A primeira grande obra o Centro Educacional concebido na primeira fase da expansão que abrigaria as salas de aulas e os Centros de Apoio à Graduação e o Departamento de Registro e Controle Acadêmico só ficou pronto em 2009, já no segundo semestre. A demanda por coordenações de cursos, salas de professores e laboratórios tem remodelado continuamente o prédio de três andares, de modo que hoje, não se encontra espaços definidos conforme apregoa o formulário de avaliação de cursos do Inep e que diz respeito às condições de oferta.

Muitas casas ao redor na Universidade foram compradas ou alugadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas o problema está longe de acabar. O prédio de 14 andares que abrigaria os institutos Acadêmicos, previsto para início de 2012, vê 2013 caminhar e ainda não ficou pronto. Assim como o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas que passou a

ofertar 7 cursos de Engenharia. Mesmo com a cessão de uso de um prédio da prefeitura, a localização distante da diretoria central da universidade desfavorece o diálogo, a interlocução e projetos comuns.

Outro documento analisado que trata do Ato de Reconhecimento do Curso de Educação Física (2012), o mais prejudicado é o aluno que tem que se deslocar para vários pontos da cidade onde as aulas ocorrem, o que encarece o custo de moradia e transporte.

Lembrando-se do Plano Diretor para implementação do REUNI – UFTM foi previsto a construção de um novo *Campus* para abrigar os cursos de Engenharia, enquanto que os cursos oferecidos no noturno deveriam abrigar-se nos espaços já existentes. Ou seja, os professores não teriam como ocupar espaços de trabalho para além da sala de aula, quanto mais associar as atividades de ensino, pesquisa e extensão no contra-turno. Os espaços físicos a partir de 2009 foram praticamente disputados, seja na teimosia do “eu fico”, ou nas articulações políticas internas junto à administração central.

Aqui neste ponto é importante ressaltar que como uma das metas do REUNI é a otimização dos espaços físicos ociosos, não foi previsto espaço específicos para os cursos noturnos. Eles deveriam ser alocados nos mesmos lugares onde funcionam os cursos integrais. No entanto, a força de trabalho docente não se restringe ao espaço da sala de aula, e mesmo o trabalho técnico com sua carga horária de 40 horas tem que se desenvolver durante o dia. Este foi o ponto de disputa de espaço no Centro Educacional. Varias salas de aulas foram se transformando em espaços administrativos que abrigassem as coordenações dos cursos, os departamentos didáticos científicos e salas de reuniões. Esse fato não foi previsto, de modo que as pessoas se veem numa situação delicada no desenvolvimento do seu ofício.

Faltou previsão ainda, pelo menos na Unidade Abadia, de espaços de convivência dos alunos. Como a Unidade é entrecortada por vias de trânsito normal, os alunos ficam pelas calçadas, escadarias entre outros, até o novo prédio ficar pronto, onde estão previstos esses espaços. Os alunos ainda não dispõem de um Restaurante Universitário. A sensação é de um canteiro de obras cujo término parece estender-se infinitamente.

O número de cursos a ser ofertado via REUNI também foi ampliado na prática. Ao invés de seis engenharias conforme projeto inicial foi aprovado no

Conselho Superior a criação de mais uma engenharia: a mecânica. Para isso, o montante de professores previstos para seis cursos de engenharia foi redistribuído e não solicitado uma ampliação via MEC, assim como as vagas para alunos. Ao invés de 60 vagas anuais, seriam 52 por curso, que resultariam nas mesmas 360 pactuadas. Ao invés de 20 professores por curso, 17 ou 18 para que a oferta do novo curso fosse possível.

Conforme já abordado anteriormente, a UFTM estruturava-se por quatro departamentos principais: Departamento de Ciências Biológicas, Diretoria de Medicina, Diretoria de Enfermagem e Departamento de Medicina Social. Os professores eram lotados nestes departamentos, sendo o maior deles o de Ciências Biológicas responsável pela oferta das disciplinas das áreas básicas de todos os cursos ofertados: Biomedicina, Enfermagem e Medicina.

Mesmo com a transformação em Universidade da FMTM, o Departamento de Ciências Biológicas concentrava em si o maior número de docentes e técnicos administrativos e isso lhe dava o status de decisão em órgãos colegiados, tendo em vista ter apenas um novo curso que não era da área da saúde. Foi apenas com a inserção de novas áreas do conhecimento, formação de professores e engenharias, que esse quadro começou a dar sinais de desgaste. Ainda assim, pela divisão dos docentes entre os institutos é possível perceber a incoerência em relação ao número de alunos, oferta de cursos de graduação e de pós-graduação.

Considerando que logo que o novo governo assumiu em 2011 pela via do Ministério do Planejamento os concursos públicos foram suspensos, bem como as nomeações para os cargos efetivos por tempo indeterminado, visando uma redução do orçamento público de custeio. Uma nova categoria foi instituída: os professores temporários regulados por um contrato com prazo determinado.

(...) o governo edita a MP 525, em 14 de fevereiro de 2011, que altera a Lei nº 8.745, que trata da contratação de professores. Assim, define que as vagas nas novas instituições de ensino poderão ser ocupadas por professores temporários, sem a necessidade do concurso público. Novamente, e de modo arbitrário, o governo legisla por decreto como urgência, e engrossa o caldo da precarização das relações trabalhistas nas instituições públicas (RAMOS, 2011, p. 12)

O espaço público convive ainda com os trabalhadores chamados terceirizados, vinculados à empresas contratadas para realizar o trabalho de serviços gerais, vigilância, zeladoria e apoio administrativo básico na estratégia de

preencher cargos extintos na carreira do profissional da educação das instituições federais de ensino.

Só com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, com as em implantação, é possível fazer com que o campus deixe de ser um espelho que aguça nossas distorções e se torne uma lâmpada que ilumine os caminhos rumo à igualdade de oportunidades para todos. Dizer que o campus apenas reflete a sociedade equivale a atribuir-lhe um papel passivo que, como demonstram os fatos, certamente ele não tem. Significa também retirar dele o papel de agente capaz de interferir de modo mais desejável na realidade existente. (RISTOFF, 2011, P. 211)

A partir dos primeiros dados levantados para a proposição deste projeto, problematiza-se: o quadro de funcionários aumentou, mas não é proporcional em relação à demanda de trabalho que o novo número de alunos demanda. Como tem sido realizado o trabalho nessa transição organizacional, nos processos administrativos, pedagógicos, espaço físico, logística de materiais, enfim, já novos arranjos são exigidos para que o plano se materialize.

O REUNI, alardeado com a possibilidade de ingresso para “os filhos de trabalhadores”, ficou bem conhecido por toda comunidade universitária como programa que amplia as vagas sem o investimento necessário e é condicionado por metas precarizantes (SOUZA, MARTINS, 2013, p. 14)

Muitos problemas são observados no cotidiano da jovem IES: muitos dos processos ainda acontecem manualmente, pois não houve a informatização necessária a corrigir fluxos desnecessários e democratizar o acesso à informação. A operacionalização do plano de desenvolvimento não ocorre na velocidade necessária, principalmente no que se refere à infraestrutura, materiais e preenchimento das vagas.

Em relação ao cenário acadêmico enquanto espaço não *uni* mas *pluri* de fala e ação, considera-se: fala sim, ação poucas. Ação aqui utilizada no sentido de processo que resulta criação ou modificação da realidade (BORGES, 2010). Muita demanda para pouca ou nenhuma força de trabalho. Contradição na própria IFES onde em institutos já consolidados, o apoio administrativo e mesmo pedagógico é feito junto às disciplinas e departamentos, enquanto que para os novos cursos, não foi atribuído nenhum profissional de apoio, ou devem compartilhar entre vários cursos o apoio de um mesmo trabalhador.

Conforme Documento Final do CONAE de 2010:

Pensar a relação entre justiça social, educação e trabalho que considere a inclusão, a diversidade e igualdade na educação para além da construção de planos e diretrizes curriculares. Trata-se de um processo tenso, que se realiza em um campo complexo. Justiça social, igualdade e diversidade não são antagônicas. Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica até a educação superior, que visem à superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os direitos humanos (CONAE, 2010, p. 101)

Ainda no Plano REUNI-UFTM percebe-se que a expansão de vagas no caso das Licenciaturas não previu espaço físico, tampouco força de trabalho, corroborando a tese de ocupação de espaços ociosos, discurso comum nos estudos feitos sobre a universidade contemporânea. Mesmo os projetos de construção de novos campus, estão atrasados em relação ao cronograma e alunos e professores não tem espaço para desenvolver suas atividades.

Em 2013, a sede administrativa central, a Reitoria, algumas Pró-Reitorias, Procuradoria Geral da União e Divisão de Orçamento e finanças foram transferidos para um imóvel locado distante dos demais órgãos para reforma do prédio. Isso também gerará dificuldades em estabelecer canais de comunicação com a comunidade acadêmica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme analisado por autores dessa temática, verifica-se que a educação pública superior tem passado por um processo crescente reestruturação rumo ao que pode ser chamado de privatização interna e mercantilização das relações sociais e estrutura organizacional. Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo dada nacionalmente à universidade, transformando-a em organização administrativa, baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição. Essa instituição passa agora a ser “expandida” e “reestruturada” trazendo para o seu interior o cerne das lutas sociais. Formação para as elites nos cursos tradicionais ofertados no diurno e para *aqueles-que-vivem-do-trabalho*⁷³, cursos menos dispendiosos para a máquina pública administrativa. Como uma grande linha industrial com produtos de primeira e segunda linha, tendo o rendimento como finalidade e as leis do mercado como condição de permanência e sobrevivência.

Desde que essas instituições passaram a registrar suas ações de um Relatório de Gestão anual para o Tribunal de Contas da União (TCU) onde estão discriminadas as receitas e despesas, novos indicadores tomaram forma no universo acadêmico, tais como: aluno-equivalente, professor-equivalente, custo-aluno anual, entre outros. Este trabalho pretende desmistificar os indicadores apresentados problematizando o viés que o contorna e controla.

Enquanto que o número de matriculados ampliou-se em 1.700%, o número de técnicos subiu 56% e o de docentes 29%, sendo 20% destes os chamados temporários, cujos contratos são de 6 meses até 2 anos. Não há perspectiva de ampliação de vagas, seja para docentes, seja para técnicos, embora os cursos não tenham ainda efetivado a sua capacidade. Os cursos de engenharias, cujo projeto pedagógico prevê 5 anos para a integralização total do currículo, ainda se encontram no 3º ano do currículo pleno. Caso não tenha reprovação, nem evasão no curso, estimamos que em 2014 serão mais mil alunos ingressantes para o mesmo quantitativo de docentes.

É importante frisar que embora a postura do executivo seja de valorização do tempo de trabalho do professor em sala de aula, o professor não se realiza apenas

⁷³ Termo utilizado por Ricardo Antunes (2000) para indicar a classe trabalhadora de maneira mais geral e não mais o trabalhador regido por contratos formais.

nela. Os projetos de pesquisa e extensão, tão singulares da Universidade Pública e que dá a este tipo de instituição de Educação Superior, mesmo com fomento de agências externas, sentem dificuldades com os seus pesquisadores.

Nesse ponto nos interessa analisar a qualidade social dessas instituições. Problematicamos: como um professor com 250 alunos em 4 turmas de 4 horas-aulas semanais conseguirá construir a sua carreira que de modo a efetivar o tripé ensino-pesquisa-extensão?

Os dados apresentados nessa pesquisa não são suficientes para analisar a complexa relação do trabalho de docentes e técnicos com o exercício institucional e suas atividades laborais. Essa parte merece um estudo mais aprofundado e que alcance também os índices de adoecimento dos trabalhadores, tendo em vista os sugestivos apontamentos de sobrecarga de trabalho. Para isso, sugere-se uma pesquisa mais qualitativa que procure captar a subjetividade no discurso desses sujeitos.

O que nos propomos com este trabalho foi mostrar que apesar das adversidades nota-se que as pessoas que exercem o seu trabalho na UFTM têm buscado cumprir a sua função social conforme apontam os dados das avaliações sistêmicas dos cursos e programas. Somente a partir dos dados quantitativos, não podemos afirmar que a política do REUNI tenha atingido a instituição como um todo. A partir da distribuição de vagas de docentes e técnicos, percebe-se no seio institucional, formas diferentes de tratar a mesma questão, caso seja componente de um curso integral, ou noturno, área da saúde, ou Licenciaturas, ou engenharias. Basta perceber a forma como os departamentos são organizados. Enquanto em alguns são lotados secretários por disciplinas, nos cursos implantados com o REUNI apenas dois anos depois chegou um técnico administrativo nas coordenações de curso para a execução das atividades de apoio aos professores e alunos.

Com o contexto de empresariamento dos Hospitais de Clínicas das universidades brasileiras, o contexto da UFTM deve sofrer modificações. Apesar de não concordarmos com os objetivos da empresa hospitalar, esperamos que a atividade meio deixe de ser atividade fim, e que outros espaços onde se materializam os processos de ensino aprendizagem, ganhem também relevância interna e externamente.

Como universidade, a convivência com as distintas áreas tem trazido novas perspectivas e já se fala em outros *campi* em municípios vizinhos. Atender à

necessidade de democratização é uma meta com grande relevância social. No entanto, não se faz democratização apenas dando acesso às camadas menos favorecidas economicamente ou que historicamente foram atingidas pela segregação social. A partir do próximo ano, a UFTM adotará o ENEM como única forma de ingresso. Além de total adesão à Lei das Cotas. É um passo importante. Não são suficientes, como também a educação não seria por si só. Sabemos que são políticas de alívio das contradições que deveriam ser tratadas no cerne das lutas sociais e no processo estruturante da sociedade, mas são importantes e bem vindas.

A tão sonhada democratização do acesso a um ensino público de qualidade, tem se mostrado um engodo para a população de maneira geral. Os cursos menos dispendiosos e que atraem para uma carreira não tão valorizada como a de professor, o número de desistentes é grande, embora o Censo da Educação Superior não mostre essa informação claramente. Já nos cursos consolidados, de tradição em educação médica, será quase impossível encontrar um aluno que se encaixe no padrão de cotas.

Sobre esse ponto, é preciso ressaltar que o ano de 2012 contou com vários desdobramentos da *Grande Greve*. Conforme o movimento histórico que o Brasil atravessa de ajustamento às leis de mercado e concorrência entre as nações referenciam essa análise que pretende ir além dos dados quantitativos apurados, mas buscar as origens históricas desse movimento no sentido de compreender as relações micro e macro deste universo.

A educação neste contexto que teoricamente busca transcender ao papel de atendimento ao cenário produtivo, na prática acaba não atingindo a este objetivo muito menos aquele que lhe foi delegada socialmente: a emancipação dos sujeitos históricos. Nessa dialética reside o movimento ora de ajustamento, ora de enfrentamento a esta complicada realidade. Assim, no que tange às políticas públicas para a Educação Superior, estas já nascem com uma missão quase impossível de aproveitar o momento de possibilidades, mesmo que o terreno não seja tão fértil à emancipação, às rupturas com a realidade posta e o respeito às subjetividades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.36, n. especial, p. 23-38, abr., 2010.

ANDES-SN. **A contra-reforma da Educação Superior**. Uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva. Brasília (DF), 2004.

_____. REUNI, **Universidade Nova e o “professor equivalente**. Brasília, 10 de maio de 2007.

_____. Últimas notícias – **Greve 2012**. Disponível em:<<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5349>> Acessado em 08 mar 2012.

_____. **Dossiê Nacional**: Precarização das condições de trabalho I. Publicação Especial, n. 3, abr. 2013.

ANDIFES, **8º Seminário Nacional do REUNI**, Janeiro/2010a.

_____. **Relatório de Acompanhamento** do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI), Janeiro/2010b.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005.

ARANDA, M. A. de M.; CATANANTE, B. R.; SOUZA, M. V. 221 O processo participativo na Conae 2010: do local ao nacional. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. de. **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia - MG: EduUfu, 2013.

ARANHA, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-76.

BANCO MUNDIAL. **La Educacion Superior em los países em desarrollo**: peligros y promesas, 2000.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação” **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

_____. Para uma história da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BORGES, M.C. **A formação de professores nos projetos de expansão das Universidades Públicas Federais do Triângulo Mineiro**: uma análise dos discursos, das políticas e das práticas. 2011. 128 p. Relatório de pesquisa (Pós-doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Dpto. Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 200** de 25 de fevereiro de 1967. Institui as autarquias no âmbito do governo federal.

_____. Documento Básico: **Avaliação das Universidades Brasileiras** – Uma proposta Nacional. Comissão Nacional de Avaliação, Brasília (DF), 1993.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (**PDRAE**). Brasília, 1995.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado - **Organizações sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 2)

_____. Plano Nacional de Educação (**PNE**) 2001-2011, Brasília – DF, 2001.

_____. Documento II - **Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior**. Brasília (DF), 2003a.

_____. **Reforma da Educação Superior** – reafirmando princípios e consolidando diretrizes: Brasília, 2003b.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão**. Versão revista em março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/indicadores.pdf> Acesso em 11 set 2013.

_____. MEC. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília, 2006.

_____. **Decreto Nº 6.094** de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano no de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**, Brasília, 2007b.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As Fundações Privadas e sem fins lucrativos no Brasil 2010a. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes_Privadas_e_Associacoes/2010/fasfil.pdf > Acesso em

05 set 2013.

_____. **Documento Referência CONAE, 2010.** Construindo o Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília (DF), 2010b.

_____. **Plano Nacional de Educação** (Projeto de Lei em tramitação) 2011-2020, Brasília (DF), 2010.

_____. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. MEC, Brasília, s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf> Acesso em 28 fev. 2013.

_____. **Lei 12.527/2011.** Lei da Informação. Brasília, 2011.

_____. **Projeto de Lei Orçamentária Anual 2013.** Brasília – DF, 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRESSER PEREIRA, L. C. Brasil, Sociedade Nacional-Dependentes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 93 de julho de 2012. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso on 02 julho de 2013.

_____. **Desenvolvimento e Crise no Brasil:** história, economia e política de Vargas a Lula. 5ª edição. São Paulo, Ed. 34, 2003.

_____. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações.** S. Paulo: Cia. das Letras, 2001.

BRITO, T. T. R. e CUNHA, A. M. de O. A Universidade Federal de Uberlândia: dos fios que originaram suas inspirações às reflexões sobre sua criação e o modelo filosófico-administrativo-pedagógico. **Anpae**, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/339.pdf Acesso em 9 de set 2013.

CAETANO, C. G. e DIB, M. M. C. **A UFU no imaginário social.** Uberlândia: UFU, 1988.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista Adunicamp – desafios da universidade pública.** Associação de Docentes da Unicamp, ano 01, n. 01, jun. 1999a, p. 06-09.

_____. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Serviço Social e Sociedade**, v. 61, p. 118-126, 1999b.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001, 205p.

_____. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003a.

_____. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003b. 309p.

CHESNAIS, François (Org.) **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

_____. **A finança mundializada**. Raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo, Boitempo, 2005.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE – PT, PCdo B, PL, PMN, PCB. Programa de Governo 2002. Caderno Temático do Programa de Governo: **Uma escola do tamanho do Brasil**. Antonio Palocci Filho (Coord.) São Paulo, 2002.

COSTA, F. L. da. **Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública**; 200 anos de reformas Revista de Administração Pública (RAP). RIO DE JANEIRO: 829-74, SET/OUT. 2008.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril de 2003.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. ANPED, v.11. n. 32, p. 258-271, 2006.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, 2002.

FÁVERO, M. de L. de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989, pp. 22-24.

FERRAREZI, E. Legados da professora Ruth Cardoso ao Governo Federal. **Revista**

do Serviço Público, Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília – DF, 237-244 Abr/Jun, 2008.

FONSECA, A. A. da. **A construção do Mito Mário Palmério**. Ribeirão Preto, SP: Editora da Unesp, 2012.

FRANÇA, P. I. S. de. As Reformas no Setor Educacional Brasileiro e a Expansão do Educação Superior. In: FRANÇA, R. L. (Orgs). **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 89-110.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde de São Joaquim Venâncio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERMANO, W. J. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 -1985)**. Campinas: Editora Cortez, 1994.

GODELIER, Maurice. **Horizontes da antropologia**. Lisboa: Edições 70, 1985.

GOMES, A. M., OLIVEIRA, J. F. de., DOURADO, L. F. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, M. de F. C. de. E LAMARRA, N. F. (Orgs) **Reformas e democratização da educação superior: no Brasil e na América Latina**. Aparecida – SP: Editora Idéias Letras, 2011.

GUIMARÃES, A. D.; MONTE, E. D., FARIAS, L. de M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira In: ANDES-SN. **Revista Universidade e Sociedade**. Nº 52. Julho de 2013. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1716063987.pdf> Acesso em 11 set 2013.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior, 2001-2010**. Brasília, 2012.

_____. **Censo da Educação Superior 1995 – 2011**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

IPEA . Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas para a retomada do **crescimento**: reflexões de economistas brasileiros. Ricardo Bielschowsky, Carlos Mussi, organizadores. Brasília, CEPAL, 2002.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JESUS, R. P. de. Educação no Brasil e o dualismo escolar. **Revista Géfyra**, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

LIMA, A. B. de. **Estado e Controle Social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011. 152p

_____. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Estado, Educação e Controle Social. In: FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 11-30.

LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. de. **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia - MG: EduUfu, 2013.

LIMA, L. M. **A greve nas Instituições Federais de Ensino: um marco na história do movimento docente brasileiro**. Assessoria de Imprensa ADUFCG. 24 de setembro de 2012. Disponível em http://www.adufcg.org.br/artigos/artigo.php?id_artigo=139. Acesso em 11 set 2013.

LIMA, A. B. (Org.) ; SILVA, M. V. (Org.) . **Escolas Democráticas: Estado, políticas e movimentos sociais**. Lopes: Uberlândia, 2008.

LIMA, I. R. S. Mundialização e trabalho precário: não espantem o mercado ou quanto vale a sua mão?. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 63, p. 1-4, 2006.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007. 207p .

LOPES, M. A. B. Projeto **Memória da FMTM**. Texto impresso. Uberaba (MG), Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, 2003.

LUCENA, C. A. ; SILVA JR, J. dos R. . O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador. In: Fabiane Santana Previtali. (Org.). **Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva**. 1ed. São Paulo, SP: Xamã Editora, 2012, v. 1, p. 91-107.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LAMOUNIER, B. (org.). **De Geisel a Collor: o balanço da transição**. São Paulo: Sumará, 1990.

MAULAZ, Ralph Batista de. Os paradigmas do Estado de Direito. O Estado Liberal, o Estado Social (socialista) e o Estado Democrático de Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2628, 11 set. 2010 . Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17368>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

MENDONÇA, J. **História de Uberaba**. Uberaba – MG: Edição Academia de Letras

do Triângulo Mineiro, 1974

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. Campinas/São Paulo, Unicamp/Boitempo, 2002.

MIRANDA, C.M. As políticas sociais no contexto neoliberal. In: LIMA, A. B. de; FREITAS, D. N. T. de. **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão** Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 17-32.

MORGAN, L.H. A Sociedade Antiga. In: CASTRO, C. (Org.) Evolucionismo Cultural, Textos de Morgan, Tylor e Frazer, RJ: Jorge Zahar Editor, 2005.
OCDE. **Governance in Transition: Public Management Reforms in OCDE Countries**. OCDE Publishing. Paris, 1995.

NOVACK, George. **Desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. Rabisco, 1988.

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

OCDE - Economic Surveys BRAZIL. Outubro de 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/outlook/48930900.pdf>. Acesso em 13 fev. 2013.

PAULA, E. D. de. REGIME MILITAR, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS SANTO TOMÁS DE AQUINO EM UBERABA/MG (1964 - 1980). 2007. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Uberaba. Uberaba – MG, 2004.

PEREIRA, E. M. de A. Universidade e Currículo neste novo século. In: ALMEIDA, M. de L. P. de. E MENDES, V. H. **(Des)Construção da Universidade na era do “pós”**: tensões, desafios e alternativas. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.

PEREIRA⁷⁴, L. C. B.; SPINK, P. (Org.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PÉREZ, F. F. G. Puede la universidad contribuir a la mejora real de la educación? In: MACIEL, A. M. da R., FREITAS, D. S., CORRÊA, G. C., WIELEWICKI, H. de G., SILVA, V. da. **Universidade Hoje: o que precisa ser dito**. Santa Maria – RS: Editora UFSM, 2012.

PINTO, E. G. **Organizações Sociais e Reforma do Estado no Brasil: Riscos e Desafios nesta forma de Institucionalizar a parceria Estado-Sociedade**. - XIV Concurso de Ensayos del CLAD “Administración Pública y Ciudadanía”. Caracas, 2000. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0038102.pdf>. Visitado em 9 de jan. de 2013.

⁷⁴ Anteriormente citado como BRESSER-PEREIRA, L. C., mas aqui, respeitando a forma divulgada dessa obra em específico.

PINTO, J. M. R. . O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 323-340, 2009.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M. de F. C. de. E LAMARRA, N. F. (Orgs) **Reformas e democratização da educação superior**: no Brasil e na América Latina. Aparecida – SP: Editora Idéias Letras, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação (LDB)**: Trajetórias e Limites. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, 2008.

_____. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, C. da S. Declaração Mundial de Educação Para Todos sob a ótica das políticas sociais. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. de. **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia - MG: EduUfu, 2013.

SANTOS, M. de L. L. dos. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino: um marco humanista na história da educação brasileira (1960-1980). **Dissertação (Mestrado)**, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA JR, J. dos R. O Professor Pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, p. 145-177, 2009.

_____. A Mundialização da Produção do Valor e a Racionalidade das Reformas da Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar;. (Org.). **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 21-69.

SILVA Jr. J. R. & SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na Produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior**: novos e velhos desafios. São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/ mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-27. n. 29. mai-ago 2005. Rio de Janeiro: ANPED / Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 2005a.

_____. A Produção Intelectual sobre Educação Superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n.193, p. 95-112, 2000b.

_____. Construindo fontes de dados e uma agenda de pesquisa: O Banco de Dados Universitas/BR. *Comunicações (Piracicaba)*, Piracicaba/SP, v. 9, n.1, p. 21-43, 2002.

_____. Educação Brasileira no Século XXI - entre a cultura do medo e a busca da liberdade. *Impulso (Piracicaba)*, Piracicaba, v. 16, p. 11-22, 2005b.

_____. La forma y los motivos de la expansión de la Educación Superior pública en Brasil. *Revista de la Educación Superior*, v. 41, p. 67-86, 2012.

_____. O Impacto da Mercantilização da Educação superior. *Revista Adusp*, n.10. março/2000, São Paulo, p. 54-62, 2000d.

_____. O Público e o Privado na educação superior no Brasil nos anos noventa: a última reforma do século. *Cadernos do IFAN, Bragança Paulista*, v. 23, n.23, p. 61-99, 2000c.

_____. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 271p

SILVA JR, J. dos R.; LUCENA, C. A. ; FERREIRA, L. R. . As relações entre o ensino médio e educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 839-856, 2011.

SILVA, M. S. e. A lei e a (des)ordem: criminalidade e práticas da justiça em Uberaba/MG (1890-1920). **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2004.

SILVA, M. V. (Org.) ; MARQUES, M. R. A. (Org.) . LDB: Balanços e Perspectivas Para a Educação Brasileira- 2ª Edição Revista e Ampliada. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

SILVA, M. V. (Org.) ; CORBALÓN, M.A. (Org.) . **Dimensões Políticas da Educação Contemporânea**. 1ª. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009. v. 1000. 234p . 3.

SOUZA, M. A. A. A. O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962. **Dissertação (Mestrado)** Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

SOUZA, M. M. de., MARTINS, M.M. A greve de 2011 da Universidade Federal de Rondônia: balanços e perspectivas. In: ANDES-SN. **Revista Universidade e**

Sociedade. Nº 51. Março de 2013. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf> Acesso em 11 set 2013

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores:** Marco político. Paris, 2009. Disponível em: < <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> >. Acesso em 9 set 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM), Dimensionamento da Força de Trabalho da Pró-Reitoria de Ensino – Relatório Parcial, 2011.

_____. Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 2009a.

_____. Projetos Pedagógicos Licenciaturas e Serviço Social, Ciclo Comum de Formação, 2009b.

_____. Projeto Acadêmico de Expansão, 2005.

_____. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (REUNI – UFTM), 2007a.

_____. Informativo da UFTM – Ano II – nº7 set/out, 2007b.

_____. Ata de Reunião da Congregação, 25 de outubro, 2007c.

_____. **Relatórios de Gestão 2005-2012**, 2013.

_____. Centro de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: da concepção à maturidade. **Relatório Histórico.** Organizado por Ricardo Jader Cardoso. Uberaba: UFTM, 2006.

VINAUD, N. C. A. Nos confins dos chapadões sertanejos: pensamento geográfico em Mário Palmério. **Dissertação (Mestrado).** Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

WAGNER, R. A. V. Papel das elites no desenvolvimento político e econômico do município de Uberaba (MG) - 1910 a 1960. 2006. 171 f. **Dissertação (Mestrado)-** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.