

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO NECESSIDADE DO
CAPITAL: UM ESTUDO SOBRE O REUNI NA UFRGS**

Shin Pinto Nishimura

PORTO ALEGRE/RS, FEVEREIRO DE 2012

SHIN PINTO NISHIMURA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO NECESSIDADE DO
CAPITAL: UM ESTUDO SOBRE O REUNI NA UFRGS**

Dissertação elaborada como requisito para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Professora Dra. Laura Souza Fonseca

PORTO ALEGRE/RS, FEVEREIRO DE 2012

CIP - Catalogação na Publicação

Nishimura, Shin Pinto

A precarização do trabalho docente como
necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na
UFRGS / Shin Pinto Nishimura. -- 2012.
139 f.

Orientadora: Laura Souza Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. precarização do trabalho docente. 2. contra-
reforma universitária. 3. REUNI. 4. lei da
transformação da quantidade em qualidade. I. Fonseca,
Laura Souza, orient. II. Título.

NISHIMURA, Shin Pinto. *A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS*, Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em fevereiro de 2012 (Orientador: Prof. Dr.^a Laura Souza Fonseca).

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof.^a Dr. Laura Souza Fonseca - Orientadora Acadêmica (UFRGS)

Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)

Prof.^a Dr. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Prof.^a Dr. Carmem Lucia Bezerra Machado (UFRGS)

CONCEITO E NOTA

Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2012.

Agradecimentos

Professora Laura Souza Fonseca pelo exemplo de dedicação e pela coerência, mostrada na prática, na defesa dos interesses históricos da classe trabalhadora. Pelos estudos, debates, reuniões e orientação, tão importantes para essa caminhada.

Grupo Trabalho e Formação Humana, onde coletivamente avançamos muito nosso trabalho.

Professora Kátia Lima, professora Carmen Machado, professora Vera Peroni e professor Roberto Leher, que contribuíram muito com seus acúmulos para o trabalho.

Ao Núcleo de Educadoras e Educadores do CSOL/PSOL, por ajudarem a tornar o futuro mais respirável.

Alemão, pelo companheirismo e pelas críticas que nos colocam em movimento. Seguimos nesta longa estrada camarada.

Tzusy pelo amor incondicional e pelo companheirismo que nos permite errar e fazer melhor na próxima. Também por me mostrar o lado *engraçado* da vida, com a certeza de que vale a pena!

Ao Antonio, que desde pequeno demonstra a imensa força que tem para enfrentar os desafios do caminho. Siga cheio de vida!

A todos os companheiros e companheiras do DAEFI-UFRGS, em especial Vivian, Martina, Marina, Karen, Luiz Piro, Márcia, Mateus, que constuíram diretamente para esta pesquisa, com grande seriedade e compromisso.

Aos técnico-administrativos que me receberam com a maior presteza, sem exceções, e que, com alguns, tive acesso a dados para esta pesquisa.

Aos trabalhadores e trabalhadoras que com os impostos que lhes são expropriados do trabalho, contribuem para que possamos estudar.

A todos do Programa de Pós-graduação em Educação – UFRGS.

Professor Mário Brauner e aos trabalhos do Núcleo de Avaliação da Unidade - ESEF.

Família, pelo apoio e compreensão. Ken, Rocky, Eni e Tsutomu. Amo vocês.

Lutadoras e lutadores anticapitalistas e socialistas.

A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados.
Ricardo Antunes

Lutamos por uma sociedade na qual todos sejam iguais em direitos, diferentes em idéias e totalmente livres.
Lenin

As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao amanhecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência
Mauro Iasi

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior público à luz da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto 6.096/07). A opção por pesquisar a precarização do trabalho docente se deve à localização chave que os trabalhadores em educação tem no sistema, pois estão diretamente ligados à formação, inclusive a formação da força de trabalho. A relação entre expansão de vagas nas universidades federais e as implicações para o trabalho docente são analisadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em específico analisamos a Escola de Educação Física (ESEF) e a Faculdade de Educação (FACED), por serem, respectivamente favorável e contrária a proposta de expansão, sendo que a primeira implementou cursos novos. Como método, que nos ajuda a analisar a realidade, buscamos a referência no materialismo histórico-dialético, pois este nos parece o mais avançado por considerar o movimento dos fenômenos em um contexto determinado historicamente. A metodologia articuladora da pesquisa é o *estudo de caso*, tendo como objetivo aprofundar os elementos constitutivos deste caso particular, identificada a possibilidade de este ser representativo de um conjunto de casos. O instrumento central utilizado para chegar aos dados foi a análise documental, apoiado nas formulações de Olinda Evangelista, de *localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências* contidas nos documentos. Na análise, faço indicações sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente nas unidades enunciadas, a partir dos dados obtidos nos relatórios de avaliação e matrículas por departamento. Por fim, problematizo a relação entre quantidade e qualidade nas condições de trabalho dos professores destas unidades.

Palavras-chave: precarização do trabalho docente; contra-reforma universitária; REUNI; lei da transformação da quantidade em qualidade.

ABSTRACT

The present dissertation presents a study on precarization of teaching work in public higher education in the light of the implementation of the Programme of Support for Restructuring Plans and Expansion of Federal Universities (REUNI-Decreto 6,096/07). The option to research the precarization of the teaching job is due to the key location that education workers have in the system, since they are directly related to training, including training of the workforce. The connection between expansion of vacancies in federal universities and the implications to the teaching work are examined at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In particular, it is analyzed the Escola de Educação Física (ESEF) and the Faculdade de Educação (FACED), because they are, respectively, favorable and opposed a proposal for expansion, with the former having implemented new courses. As a method, that helps one understanding reality, we seek a reference in historical-dialectic materialism, as this seems the most advanced by considering the motion of the phenomena in a context determined historically. The articulating methodology of the research is the case study, having as a goal to deepen the constituent elements of this particular case, identified a possibility of this being a representative set of cases. The central instrument used to search the data was a documentary analysis, supported in formulations of Olinda Evangelist in, locating, selecting, reading, rereading, systematizing and analyzing the evidence present in the documents. In the analysis I make indications about the precarization and the intensification of teaching work in the units mentioned, from data obtained from the evaluation reports and registrations by department. Finally, I problematize the relation between quantity and quality of working conditions of teachers of these units.

Keywords: precarization of teaching work; counter-reform university; REUNI; law of transformation of quantity into quality.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ABEF	Associação Brasileira dos Estudantes de Filosofia
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AEC	Associação dos Estados do Caribe
AELAC	Associação dos Educadores da América Latina e do Caribe
ANDE	Associação Nacional de Desporto para deficientes
ANDES- SN	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Sindicato Nacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
ANPG	Associação Nacional dos Pós-Graduandos
BI	Bacharelados Interdisciplinares
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centros Federal de Educação Tecnológica
CFP	Centro de Formação de Professores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONDSEF	Confederação dos trabalhadores no serviço público federal
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSUN	Conselho Universitário
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CREF	Conselho Regional de Educação Física
DAEFI	Diretório Acadêmico de Educação Física
DCE	Diretório Central de Estudantes
DENEM	Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEC	Executiva Nacional dos Estudantes de Computação
ENECOS	Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
ENEFAR	Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia
ENEN	Executiva Nacional dos Estudantes de Nutrição
ENEENF	Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENEV	Executiva Nacional dos Estudantes de Veterinária
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ExNEP	Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
ExNEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia
FASUBRA	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FENECO	Federação Nacional dos Estudantes de Economia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IS	Instituições Sociais
LIT	Lei de Inovação Tecnológica
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física

MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NAU	Núcleo de Avaliação da Unidade
NUPES	Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organizações Sociais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPR	Partido Progressista Renovador
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Número de ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA	87
Quadro 2 - Vagas docentes permanentes previstas e efetivadas pelo REUNI na UFRGS	96
Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias oferecidas na FACED para novos cursos de licenciatura e cursos de licenciatura com ampliação de vagas	106
Quadro 4 – Evolução de turmas e matrículas da disciplina Políticas de Educação Básica	107
Quadro 5 – Avaliação dos alunos sobre o currículo do curso de dança	116
Quadro 6 – Dificuldades de estrutura e as falas dos grupos focais	121
Gráfico 1 - Orçamento Geral da União de 2011	98

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. CAPITALISMO, CRISE ESTRUTURAL E DEPENDÊNCIA.....	21
1.1 A mercadoria e as mediações de segunda ordem do capital.....	25
1.2 Produção de valor e a reprodução do capital.....	30
1.3 Crise estrutural e tentativas do capital: reestruturação produtiva e reformas do Estado....	42
2. TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO.....	50
2.1 Trabalho docente.....	57
2.2 Precarização estrutural do trabalho e o trabalho docente.....	60
3 A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	67
3.1 As propostas de reforma do ensino superior em tempos de políticas neoliberais.....	73
3.2 Linhas de continuidade na diversificação do ensino superior no governo Lula.....	82
4. REUNI: REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO COM QUE QUALIDADE?.....	86
4.1 A intransparência nos dados do REUNI na UFRGS.....	91
4.2 Precarização do trabalho docente.....	93
4.2.1 O ano de 2011 e o REUNI: “O dia em que a verba parou”.....	96
4.3 A intensificação do trabalho como elemento intrínseco ao REUNI.....	102
4.3.1 O caso do REUNI na FACED: contrária, porém intensificada.....	103
4.3.2 O novo curso (noturno) de dança: uma expressão avançada da precarização e intensificação do trabalho docente.....	108
4.4.1 A implementação do REUNI na ESEF: contradições do processo.....	112
4.4.2 Mais vagas, melhor aproveitamento: quando a quantidade altera a qualidade.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

Início esta escrita falando do privilégio que é estar num curso de mestrado, privilégio que deveria ser de todos e todas que nele desejassem estar. Esta seria uma relação um tanto mais avançada da humanidade com os conhecimentos que ela própria, em conjunto, produz. Falo em ser um privilégio e ao mesmo tempo vejo como uma grande responsabilidade, pois é desafiadora a tarefa de socializar ideias, reflexões e análises, para ajudar a formar as futuras gerações.

Mais especial ainda é viver em um período histórico de crescentes questionamentos à ordem capitalista, dos movimentos Occupy Wall Street, Indignados da Espanha, greves gerais na Grécia, revoltas no mundo árabe, Rebeldes da Inglaterra, e por aí se vão inúmeras lutas. Bons ventos parecem estar soprando para a humanidade.

Ao mesmo tempo, no Brasil, vivemos um período em que as divergências políticas parecem ter ficado para trás, elas se esvaem depois das eleições, segundo declarações da presidente Dilma. A coerção e a cooptação são marcas de nosso tempo, mas não desistimos e seguimos em luta.

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior público à luz da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A opção por pesquisar a precarização do trabalho docente se deve à localização chave que os trabalhadores em educação tem no sistema, pois estão diretamente ligados à formação, inclusive a formação da força de trabalho.

Um elemento novo deste estudo sobre precarização do trabalho docente é que durante a realização da pesquisa, precisamente no dia 23 de maio de 2011, passei a compor o quadro de trabalhadores em educação do município de Alvorada/RS, sentindo mais próximas as consequências da precarização do trabalho.

A pesquisa perpassa diversos temas como: a crise estrutural do capital; a precarização e o desemprego (também estruturais); imperialismo e dependência, com a caracterização do papel dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional neste contexto; as reformas do Estado, centralmente a contra-reforma universitária; a reestruturação produtiva; e o trabalho docente na relação de expansão das universidades.

Toda essa complexidade está articulada por um problema de pesquisa: A implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI) gera implicações para o trabalho docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Como método, que nos ajuda a analisar a realidade, buscamos a referência no materialismo histórico-dialético, pois este nos parece o mais avançado por considerar o movimento dos fenômenos em um contexto determinado historicamente. Partimos do entendimento de que a pesquisa científica deve servir para uma melhor compreensão da realidade, para desvelar os aspectos ocultos dos fenômenos, no caso sociais, tendo em vista sua transformação.

Sobre os aspectos do método, entendemos que o conhecimento só é possível através de sucessivas aproximações ao objeto do conhecimento, que no caso do REUNI, viemos fazendo desde o curso de graduação e a militância no movimento estudantil. Tivemos a intenção de aprofundar o conhecimento das *determinações* do fenômeno, pois “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2003, p. 248). Trabalhamos também com o par dialético *aparência* e *essência*, que é fundamental levarmos em conta para analisar criticamente um programa que é noticiado apenas pela ampliação do acesso à educação superior. Como questão muito importante, nos interessa a lei da transformação da quantidade em qualidade, para termos uma balisa sobre as mudanças que estão acontecendo com a implementação do REUNI na UFRGS.

A metodologia articuladora da pesquisa é o *estudo de caso*¹, tendo como objetivo aprofundar os elementos constitutivos deste caso particular, identificada a possibilidade de este ser “representativo de um conjunto de casos análogos” (SEVERINO, 2007). O aprofundamento será sobre a implementação do programa REUNI na UFRGS, com ênfase nos aspectos vinculados diretamente à precarização do trabalho docente.

O instrumento central utilizado para chegar aos dados foi a análise documental, apoiado nas formulações de Olinda Evangelista², de *localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências* contidas nos documentos, relacionando com o aporte teórico organizado.

Os documentos mais importantes para o estudo, por elucidarem relações internacionais, posicionamento do governo brasileiro nessas relações e como estas “recomendações” dos organismos de financiamento internacional são implementadas, foram analisados em

¹ Pela definição de Triviños, o Estudo de Caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2008, p. 134, grifo do autor).

² O texto de referência foi “Apontamentos para a análise de documentos de política educacional”, disponível em <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acessado 25/06/11.

profundidade, como o documento do Banco Mundial (1995), o Decreto 6096/07 – que institui o REUNI, o Termo de Acordo de Metas (UFRGS-MEC), o Relatório de acompanhamento do REUNI (ANDIFES), os Relatórios do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Escola de Educação Física e os dados do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação. Em um nível de menor rigor metodológico, temos os documentos que comportam **elementos importantes para a pesquisa**, mas não foram tão profundamente analisados, como os Relatórios de Gestão da UFRGS (2006-2010), o Edital de abertura de inscrições do Concurso Vestibular (2006 a 2012) e a Portaria do MEC N° 196, de 24 de fevereiro de 2011. Os documentos analisados de forma **superficial** foram o Plano Diretor do Aparelho de Reforma do Estado (1995) e o Plano de Gestão UFRGS (2008-2012).

Realizamos reuniões³ com o Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança - DAEFI/UFRGS para chegar a algumas implicações da implementação do REUNI, especialmente no curso de Dança, criado pelo programa. Fizemos também um movimento de conversa com os chefes de departamento e diretores da unidade, quando foi possível.

Optamos por não ter um capítulo sobre método e metodologia para tentar articular os caminhos metodológicos ao longo da escrita. Assim, as indicações sobre eles estão sendo feitas na introdução e serão retomadas no início dos tópicos, principalmente do capítulo 4, em que descrevo os caminhos feitos para chegar até os dados e como procedi sua análise.

Ressalto como característica marcante deste trabalho que sua composição foi feita a partir de um acúmulo coletivo. Digo isso porque, durante o período em que estive vinculado ao curso de mestrado, tive a oportunidade de fazer debates com estudantes e professores sobre o tema “universidade e sociedade” em diferentes espaços. Primeiro, porque fui convidado para fazer falas em Semanas Acadêmicas, Encontros Regionais de Estudantes, Calouradas etc. de diversos coletivos, diretórios e executivas de curso, na UFRGS, UFSM, UFPEL, UEM, UFSC e UNIVALI. Em segundo lugar, porque acumulei muito a partir de discussões realizadas nas disciplinas cursadas no PPGEDU-UFRGS, nas discussões no Grupo Trabalho e Formação Humana e com os companheiros e as companheiras próximos.

Também considero importante para este estudo que o conhecimento produzido só é

³ Uma das fontes de dados sobre a expansão foi o movimento estudantil, representado aqui pelo Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança (DAEFI), com o qual tive duas oportunidades de estar reunido (15/11/11 e 05/01/12). Estas reuniões foram de apresentação dos objetivos da pesquisa e de discussões sobre a implementação do REUNI na ESEF, sendo as informações anotadas em um caderno de registros do campo. Neste contato obtive ainda documentos que expressam as reivindicações do DA, algumas questões problemáticas dos cursos que estão alocados na ESEF, indicações de documentos para consulta e alguns atalhos que só quem vive o dia a dia da instituição tem.

possível devido ao acúmulo de conhecimentos feitos até aqui, por isso, opto por escrever o trabalho na primeira pessoa do plural.

No capítulo 1, abordamos aspectos que considerados essenciais da sociedade capitalista, fundamentais para compreender o fenômeno da *precarização do trabalho docente* na atualidade. Início por elementos que nos ajudam a compreender a base da acumulação capitalista (produção de mercadorias, propriedade privada, exploração da força de trabalho, reprodução, lei da acumulação etc.). A discussão sobre a acumulação capitalista – Marx – tem por base os estudos da disciplina cursada com o professor Alceu Ferraro, no PPGEDU-UFRGS em 2010/2. Após percorrer este caminho teórico, faço apontamentos sobre a *crise estrutural do capital* e a lógica destrutiva implementada pelas tentativas de recomposição das taxas de lucro do capital, aproximando a análise às particularidades encontradas na inserção do Brasil neste contexto.

No capítulo 2, faço uma aproximação à categoria trabalho, sua importância na constituição dos seres humanos e, ao mesmo tempo, as marcas causadas pela exploração de trabalhadores de todo o mundo pela classe capitalista. Após trazer elementos sobre sua centralidade na produção da existência humana, discuto as particularidades que atravessam o trabalho docente na tarefa de socializar o acúmulo histórico de conhecimentos da humanidade. Esta discussão perpassa a escola básica e o ensino superior, ambos afetados pelo processo de precarização e intensificação do trabalho, aumentados devido a crise estrutural do capital e sua lógica destrutiva.

O capítulo 3, intitulado “A questão da universidade no Brasil” propõe um panorama sobre a criação das primeiras universidades no país, para que possamos compreender historicamente o fenômeno estudado (esta foi uma valiosa indicação da banca de qualificação). As propostas de reforma da educação superior são analisadas tomando por recorte a década de 1990, período em que tiveram grande disseminação as políticas neoliberais no Brasil. Discutimos as linhas de *continuidade* e *descontinuidade* entre o governo FHC e Lula para chegar até a implementação da contra-reforma universitária e suas faces contraditórias aprovadas através de medidas provisórias.

No quarto e último capítulo articulo a discussão feita até o momento com a análise do programa REUNI criado por Lula/PT. Neste capítulo exploro os dados da precarização do trabalho docente à luz da implementação do REUNI na UFRGS. Tomo como unidades

privilegiadas a Faculdade de Educação e a Escola de Educação Física, por serem representativas de unidades que foram, respectivamente contrária e favorável a aprovação da proposta. Neste capítulo faço indicações sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente nas unidades analisadas a partir dos dados obtidos nos relatórios de avaliação. Por fim, problematizo a relação entre quantidade e qualidade nas condições de trabalho dos professores destas unidades.

Faço, neste final de introdução, uma caracterização inicial da UFRGS e da Faculdade de Educação e da Escola de Educação Física, unidades a serem analisadas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi constituída à mesma maneira das demais universidades criadas à sua época, ou seja, pela aglutinação de faculdades ou escolas isoladas. Houve em 1895 a criação da Escola de Farmácia e Química, seguida pela da Escola de Engenharia. Também naquele século foram fundadas a Faculdades de Medicina e de Direito, em 1900. Entretanto, somente em 1934 é que se criou a Universidade de Porto Alegre, integrada por diversos institutos, escolas e faculdades. Já em 1947, incorporou faculdades de Pelotas e de Santa Maria, transformando-se na Universidade do Rio Grande do Sul, incorporação esta que se desfez quando foram criadas universidades nessas cidades.

Na segunda metade de 1950 a universidade passa à esfera administrativa da União, chamando-se, desde então, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, passados 77 anos desde a criação da primeira universidade do Rio Grande do Sul⁴, a sua infraestrutura conta com uma área territorial de mais de 21 milhões de metros quadrados distribuídos em diversos *campus*. Dados do ano de 2010, mostram a oferta de 89 cursos presenciais e 8 à distância, sendo 4961 vagas no vestibular e um total de 27995 alunos matriculados na graduação.

A instituição conta com seis unidades acadêmicas (Centro, Saúde, Olímpica, Vale da Agronomia, Eldorado do Sul e Imbé) e 27 unidades de ensino (13 institutos, dez faculdades e quatro escolas) e soma 2541 docentes e 2553 técnicos administrativos. Destaca-se por ser “um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professores” (UFRGS, 2012a). Mais de 70% de seus 139 cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtiveram nota 5 ou superior nas avaliações da CAPES, 85,1% dos docentes da UFRGS possuem título de doutorado ou superior e 84,1% do quadro docente tem regime de dedicação exclusiva.

⁴ As comemorações oficiais da UFRGS de seus 75 anos, em 2009, consideram como data de sua criação a integração das primeiras escolas e faculdades para a criação da Universidade de Porto Alegre.

É reconhecida a sua importância em âmbito nacional, colocando-se como uma das maiores universidades do país em termos de infra-estrutura e capacidade de produção científica, já que abriga diversos centros, institutos e projetos de largo impacto em várias áreas de conhecimento. Exemplos disso são o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, a Editora da UFRGS e o Centro Nacional de Supercomputação (órgãos suplementares) e a Estação Experimental Agronômica e o Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos (órgãos auxiliares).

A Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS foi instituída no ano de 1970, mas tem origem em 1936 na antiga Universidade de Porto Alegre, com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, posteriormente, em 1942, com a Faculdade de Filosofia. Atualmente conta com 114 professores efetivos divididos em três departamentos – Departamento de Estudos Básicos (DEBAS), Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e Departamento de Estudos Especializados (DEE). O quadro discente é renovado com 60 vagas para o curso de Pedagogia no vestibular a cada semestre; entretanto, a FACED contribui na formação em mais de 20 cursos de licenciatura da UFRGS, sendo que mais de 1000 estudantes de graduação e pós-graduação são matriculados por semestre.

Em 1972 foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação, com o Curso de Mestrado em Educação, sendo incorporado o Curso de Doutorado em 1976, onde mais de 1000 mestres e doutores já foram titulados. A FACED conta ainda com a publicação do periódico científico Educação e Realidade, que em 2012 completa 36 anos de edição ininterrupta e atualmente é qualificada com o nível A2 pelo sistema Qualis-CAPES.

A Escola de Educação Física (ESEF) foi criada a partir de intervenção federal, com a sua integração ao Departamento de Educação Física criado em 1939 na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O funcionamento de suas atividades se deu em 6 de Maio de 1940; assim, a ESEF coloca-se como uma das primeiras instituições formadoras em Educação Física no Brasil, tendo sido a primeira do Estado e permanecendo como única até o ano de 1970.

Seu funcionamento se dava como um instituto isolado de ensino e havia projetos para a sua federalização desde os anos de 1950, mas a ESEF somente passou a integrar a Universidade quando da sua federalização em 1968⁵, durante o governo militar.

A ESEF conta com uma sede própria no bairro Jardim Botânico, em Porto Alegre/RS, desde o ano de 1963, sendo que no ano de 2009 foram incorporados a ela os cursos de

⁵ Ano do Ato Institucional número 5.

Bacharelado em Fisioterapia e Licenciatura em Dança. Atualmente somam 760 estudantes de graduação, 40 docentes efetivos e 9 substitutos, além de 44 técnicos administrativos (ESEF, 2009, p.78).

Não apenas por sua história, mas também pelo seu impacto na comunidade da Educação Física brasileira e internacional, a ESEF está entre as mais importantes escolas de formação no Brasil. Conta com a publicação da revista Movimento desde 1994, atualmente nível B1 nas agências de qualificação e que já foi palco de embates e polêmicas na área, tais como as discussões sobre *o que é educação física?* e sobre *esporte na escola e esporte de rendimento*. Além disso, realiza projetos de ensino, pesquisa e extensão, sedia eventos científicos de grande relevância e reúne alguns dos principais pesquisadores de diversas sub-áreas acadêmicas.

Entre os marcos históricos importantes desta instituição septuagenária está a movimentação do coletivo estudantil, cujas reivindicações no final dos anos de 1950 forçaram a demissão do diretor, fato que, à época, extrapolou o âmbito da ESEF, sendo publicado em jornais de ampla circulação (KAMINSKI; GOELLNER, 2010). Mais recentemente, também o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) realizou manifestações de grande impacto, entre elas, a luta pelo Restaurante Universitário (FAZENDA JUNIOR, 2011).

O Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança da UFRGS, fundado em Abril de 1941, para além de ser uma das entidades estudantis mais antigas do país, em 2012 completará seis anos em que há presença de algum de seus militantes compondo a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física⁶. Este elemento é relevante para compreendermos o processo de implementação do REUNI na UFRGS e na ESEF em especial, devido ao fato dos estudantes se posicionarem criticamente em relação ao programa e se organizarem para manifestar seus desacordos, vide cartas e manifestações que serão apresentados no decorrer do trabalho.

⁶ As gestões da EXNEEF de 2006/2007 e de 2007/2008 foram compostas, entre outros estudantes, por Eduardo Pergher e Shin Nishimura, seguida pelas gestões posteriores, com Pedro Silveira (também duas gestões), Vivian Portela e, atualmente, Vivian Portela e Marina Meneghel.

1. CAPITALISMO, CRISE ESTRUTURAL E DEPENDÊNCIA

O presente capítulo abordará brevemente aspectos que consideramos essenciais da sociedade capitalista, fundamentais para compreendermos o fenômeno da *precarização do trabalho docente* na atualidade. Iniciamos por elementos que nos ajudam a compreender a base da acumulação capitalista (produção de mercadorias, propriedade privada, exploração da força de trabalho, reprodução, lei da acumulação etc.). Em seguida, faremos um esforço de analisar as tendências da acumulação capitalista nas questões que envolvem o imperialismo e as relações de dependência dos países considerados de “terceiro mundo”. Após percorrer este caminho teórico, faremos apontamentos sobre a *crise estrutural do capital* e a lógica destrutiva implementada pelas tentativas de recomposição das taxas de lucro do capital, aproximando a análise às particularidades encontradas na inserção do Brasil neste contexto.

O sistema capitalista de produção (ou modo de produção capitalista) tem a particularidade de produzir imensas quantidades de riqueza e, ao mesmo tempo de forma combinada, uma enorme desigualdade social, deixando uma ampla parcela da população mundial em situação de pobreza extrema. Segundo dados⁷ da FAO⁸, 1,02 bilhão de pessoas eram desnutridas crônicas no ano de 2009, em uma população mundial de 6,8 bilhões no mesmo ano. Foram registradas também 18 milhões de mortes por ano devido à pobreza, a maioria de crianças menores do que cinco anos de idade, mesmo que a produção capitalista tenha desenvolvido as forças produtivas a ponto de ser possível gerar alimentos suficientes para toda a população mundial. Há ainda 2 bilhões de pessoas sem acesso a medicamentos, muitas delas morrem de doenças que a humanidade já tem capacidade de curar, pelo acúmulo histórico de conhecimentos. Neste sentido, a síntese de Atílio Borón nos ajuda a compreender a situação atual da humanidade:

o mundo atual é insuportável por sua injustiça e por sua natureza predatória. Este mundo é o resultado da civilização capitalista, que, como o monstro das mais espantosas alegorias, devora seus filhos, esgota seus recursos não-renováveis e destrói irreparavelmente o meio ambiente de que nossa espécie necessita para sobreviver [...] a natureza predatória do capitalismo, exacerbada em sua fase atual, conduziu-o justamente a este ponto, à privação dos meios de vida a três quartos da humanidade (BORÓN, 2004, p. 134)

⁷ Os dados estão sistematizados no texto “Saiba o que é o capitalismo” de Atílio Borón – acessado em 12/11/2010 disponível em: <http://www.atilioboron.com.ar/>.

⁸ FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

A grosso modo, é um sistema que não só permite o imenso abismo social, como também funciona a partir deste abismo, pois precisa se afirmar sob a lógica da constante invenção do “fracasso individual” como causador dessa desigualdade, sem que seja exposto o fundamento da exploração de um ser humano por outro. Alguns destes fundamentos serão discutidos na continuidade deste capítulo, buscando desvelar a lógica de funcionamento deste sistema.

A questão da propriedade privada é central para explicar o desenvolvimento histórico capitalista. Trataremos deste tema resumidamente a partir de Marx⁹, que descreve e analisa densamente o surgimento do capitalismo em sua época através da acumulação primitiva, a expropriação dos camponeses e a legislação sanguinária contra os expropriados.

Um dos pilares da sociedade capitalista, a propriedade privada, não existe desde que o mundo é mundo, ela tem suas bases na estrutura econômica da sociedade feudal. Buscando as referências históricas, que datam a cerca de 10 mil anos atrás, encontramos formas de organização das comunidades primitivas humanas em que não havia a noção de propriedade privada, em que tudo era dividido de acordo com as necessidades de cada um no coletivo, embora já houvesse uma certa divisão do trabalho, onde as terras eram de utilização comum, terras comunais (MORISSAWA, 2001, p. 8). Enquanto a totalidade da humanidade tinha acesso aos meios manutenção de sua vida, a produção era voltada estritamente para produzir a existência de homens e mulheres.

Entretanto, Marx afirma que “o sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho” (MARX, 2008, p. 828), porque meios de produção e de subsistência, dinheiro e mercadoria em si mesmos não são capital. Para ele, é essencial que duas espécies bem distintas de possuidores de *mercadorias*¹⁰ entrem em contato para que se desenvolvam relações especificamente capitalistas:

de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como os escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois pólos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista (idem, p. 828)

⁹ MARX, Karl. O Capital. Capítulo XXIV – A chamada acumulação primitiva.

¹⁰ O conceito de mercadoria será desenvolvido neste mesmo capítulo.

Uma passagem é chave para se ter o entendimento de como a questão da propriedade foi importante para o modo de produção capitalista se constituir, nesta passagem o autor relata a expropriação das terras dos camponeses de diversos países da Europa, entre os séculos XV e XVIII:

O prelúdio da revolução que criou a base do modo capitalista de produção ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI. Com a dissolução das vassalagens feudais, é lançada ao mercado de trabalho uma massa de proletários, de indivíduos sem direitos [...] usurpando as terras comuns e expulsando os camponeses das terras (MARX, 2008, p. 831)

Então, o que hoje pode se chamar de direito à propriedade privada da terra, como um direito quase “sagrado” dos grandes latifundiários e das empresas transnacionais, tem sua origem na expropriação das terras camponesas, na alienação dos seres humanos dos meios básicos de produção de sua própria existência, e, conseqüentemente, dos conhecimentos necessários para sua subsistência. Este processo foi necessário ao sistema capitalista, dissociar os trabalhadores dos meios pelos quais realizam o seu trabalho, transformar em capital os meios sociais de subsistência e os meios de produção, com o objetivo de converter os produtores diretos em trabalhadores assalariados, livres apenas para escolher a quem vender sua força de trabalho (idem, p. 828).

Outras formas de propriedade privada existiram e são consideradas por Marx (idem) como antítese da propriedade coletiva, social, só existindo quando o instrumental e as outras condições externas ao trabalho pertencem a *particulares*. A propriedade assume caráter diferente de acordo com os *particulares* que a possuem, sejam, ou não, trabalhadores. Mas, para Marx, “os matizes inumeráveis que a propriedade privada oferece à primeira vista refletem apenas os estados intermediários que existem entre dois esses extremos, a propriedade privada de trabalhadores e a de não-trabalhadores” (idem, p. 875). Este fato reafirma a condição de que trabalhadores “plenamente” separados dos meios de produção fazem parte de um dos pólos da contradição existente entre capital e trabalho, estando os trabalhadores e os donos dos meios de produção em pólos contrários irreconciliáveis, de uma mesma unidade, e em luta na sociedade capitalista.

De forma bastante oportuna, a expropriação foi acompanhada de um mecanismo de contenção dos efeitos colaterais deste tipo de violência, qual seja, a *criminalização* dos antigos camponeses, candidatos a proletários, com mais violência. Por não haver condições de

serem absorvidos pela manufatura da época, “muitos se transformaram em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, na maioria dos casos por constrangimento das circunstâncias” (idem, p. 848), justificando a criação de uma *lei sanguinária contra a vadiagem*, tratando-os como criminosos. Diz Marx que a primeira punição aos *ancestrais da classe trabalhadora atual* foi por terem se transformado em vagabundos e indigentes, mesmo que essa transformação os tenha sido imposta. Como exemplo, cita o início desse tipo de legislação na Inglaterra, por Henrique VIII, em 1530,

Mendigos velhos e incapacitados para trabalhar tem direito a uma licença para pedir esmolas. Os vagabundos sadios serão flagelados e encarcerados. Serão amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue lhes corra pelo corpo; [...] Na primeira reincidência de vagabundagem, além da pena de flagelação, metade da orelha será cortada; na segunda, o culpado será enforcado como criminoso irrecuperável e inimigo da comunidade (idem, p. 848)

Penso que, a partir desta comparação¹¹, é possível lançar luz as ações de *criminalização dos movimentos sociais* na contemporaneidade, pois a lógica se mantém através dos tempos com a criminalização de todos aqueles que questionam a ordem estabelecida e se mobilizam para superar os problemas coletivamente.

Como síntese, Marx expõe que a chamada acumulação primitiva é o processo histórico necessário para dissociar o trabalhador dos meios de produção de sua própria existência, sendo a “pré-história do capital e do modo de produção capitalista” (idem, p. 828). Relação esta que, trazida para os dias de hoje, nos ajuda a desmistificar a questão da propriedade como “fruto do trabalho”, do esforço individual de cada um e herança para seus consanguíneos.

No tópico seguinte faremos uma aproximação ao que Mészáros denomina “sistema de mediações de segunda ordem do capital” (2002), a partir do duplo sentido da mercadoria, um dos elementos essenciais do sistema capitalista.

1.1 A mercadoria e as mediações de segunda ordem do capital

A lógica da produção capitalista carrega consigo a característica de produzir riqueza tendo como “veículo” a *mercadoria*. Este é o motivo pelo qual Karl Marx inicia a obra *O*

¹¹ Comparação utilizada por mim como exemplo de criminalização na história, em uma fala sobre a Criminalização dos Movimentos Sociais, na Semana Acadêmica da Medicina da Universidade Federal de Santa Maria, dia 25/08/11.

Capital pela análise da mercadoria, dizendo: “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa acumulação de mercadorias, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza” (MARX, 2010a, p. 57). Marx caracteriza a mercadoria como um objeto externo que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, “provenham do estômago ou da fantasia” (idem, p. 57). Externo, porém portador do desenvolvimento que a humanidade atingiu em cada época, pois não seria possível acendermos hoje uma lâmpada se nossos antepassados não tivessem criado lamparinas a querosene, a óleo de baleia etc. e mesmo descoberto a eletricidade, como acúmulo histórico que permitiu o desenvolvimento da tecnologia que portamos.

Toda a mercadoria possui um *valor de uso* e um *valor* (de troca). A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso, que só se realiza com a utilização ou o consumo, e ao mesmo tempo é veículo material do valor de troca. O valor de troca revela-se na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam. Como valores de uso, as mercadorias são qualidade diferente, como valor de troca só podem diferir na quantidade (idem, p. 59).

No sentido de compreender o valor de uso das coisas, Marx diz que “uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor” (idem, p. 62), utilizando o exemplo de coisas as quais sua utilidade para o ser humano não decorre do trabalho, como “o ar, a terra virgem, seus pastos, a madeira que cresce espontânea na selva etc.” (idem, p. 62). Marx também afirma que uma coisa útil, portadora de valor de uso, pode ser produto do trabalho humano sem ter que, necessariamente, ser uma mercadoria, dizendo que “quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor de uso social” (idem, p.63), um valor de troca.

O valor de troca, ou valor, da mercadoria tem sua materialidade ao se incorporar no processo de produção a *substância criadora de valor* que é o trabalho (quantidade de trabalho, medida em tempo de trabalho). O valor de troca sobreposto oculta as formas e elementos materiais que fazem do produto do trabalho um valor de uso. Desaparecendo o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos nele corporificados, desvanecem-se as *diferentes formas de trabalho concreto*, reduzem-se a uma espécie de trabalho, o *trabalho humano abstrato* (idem, p. 60).

Na produção de valor de uso, o tempo de trabalho é estritamente o necessário para a elaboração do produto. O *tempo de trabalho socialmente necessário* “é o tempo de trabalho

requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (idem, p. 61). Este *trabalho necessário* é a base que determina a grandeza do valor, pois, segundo Marx, “como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza” (idem, p. 61). O tempo de trabalho necessário para produzir uma mercadoria varia de acordo com a produtividade de trabalho (força produtiva) que é determinada pela destreza média dos trabalhadores, pelo grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, pela organização social da produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e, ainda, as condições naturais (idem). Estes elementos que determinam o *tempo de trabalho necessário* para a produção de uma mercadoria serão importantes na medida em que fizermos o debate sobre a divisão do tempo de trabalho em *necessário* e *excedente*, nos capítulos subsequentes.

A análise da mercadoria, como “veículo” de riqueza, nos interessa porque a relação mercantil se configura como forma de relação na sociedade capitalista, que, de algum modo, pauta as relações na atualidade. Identificamos uma tendência de tudo, ou quase tudo, se transformar em mercadoria na sociedade capitalista, tanto nas relações entre seres humanos como na relação entre ser humano e natureza. Encontramos valor de troca tanto nos bens *materiais* (mesa, cadeira, televisão, carro, casa, óculos, tênis etc.) e como nos *imateriais* (como as artes plásticas, música, dança e outras práticas corporais, a própria educação etc.). Dos alimentos que consumimos, pois estamos cada vez mais apartados da terra – como meio privado de produção, até os bens e direitos mais elementares como educação, saúde, habitação etc. tudo tende a ser comercializado como mercadoria num movimento incessante de expansão do capital, que já se estabeleceu por todo o planeta.

Neste movimento de expansão das relações mercantis, que o capital opera, há que se considerar o elemento contido nas mercadorias, o fermento vivo para a produção de valor: o trabalho. Na produção especificamente capitalista, o trabalho também é tratado como uma mercadoria, incorporado a produção para gerar *mais valor*, porém, o que o capitalista compra do trabalhador não é seu trabalho e sim a disponibilidade de sua *força de trabalho* por 8, 10, 12 horas por dia. Engels, na introdução ao texto “Trabalho Assalariado e Capital”¹² situa que

¹² O texto foi resultado da compilação de uma série de artigos publicados na *Neue Rheinische Zeitung*, a partir de 5 de abril de 1849. A introdução de Engels é datada de 1891. Nela, realiza algumas alterações, sendo a principal a alteração o conceito de *trabalho* por *força de trabalho*, como o que o operário vende ao capitalista.

a Economia Política clássica reteve da prática industrial a representação corrente do fabricante de que compra e paga o *trabalho* dos seus operários. Essa representação chegava perfeitamente para uso nos negócios, a contabilidade e o cálculo do preço do fabricante. Transposta, de um modo ingênuo, para a Economia Política, causou a esta mal-entendidos e confusões prodigiosos (ENGELS, 2010, p. 21)

Esta constatação fez com que Marx se debruçasse sobre a distinção entre trabalho e força de trabalho, para, assim, poder compreender os custos de produção de um operário, de sua força de trabalho. Considero a formulação deste conceito como um dos maiores avanços de Marx em relação a Economia Política clássica, pois ajuda a desvelar o valor do trabalho e o grau de exploração dos trabalhadores em uma determinada sociedade. Sobre este avanço, Engels novamente vai dizer

o operário não vende seu trabalho (que ainda teria de ter lugar)); põe, sim, à disposição do capitalista a sua força de trabalho, a troco de um salário determinado, por um determinado tempo (se trabalha por tempo) ou para determinada tarefa (se trabalha por peça): ele aluga ou vende a sua *força de trabalho*. Mas essa força de trabalho incorpora-se indissoluvelmente ligada a sua pessoa e é inseparável dela. Por conseguinte, os seus custos de produção coincidem com os custos de produção [do operário]; o que os economistas chamavam custos de produção do trabalho são precisamente os custos de produção do operário e, por isso, os da força de trabalho. E assim, já podemos relacionar os custos de produção da força de trabalho ao *valor* da força de trabalho, e determinar a quantidade de trabalho socialmente necessário que é requerido para a produção de uma força de trabalho de determinada qualidade (idem, p. 26)

Sendo uma mercadoria, o valor da força de trabalho também corresponde ao *tempo de trabalho socialmente necessário* para produzi-la, seja na formação ou manutenção desta mercadoria. É neste aspecto que devemos atentar para o trabalho docente, como “incorporador” de valor na formação desta força de trabalho e sua interface com a lógica da acumulação capitalista, que tenta enxugar ao máximo os custos com o trabalho vivo.

A relação entre os seres humanos, e o produto do seu trabalho, não é a relação entre coisas, mas uma relação mediada pelas coisas. Porém, se esta relação está pautada pelas mediações de segunda ordem do capital, o valor sobrepõe-se ao valor de uso de tudo o que é produzido. Para Marx, a mercadoria assume uma característica *misteriosa* por “encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens [...] através dessa dissimulação, produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos” (MARX, 2010, p. 94). E segue o autor dizendo que “uma relação

social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (idem), e a isso chama de *fetichismo*.

O duplo caráter contido na mercadoria, valor de uso e valor de troca, abrange universalmente as relações em uma sociedade de capital mundializado. Esta relação se estabelece em torno do que Mézáros chama de mediações de primeira ordem e mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Como *mediações de primeira ordem*, estão as *condições e determinações ontológicas fundamentais* (MÉSZÁROS, 2002), necessárias a reprodução do conjunto da humanidade, como condições inalteráveis para a existência dos seres humanos, vejamos:

1) os seres humanos são *parte* da natureza que deve satisfazer suas necessidades elementares por meio de um constante intercâmbio com a natureza – e...

2) eles são constituídos de tal maneira que não podem sobreviver como indivíduos da espécie a que pertencem (a única espécie “intervencionista” do mundo naturam) num intercâmbio *não-mediado* com a natureza – como fazem os animais – regulado pelo comportamento instintivo diretamente determinado pela natureza, por mais complexo que seja este comportamento instintivo dos animais (MÉSZÁROS, 2002, p. 212 – grifos do autor)

Estas mediações, são indispensáveis para “assegurar e salvaguardar as condições objetivas de sua reprodução produtiva sob circunstâncias que mudam inevitável e progressivamente, sob a influência de sua própria intervenção através da atividade produtora” (idem). Por essa mediação compreende-se: a regulação da atividade reprodutora biológica e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis; a regulação do processo de trabalho, no intercâmbio com a natureza; o estabelecimento de relações de troca, associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos; a organização, a coordenação e o controle da reprodução sociometabólica das comunidades humanas; a alocação, racional, dos recursos humanos e materiais disponíveis; e as normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras mediações primárias (idem, p. 213).

As mediações de segunda ordem são historicamente datadas, emergem junto ao estabelecimento do sistema pautado pela lógica do capital, sendo mediações “em última análise destrutiva da “mediação primária”, entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza” (idem, p. 179). Mézáros utiliza o exemplo da transferência das “indústrias de chaminé”, que se relacionam diretamente com a destruição dos recursos naturais, das regiões metropolitanas, centrais do capital, para os países de capitalismo

periférico, os chamados subdesenvolvidos¹³. O autor propõe um resumo da segunda ordem de mediações como:

a *família nuclear*, articulada como o “microcosmo” da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações produtivas do “macrocosmo” social [...]

os *meios alienados de produção* e suas “*personificações*” [...] para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente [...]

o *dinheiro*, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico [...]

os *objetivos fetichistas da produção*, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital [...]

o *trabalho*, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas [...], como sob o capital pós-capitalista [...]

as variedades de formação do *Estado do capital* no cenário global, onde se enfrentam [...] como Estados nacionais autônomos...

... o incontrolável *mercado mundial*, em cuja estrutura, protegidos por seus respectivos Estados nacionais no grau permitido pelas relações de poder prevaletentes, os participantes devem se adaptar às precárias condições de coexistência econômica [...] (idem, p. 180 – grifos nossos e do autor).

A sobreposição destes elementos das mediações de segunda ordem, em relação às necessidades ontológicas humanas, está vinculada a lógica destrutiva que o capital assume em relação as condições necessárias para a reprodução da humanidade. Após serem atingidos alguns limites de expansão do capital, a acumulação capitalista passa a “visar” o aumento da produção de lucro sobre elementos fundamentais para a existência humana: os recursos naturais e a própria força de trabalho (implicações a serem analisadas posteriormente, pois tem estreita relação com precarização do trabalho). Mészáros chama de *círculo vicioso da segunda ordem de mediações do capital* o fato da maneira como estão unidos todos os elementos acima descritos, sendo este o modo de controle sociometabólico do capital na atualidade.

A formulação de Marx, anteriormente citada, serve de referência para Mészáros na compreensão do caráter de produção de valor que se sobrepõe às relações humanas mediadas pelas coisas, no sistema capitalista, produtor de mercadorias. O próximo aspecto a ser elucidado será justamente a produção de valor e a lógica de reprodução do capital, tendo por base a necessária passagem do capital pela mercadoria.

¹³ Como exemplo concreto desta formulação, temos a transferência das indústrias transnacionais de celulose (ARACRUZ, VERACEL, KLABIN etc.) para os países de capitalismo periférico, muitas delas após serem proibidas de expandir sua produção nos países de capitalismo central.

1.2 Produção de valor e a reprodução do capital

Faremos neste tópico um esforço no sentido de elucidar alguns mecanismos da acumulação capitalista, desde a produção da mais-valia até a reprodução ampliada do capital. Nossa base de referência segue sendo a obra *O capital*, por isso as citações repetem a referência.

Muito em minha vida muito ouvi pessoas falarem em dinheiro como se fosse sinônimo de capital. Dinheiro pode se transformar em capital, mas até chegar a este momento, segue sendo somente dinheiro. Recorremos a passagem em que Marx diferencia as formas de transformação do dinheiro em mercadoria¹⁴, delimitando o específico caminho a ser seguido para transformar dinheiro em capital. Para ele, a produção de mercadorias e o comércio são a base da *circulação de mercadorias* que dão origem a possibilidade da existência do capital, sendo o dinheiro que é apenas dinheiro diferente do dinheiro que é capital pela *forma de circulação*. Diz Marx que

A forma simples da circulação das mercadorias é M-D-M, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão de dinheiro em mercadoria, para vender e comprar. Ao lado dela, encontramos uma segunda especificamente diversa, D-M-D, conversão de dinheiro em mercadoria e reversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. *O dinheiro que se movimenta de acordo com essa última circulação transforma-se em capital, vira capital e, por sua destinação, é capital.* (MARX, 2010a, p. 178 – grifo nosso)

Esta inversão faz com que o movimento da circulação do *dinheiro como capital* se inicie pela compra e termine pela venda, movimento oposto ao que acontece na circulação do dinheiro na circulação simples das mercadorias. No circuito M-D-M, o dinheiro serve como intermediário para a mercadoria, já no D-M-D é a mercadoria que serve como intermediária do dinheiro (idem), sendo este o ponto de partida e de chegada do movimento de circulação, “encerrando o movimento apenas para começá-lo de novo” (idem, p. 182). Esta é uma diferença qualitativa importante, pois posiciona a mercadoria como meio pelo qual se busca a ampliação do dinheiro, ou seja, o objetivo não mais responde ao incremento do valor de uso de uma mercadoria, mas de seu valor de troca.

A diferença entre M-D-M e D-M-D é *qualitativa*, porém o processo D-M-D produz uma

¹⁴ Cap. IV - Como o dinheiro se transforma em capital. Obra *O Capital* de Karl Marx (2010).

diferença *quantitativa*, caracterizada pela fórmula D-M-D' em que o montante final *aparece* com um acréscimo ao que foi adiantado como capital. Esta retirada de mais dinheiro de circulação do que se lançou nela no início representa um acréscimo ou excedente sobre o valor que Marx chama de mais-valia (valor excedente) (idem). Diz ele que “o valor originalmente antecipado não só se mantém na circulação, mas nela altera sua própria magnitude, acrescenta mais-valia, valoriza-se. Esse movimento transforma-o em *capital*” (idem, p. 181, grifo nosso).

O processo de valorização, decorrente da circulação do dinheiro como capital, tem sua finalidade em si mesmo, pois o objetivo deste movimento é a expansão do valor¹⁵, “pois a expansão do valor só existe neste movimento continuamente renovado” (idem, p. 183). Marx, já em meados de 1860¹⁶, compreendia que, tendo o processo de valorização o objetivo de expandir incessantemente o valor, “o movimento do capital não tem limites” (idem, p. 183). Esta afirmação é retomada por Mészáros (2002) em que problematiza, não o objetivo expansivo do capital, mas a questão dos limites de sua expansão na atualidade, atingindo patamares de colocar em risco a própria existência da humanidade (discussão a ser feita no tópico sobre a *crise estrutural do capital*).

Existe uma condição básica para que se efetive o processo de valorização descrito acima, o encontro do capitalista com o trabalhador livre (em vistas de ser assalariado), o único possuidor do fermento vivo que cria valor. Esta condição é descrita por Marx:

A mudança do valor do dinheiro que se pretende transformar em capital não pode ocorrer no próprio dinheiro. A mudança tem de ocorrer com a mercadoria comprada no primeiro ato D-M, mas não em seu valor, pois se trocam equivalentes, as mercadorias são pagas pelo seu valor. A mudança só pode, portanto, originar-se de seu valor-de-uso como tal, de seu consumo. Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro deve ter a felicidade de descobrir no mercado, uma mercadoria cujo valor-de-uso possua a propriedade peculiar de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a força de trabalho (idem, p. 197).

A necessidade que tem a valorização de “passar” pelo trabalho humano¹⁷, de incorporar

¹⁵ Me parece que esta é uma *tendência* da lógica de funcionamento do capital que impulsiona a criação do valor sobre o valor, e que, dentro dos meus limites de compreensão, explicam a crescente financeirização da economia, em que o valor se amplia sem uma correspondência concreta com a base material da produção existente.

¹⁶ A primeira publicação de O Capital data de 25 de julho de 1867, porém, no prefácio a primeira edição, Marx relata sua edição ao ano de 1859.

¹⁷ Corro o risco de cometer uma redundância nesta afirmação, pois o trabalho é atividade especificamente

trabalho, impõe uma condição de dependência do capital ao trabalho e, neste sistema, do trabalho ao capital. O capitalista precisa pagar um determinado valor pela força de trabalho para conseguir expandir o valor que possuía inicialmente e este valor é variável, dependendo das condições de produção e reprodução da força de trabalho do trabalhador, ou seja, do próprio trabalhador. Afirma Marx que

o valor da força de trabalho é *determinado*, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução. Enquanto valor, a força de trabalho representa apenas determinada quantidade de trabalho social médio, nela corporificado (idem, p. 201)

Por *produção* da força de trabalho entendemos o processo de formação dos trabalhadores, seja em cursos específicos, na própria escola, ou mesmo diretamente nos postos de trabalho. Este elemento nos remete a divisão internacional do trabalho, em que o desenvolvimento da produção capitalista é um dos determinantes que pauta a formação dos trabalhadores nos seus respectivos países. Logo, a *reprodução* diz respeito as condições de manutenção da vida do trabalhador, que abarcam alimentação, vestimentas, moradia, transporte, saúde etc.

Esta reflexão é interessante na medida em que a constatação da variabilidade do custo da força de trabalho nos dá um ponto de partida para analisar as relações capitalistas que se estabelecem a nível mundial. O capital é privilegiado nos países em que a regulamentação do trabalho é frágil e os níveis de exploração do trabalho são extremamente elevados, possíveis de serem comparados aos do início da produção industrial na Inglaterra¹⁸.

No processo de produção, os custos da força de trabalho dividem a jornada de trabalho em duas partes: o trabalho necessário e o trabalho excedente. A produção do valor de sua força de trabalho é considerado *trabalho necessário*, como parte do seu dia de trabalho despendido para sua reprodução, sendo “maior ou menor segundo o valor dos meios de subsistência dos quais em média necessita diariamente” (idem, p. 253). O trabalho excedente inicia quando “o trabalhador opera para além dos limites do trabalho necessário [...] gera a mais-valia, que tem, para o capitalista, o encanto de uma criação que surgiu do nada” (idem, p. 253)

O valor da força de trabalho (trabalho necessário) determina o valor do capital variável,

humana.

¹⁸ Comparação feita por Ricardo Antunes (2010) ao se referir a *precarização estrutural do trabalho*.

que se materializam como gastos na reprodução do trabalhador para a utilização do capitalista. Já o trabalho excedente determina a quantidade de mais-valia que o trabalhador *renderá* ao capitalista. Tendo a disposição estes dois valores é possível calcular a *taxa de mais-valia*, dividindo o valor do trabalho excedente pelo trabalho necessário, sendo esta a “expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (idem, p. 254). Por exemplo, se o custo de manutenção da força de trabalho for de 500 reais e a mais-valia nesse caso for de 500 reais, teremos uma taxa de mais-valia de 100%. Porém, se os custos com o trabalhador forem de 700 reais e a mais-valia de 500, a taxa de mais-valia cai para cerca de 70%.

Por isso, é crucial considerar o conceito de força de trabalho, ao invés de trabalho, para compreender a lógica da acumulação capitalista, assim como os conceitos de trabalho excedente e necessário para compreendermos as determinações do grau de exploração da força de trabalho. Estes credenciam a possibilidade de organização de uma sociedade assentada no valor de uso dos produtos do trabalho, em que, não precisando produzir tamanho excedente para ser apropriado pela classe capitalista, se possa trabalhar o estritamente necessário para a produção da existência do conjunto da humanidade, superando a desigualdade desenvolvida pelo sistema capitalista.

A exposição destes conceitos que consideramos centrais nos permite elucidar o processo de *reprodução simples e ampliada* do capital. A reprodução do capital pressupõe a conversão de uma soma de dinheiro em meios de produção e força de trabalho, para que a produção de uma quantidade de valor possa exercer a função de capital. Como segundo passo, o processo de produção deve colocar em movimento estes elementos componentes para a produção da mercadoria, superando o capital desembolsado inicialmente e criando um excedente de mais-valia (idem). Essa *conversão* ocorre no mercado, na esfera da circulação da mercadoria.

A reprodução é o elemento de movimento do capital que condiciona a aplicação de parte da mais-valia em fazer avançar os meios de produção, ou mesmo a simples manutenção destes. Sobre isso, diz Marx que “nenhuma sociedade pode produzir continuamente, isto é, reproduzir, sem reconverter, de maneira constante, parte de seus produtos em meios de produção ou elementos da produção nova. Determinada parte do produto anual pertence, portanto, à produção” (idem, p. 661). A questão da reprodução é então condição para a reprodução da própria sociedade, seja no modo de produção que for. Entretanto, o que Marx identifica como *reprodução simples* supera a questão da reprodução, pois pressupõe a criação de mais-valia e seu gasto em uma escala de igualdade hipotética entre os dois. A título de

exemplo, Marx explica que

se um capitalista transforma de 100 libras esterlinas em capital, com a produção de 20 de mais-valia em um ano, no próximo ano e nos subsequentes, terá de repetir a mesma operação. Como acréscimo periódico ao valor do capital [...] a mais-valia toma forma de um rendimento que tem sua origem no capital. Se o capitalista só utiliza esse rendimento para consumo, gastando-o no mesmo período em que o ganha, ocorrerá então, não se alterando as demais circunstâncias, *reprodução simples* (idem, p. 662 – grifo nosso)

Esta explicação sobre a reprodução simples do capital é apenas uma abstração necessária para chegar a compreensão da acumulação, pois o desenvolvimento do capitalismo exige que os capitalistas direcionem parte significativa da mais-valia produzida para o incremento de seu capital. Ao final do capítulo sobre a reprodução simples, Marx elabora uma síntese que aponta para a desreificação da relação capitalista de produção, dizendo que “a produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a *relação capitalista*: de um lado, o capitalista e do outro, o assalariado” (idem, p. 673, grifo nosso).

A transformação de mais-valia em capital¹⁹ é o momento em que acontece a reprodução ampliada, ou a efetiva acumulação de capital. A aplicação da mais-valia como capital, a conversão da mais-valia em capital, é condição necessária para a reprodução ampliada na medida que a lógica de produção capitalista é baseada na produção expansiva de valor, valor sobre valor (D-M D'). A não conversão da mais-valia em capital coloca o capitalista em desvantagem frente aos outros capitalistas que com ele concorrerão no mercado.

Na elucidação sobre o *acúmulo anual de capital* Marx diz que antes de chegarem ao mercado as mercadorias fazem parte de um *fundo anual de produção*, “da massa global de objetos de todas as espécies em que se transformara, no curso do ano, a soma de todos os capitais individuais ou todo o capital social, do qual cada capitalista possui apenas uma parte da alíquota” (idem, p. 678). A noção de capital social é necessária para romper com a ideia de que o capitalista acumula individualmente ou diminui, também individualmente, suas taxas de lucro. Noção esta que põe a nu o funcionamento do sistema em que a mais-valia extraída do trabalho não pago é dividida entre os capitalistas, não é algo a ser medido individualmente, pois “o fracionamento da mais-valia e a circulação que serve de veículo a acumulação

¹⁹ Capítulo XXII – Transformação da mais-valia em capital, Parte sétima – Acumulação de capital. Livro O Capital – Karl Marx (2008).

obscurecem a forma fundamental do processo de acumulação” (idem, p. 658, grifo nosso). O capital se configura então como *relação social*.

A acumulação capitalista é então entendida como a reprodução do capital em escala que cresce, se expande, progressivamente, subjugando cada vez mais elementos a sua lógica para garantir possibilidades para essa expansão. A reprodução simples é apenas a repetição periódica da transformação do dinheiro em capital, o capitalista consome toda a mais-valia. A reprodução ampliada caracteriza-se pela acumulação, o capitalista patenteia sua virtude burguesa consumindo apenas parte da mais-valia e transformando o resto em dinheiro (idem).

A questão colocada anteriormente sobre a *soma de todos os capitais individuais* é retomada por Marx, que nos dá a indicação de analisar a sociedade a partir da visão de totalidade, para “em lugar do capitalista isolado e do trabalhador isolado, considerar a *classe capitalista* e a *classe trabalhadora*” (idem, p. 684, grifo nosso). Considera este movimento da produção capitalista em um *fluxo ininterrupto de renovação*.

Seguindo seu raciocínio, chegamos ao ponto de compreender que é a variação entre parte da mais-valia consumida como renda e parte convertida em capital, que determinam a magnitude da acumulação²⁰. A divisão “pesar” mais para um lado do que para o outro é decisão do capitalista, mas não somente, pois o sistema possui leis incontornáveis de acumulação, as quais o capitalista precisa seguir para a sua sobrevivência. Dessa forma, o capitalista é visto como a *personificação do capital*, sendo suas próprias necessidades, dadas as condições, ligadas as necessidades transitórias do modo de produção, pois “fanático pela expansão do valor, compele impiedosamente a humanidade a *produzir por produzir*, a desenvolver as forças produtivas sociais e a criar as condições materiais de produção” (idem, p. 690, grifo nosso). Estes condicionantes da relação especificamente capitalista supõe a “elevação contínua do capital empregado num empreendimento industrial, e a *concorrência* impõe a cada capitalista as leis imanentes do modo capitalista de produção como *leis coercitivas externas*” (idem). Estas leis do modo capitalista de produção, as *leis da acumulação*, serão analisadas como parte final deste tópico sobre produção de valor e reprodução do capital.

Marx inicia o capítulo XXIII²¹ de O Capital apontando para a análise da influência do *aumento do capital* sobre o conjunto da classe trabalhadora (MARX, 2008), tendo como

²⁰ Outros fatores determinantes para o montante da acumulação analisados por Marx são: grau de exploração da força de trabalho; produtividade do trabalho; diferença crescente entre capital empregado e consumido; grandeza do capital adiantado (MARX, 2008, p. 697).

²¹ A lei geral da acumulação capitalista – Cap. XXIII de O Capital (MARX, 2008).

fatores determinantes deste estudo a *composição do capital* e as modificações que ele experimenta no processo de acumulação (idem). Para a análise da composição do capital são considerados dois aspectos centrais: a composição do ponto de vista do *valor* e da *matéria* que funciona no processo de produção.

A composição segundo o *valor*, “é determinada pela proporção em que o capital se divide em constante, o valor dos meios de produção, e variável, o valor da força de trabalho, a soma global dos salários” (idem, p. 715). Temos então, pelo viés do valor, *capital constante* e *capital variável*, sendo o primeiro referente ao valor dos meios de produção e o segundo, ao valor pago pela força de trabalho²².

A composição do capital segundo a *matéria* (a técnica) que funciona no processo de produção, se configura “em meios de produção e força de trabalho viva; essa composição é determinada pela relação entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho necessária para eles serem empregados” (idem, p. 715). Estudar esta composição nos ajuda a entender a relação direta entre os meios de produção e a quantidade de trabalho necessária para movimentar os meios de produção. Como exemplo de sua importância podemos citar o implemento de tecnologia da automação²³ à produção, que reduz em muito a *quantidade de trabalho* necessária para colocar em funcionamento os meios de produção, fechando postos de trabalho, por sua desnecessidade, ao mesmo tempo em que tensiona os trabalhadores empregados a uma conformação polivalente²⁴.

A correlação entre estas duas composições do capital é chamada de *composição orgânica do capital*, pois a composição segundo o valor é determinada pela composição técnica e reflete as modificações impressas nesta (idem). O autor afirma que a “média geral das composições médias de todos os ramos de produção nos dá a composição do capital social de um país” (idem, p. 715), sendo esta uma possibilidade de mensurar a quantidade de capital acumulado pelos capitalistas.

Como lei da acumulação capitalista, Marx identifica que o acréscimo de capital implica também no aumento de sua parte variável, ou seja, o total pago pela utilização da força de trabalho. Ou como enunciado no ponto 1 do Capítulo XXIII: *não se alterando a composição do capital, a procura da força de trabalho aumenta com a acumulação* (idem, p. 715). Nesta relação, é condição para o capitalista que transforma parte de sua mais-valia em capital,

²² Embora esta frase seja repetição da anterior, considero importante sua re-produção para que fique bem demarcados os conceitos.

²³ Aplicação de técnicas computadorizadas ou mecânicas para diminuir a necessidade de trabalhadores no processo de produção.

²⁴ Este debate será retomado no trecho sobre reestruturação produtiva.

combinar este capital mais força de trabalho (idem). Como síntese, o autor expõe que

a reprodução simples reproduz constantemente a mesma relação capitalista: capitalista de um lado e assalariado de outro. Do mesmo modo, a reprodução ampliada ou a acumulação reproduzem a mesma relação em escala ampliada: mais capitalistas ou capitalistas mais poderosos, num pólo, e mais assalariados no outro (MARX, 2008, p. 716).

E continua,

A força de trabalho tem de incorporar-se continuamente ao capital como meio de expandi-lo; não pode livrar-se dele. Sua escravização ao capital se dissimula apenas com a mudança dos capitalistas a que se vende, e sua reprodução constitui, na realidade, um fator de reprodução do próprio capital. *Acumular capital é, portanto, aumentar o proletariado* (MARX, 2008, p. 717 – grifo nosso).

Com isso, compreendemos que a lei da acumulação capitalista aprisiona tanto o trabalhador ao dono dos meios de produção, quanto o capitalista à dependência histórica de trabalho vivo para satisfazer o objetivo da acumulação, expandir valor. Essa constatação recoloca a questão do poder da produção nas mãos dos trabalhadores (desde que ajam como classe) e inverte a lógica de que é o capitalista quem fornece o emprego. Com isso, desvelamos que são os trabalhadores que colocam em movimento os meios de produção capitalista, criando, através do trabalho excedente, mais-valia convertida em capital.

A lei da acumulação capitalista, como lei, é um esforço de abstração que tem suas nuances de acordo com a situação analisada. Com o objetivo de elucidar outras tendências, Marx destina esforços para compreender esta lei em movimento. Neste sentido, os outros pontos de variação indicados por Marx no capítulo são: 2) *o decréscimo relativo da parte variável do capital com o progresso da acumulação e da concentração que a acompanha*; 3) *a produção progressiva de uma superpopulação relativa ou de um exército industrial de reserva*; 4) *as formas de existência da população relativa. A lei geral da acumulação capitalista*. A segunda tendência é a que nos interessa aprofundar neste momento, pois expressa a questão da *concentração e centralização* de capital.

O enunciado do segundo tópico, *o decréscimo relativo da parte variável do capital com o progresso da acumulação e da concentração que a acompanha*, nos proporciona uma síntese inicial e como síntese, agrupa os elementos mais importantes de forma condensada.

Parafraseando a professora Ligia Klein²⁵: a síntese é como um novelo que precisa ser desenrolado, esse desenrolar, didaticamente, é a análise. Vamos então a análise dos elementos que compõe o enunciado.

Abordamos anteriormente os conceitos de capital constante e capital variável, sendo o último como o valor pago pela força de trabalho, que pelo enunciado se supõe uma queda relativa, indicando uma diminuição da necessidade de utilização da força de trabalho. O segundo elemento, o progresso da acumulação, resulta, para Marx, do desenvolvimento da produtividade do trabalho social, por ser esta uma “poderosa alavanca da acumulação” (idem, p. 725). A produtividade social do trabalho é medida pelo seu grau, que, “numa determinada sociedade, se expressa pelo volume relativo dos meios de produção que um trabalhador, num tempo dado, transforma em produto, com o mesmo dispêndio de força de trabalho” (idem). Esta variação da produtividade do trabalho reflete o incremento nos meios de produção (maquinaria, avanço na tecnologia etc.) que tornam o trabalho mais “eficiente” do ponto de vista capitalista, pois se torna possível produzir mais com o mesmo tempo de trabalho. Para uma explicação mais completa reproduzo o trecho que segue,

condição ou consequência, a grandeza crescente dos meios de produção, em relação à força de trabalho neles incorporada, expressa a produtividade crescente do trabalho. O aumento desta se patenteia, portanto, no decréscimo da quantidade de trabalho em relação à massa dos meios de produção que põe em movimento, ou na diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em relação aos seus fatores objetivos (idem, p. 726).

Esta explicação expõe o aumento proporcionalmente crescente do capital constante em relação ao variável, o que nos indica pistas sobre o terceiro elemento da síntese: a *concentração* que a acompanha. Tanto a tendência da *concentração*, como a da *centralização*, serão analisadas como parte final deste tópico, pois expressam elementos da acumulação que nos ajudam a compreender o movimento da configuração do capitalismo a nível mundial.

A tendência da concentração de capital é em parte explicada por este crescimento do capital constante como forma elementar de reprodução ampliada do capital, a acumulação. Porém, este crescimento de capital se dá de forma socialmente conjugada, através do crescimento de diversos capitais individuais. Como a produção capitalista é orientada pela expansão do valor, o que condiciona a humanidade a *produzir por produzir*, o capitalista individual se vê obrigado (como se fosse vontade sua) a *aumentar seu volume de capital* para

²⁵ Professora da UFPR que ministrou o componente “Ensino e Aprendizagem” em um curso realizado no dia 29/07/11.

se manter vivo na concorrência entre os capitalistas. Ele é, dessa forma, tensionado a aumentar cada vez mais a quantidade de mais-valia produzida (ou expropriada?) destinada a compor o capital constante. Porém, como a produção capitalista é relação social, em que as mercadorias dependem da venda para que se *realizem* no mercado, Marx identifica dois pontos de certa dependência entre concentração e acumulação:

1) a concentração crescente dos meios sociais de produção nas mãos dos capitalistas individuais [...] é limitada pelo grau de crescimento da riqueza social. 2) a parte do capital social localizada em cada ramo de produção reparte-se entre muitos capitalistas que se confrontam como produtores de mercadorias, independentes uns dos outros e concorrendo entre si (idem, p. 728).

Se não houvessem estes fatores limitantes, todo o empreendimento capitalista, em que os sujeitos se esforçassem “o suficiente”, “como deve ser”, alcançariam o sucesso. Mas estes limitantes que o capital social *total* impõe aos produtores capitalistas decreta o sucesso de uns, devido a concentração, e o fracasso e quebra de outros.

De forma diferente, acontece o movimento de centralização do capital, que não mais tensiona os capitalistas a aumentar o volume de capital mediante a acumulação. A centralização acontece com a união de capitais já existentes, se configurando como a junção de diversos capitais já formados nas mãos de um só (uma empresa de grande porte, cartéis, trustes etc.). Esta tendência pressupõe a diminuição da autonomia individual, a expropriação do capitalista por outros capitalistas, a transformação de diversos capitais pequenos em um *centralizado* capital grande (idem).

Como elementos do modo de produção capitalista, a partir de certo grau de seu desenvolvimento, as tendências de concentração e centralização configuram alterações *qualitativas* na própria concorrência capitalista. Estas mudanças são apontadas por José Paulo Netto e Marcelo Braz (2008):

à medida que ambas avançam, a concorrência tradicional – aquela em que se enfrentavam milhares de empresários – é substituída pela concorrência entre um número bem mais reduzido de grandes e poderosas empresas. Na escala em que a concentração e a centralização se desenvolvem, fica cada vez mais distante da realidade econômica a imagem do capitalismo como o regime da “livre concorrência” e da “livre iniciativa” - os progressos da acumulação, que corroem as bases das pequenas (e também médias) empresas capitalistas, fazem com que apenas possuidores ou controladores de grandes massas de capital tenham vez na arena econômica (NETTO & BRAZ, 2008, p. 131)

A operação conjunta da concentração e centralização do capital cria a condição do aparecimento de grandes monopólios, processo que nos ajuda a analisar a questão do imperialismo.

Nos apoiamos nas formulações de Lenin (1987) e Atilio Borón (2004) para tratar da questão do imperialismo, que tem seu fundamento na concentração do capital como tendência. Como afirma Lenin,

se pode ver que a concentração, atingido um certo grau do seu desenvolvimento, conduz, por ela própria, permita-se a expressão, diretamente ao monopólio [...] esta transformação da concorrência em monopólio é um dos fenômenos mais importantes – se não o mais importante – da economia do capitalismo moderno” (LENIN, 1987, p. 17)

Porém, o capital precisou de uma outra forma de relação para impulsionar seu poder, este papel foi cumprido pelos bancos que segundo Lenin, “se não tomarmos em conta a função dos bancos, então, apenas teremos uma noção enormemente insuficiente, incompleta, limitada do efetivo poderio do papel dos monopólios” (idem, p. 29). Este é um aspecto que hoje tem muitos desdobramentos, principalmente o de financeirização da economia com o descolamento do capital financeiro e do capital realmente existente. A separação destes é caracterizada como “imperialismo, ou o domínio do capital financeiro, é aquela fase superior do capitalismo na qual esta separação atinge vastas proporções” (idem, p. 58).

Sobre esta função dos bancos, neste processo continua Lenin,

à medida que os lucros aumentam e os bancos se concentram em um pequeno número de estabelecimentos, estes deixam de ser modestos intermediários para se tornarem monopólios todo-poderosos, dispondo da quase-totalidade do capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos empresários, assim como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um dado país ou de uma série de países. Esta transformação de uma massa de modestos intermediários em um punhado de monopolistas constitui um dos processos essenciais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista (LENIN, 1987, p. 30)

Esta relação estabelecida entre os países é um traço característico do capital mundializado. Com isso, ocorre “o desenvolvimento desigual, e por saltos, das diferentes empresas, das diferentes indústrias e dos diferentes países é inevitável ao regime capitalista”

(LENIN, 1987, p. 60). Este desenvolvimento desigual subordina os países de capitalismo periférico, dependentes, aos auspícios dos países de capitalismo central, com uma qualidade diferente, pois “os países exportadores de capitais partilham (no sentido figurado da palavra) os mundo entre si. Mas o capital financeiro conduziu também à partilha *direta* do globo. (idem, p. 65).

Como caracterização geral, buscando a relação entre as partes, chegamos a síntese formulada de que

o imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas (idem, p. 88)

Como mecanismo de controle dos países centrais, principalmente os Estados Unidos, aos países de capitalismo dependente²⁶, cumprem um papel fundamental os organismos de financiamento internacional, ou multilaterais, com suas “recomendações” para orientar o crescimento econômico dos países considerados “emergentes”, em desenvolvimento etc. Esta questão tem direta relação com as reformas de Estado, no específico deste estudo, a reforma universitária, pois, como afirma Borón,

Continuam de pé os mecanismos tradicionais do imperialismo: a extração dos recursos naturais e das riquezas; a sucção dos excedentes da periferia em direção aos centros metropolitanos; o papel do capitalismo financeiro, que, como dizíamos acima, se acentuou extraordinariamente; a concentração monopolística que atinge níveis sem precedentes; seu âmbito normativo continua sendo o neoliberalismo em sua versão mais globalizada; e, acima de tudo, persistem aquelas instituições que no passado, quando se dizia que o imperialismo estava em seu apogeu, viabilizavam a férrea ditadura do capital sobre os povos e os países da periferia. Referimo-nos uma vez mais ao FMI, ao BM, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e à OMC, instituições que, longe de representar a comunidade internacional, são os dóceis instrumentos das classes dominantes em nível mundial e sobretudo do imperialismo estadunidense (BORÓN, 2004, p. 147)

O imperialismo se expressa hoje nas multi e transnacionais que, em uma relação dialética, se cercam de fronteiras nacionais dos países de capitalismo avançado para atuarem em diversos países de capitalismo periférico, impulsionando assim seus ganhos, a partir da e

²⁶ Para um aprofundamento desta questão ver: FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

elevadas taxas de exploração da força de trabalho e do acesso aos recursos naturais e matérias-primas com maior facilidade.

1.3 Crise estrutural e tentativas do capital: reestruturação produtiva e reformas do Estado

Abordaremos, nesta parte, a crise estrutural do capital e as tentativas decorrentes em que se tenta promover a recomposição das taxas de lucro do capital. Esta discussão é feita para compreendermos os movimentos propostos no âmbito da política e da produção, através do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, respectivamente.

Primeiramente busco apoio na formulação de Mészáros que faz uma distinção entre sistema capitalista e capital (MÉSZÁROS, 2002), a partir da análise da experiência soviética de socialismo. Nesta, a ruptura com o sistema político proporcionou grandes avanços, porém, a manutenção da reprodução de capital, através da exploração do trabalho excedente, da determinação vertical do processo de trabalho, a homogeneização das relações produtivas e distributivas, a taxa de utilização decrescente das mercadorias, entre outros fatores, mantiveram o trabalho aprisionado pela lógica incontrolável de reprodução do capital.

O capital tem uma lógica expansiva incontrolável, explicada pelos mecanismos o processo de acumulação, que colocam o sistema em crise com certa frequência. Porém, é importante pontuar que as crises enfrentadas pela sociedade humana não iniciam com o capitalismo, pois como afirma Osvaldo Coggiola “no período pré-capitalista, catástrofes naturais, como enchentes, secas, pragas e epidemias, ou o envolvimento dos povos em guerras provocavam queda na produção, gerando escassez e privações generalizadas. Eram crises de subprodução” (COGGIOLA, 2009, p. 42). De qualidade diferenciadas, as crises capitalistas tem como característica serem crises de superprodução, conforme análise desenvolvida por Marx no “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848,

As relações burguesas de relação e de troca, as relações burguesas de propriedade, a sociedade burguesa moderna que gerou, como por encanto, meios de produção e de troca tão poderosos assemelha-se ao feiticeiro que já não consegue dominar as potências demoníacas que evocara. [...] As crises comerciais aniquilam regularmente grande parte não somente dos produtos existentes, mas também das forças produtivas já criadas. Nas crises eclode uma epidemia social que teria parecido um contrasenso a todas as épocas anteriores: a epidemia da superprodução (MARX, 2009, p. 33).

Chegado o final do século XX, a humanidade se via mais uma vez imersa em um período em que a expansão da acumulação do capital atingia alguns limites, principalmente geográficos, por ter conseguido expandir a sua lógica para todas as comunidades do planeta. Entretanto, esta crise apresenta características diferenciadas das anteriores, sendo caracterizada por Mézáros como *crise estrutural do capital* (MÉSZÁROS, 2002). Temos interesse em desenvolver alguns pontos desta formulação, pois nos parece plausível uma mudança nas características desta crise, principalmente pela ampliação da lógica destrutiva que assola as relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza.

Uma das “molas” propulsoras da precarização do trabalho na atualidade é a *crise estrutural do capital*, pois uma das facetas da lógica destrutiva em curso é a destruição das forças produtivas, jogando um imenso contingente de trabalhadores na condição de desemprego ou de diferentes formas de subemprego precarizado.

Esta crise se diferencia das crises cíclicas, segundo Mézáros é a *novidade histórica da crise*, devido as suas características diferenciadas de: caráter universal; alcance global; temporalidade permanente (escala de tempo extensa), e modo de desdobramento rastejante (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Conforme abordamos anteriormente, a acumulação do capital segue uma lei, qual seja: expandir o valor. O capital, para superar as suas crises, lança mão, por um lado, do aniquilamento forçado de um enorme contingente de forças produtivas, por outro, da conquista de novos mercados e pela exploração mais acirrada dos antigos (MARX, 2009). Baseados nesta formulação de Marx, temos elementos para averiguar que o primeiro mecanismo é possível e está em andamento nos dias de hoje. Entretanto, a conquista de novos mercados encontra alguns limites em um contexto de capital mundializado.

Para o autor, o sistema do capital apresenta constantemente como *defeito estrutural* a ausência de unidade entre produção, consumo e circulação, sendo que estes

Primeiro, a *produção* e seu *controle* estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos.

Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a *produção* e o consumo adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemáticas, de modo que, no final, o “excesso de consumo” mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas.

E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em

alguma espécie de conjunto inadministrável, de maneira que o capital social total seja *capaz* de penetrar – porque *tem de* penetrar – no domínio da *circulação global* [...] na tentativa de superar a contradição entre *produção e circulação*. [...] É assim que a força de trabalho total da humanidade se sujeita [...] aos imperativos alienantes do sistema do capital global (MÉSZÁROS, 2002, p. 105 – grifos do autor)

Os desdobramentos desta crise se dão no âmbito da exploração desenfreada dos recursos naturais, na retirada de direitos sociais e na flexibilização dos direitos trabalhistas, como tentativa de recompor as taxas de lucro do capital. Estas e outras consequências da crise estrutural são elencadas por Antunes (2009), são

o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente (ANTUNES, 2009, p. 28).

As antigas consequências permanecem: crise de dominação; maior repressão aos movimentos que pautam uma transformação radical na sociedade; as guerras como elemento de “escoamento” de capital; o desemprego crônico-estrutural; a intensificação da taxa de exploração da força de trabalho; acompanhados de “novas” medidas governamentais para superar a crise (que vão desde o resgate de bancos e empresas à beira da falência, aos estímulos de como podemos ajudar a superar a crise individualmente). Porém, o autor ressalta que as velhas tentativas de estabilizar o sistema já não são suficientes para criar uma nova *era de ouro* do capital, que neste momento se encontra em profunda e prolongada crise.

A crise do capital iniciada na década de 1970, apresenta como fundamento a crise de superprodução. Mézáros diz que o capital tem utilizado uma mesma maneira para sair de suas crises: “destruindo sem cerimônia unidades superproduzidas e não mais viáveis de capital, intensificando convenientemente tanto a concentração como a centralização do capital e reconstituindo a lucratividade do capital social total” (idem, 2002, p. 693). O autor localiza no complexo militar-industrial e a ciência no papel de “multiplicar as forças e modalidades da destruição [...] a serviço da “obsolescência planejada” e de outras engenhosas práticas manipuladoras” (idem, 2002, p. 694). Mas,

já que o capital, no que diz respeito a seus objetivos auto-expansivos de produção, é totalmente desprovido de um quadro de referência e de medida humanamente significativo, a passagem da produção *orientada-para-o-consumo* ao “consumo” pela *destruição* pode se dar sem qualquer dificuldade importante no campo da própria produção (idem, 2002, p. 692)

Não é possível outro rumo para o capital, sua natureza é o desenvolvimento por leis que provocam a desigualdade e aprisionam o trabalho humano a sua exploração, pois o “capitalismo avançado impõe à humanidade o mais perverso tipo de existência que *produz para o consumo imediato*: absolutamente injustificada com base nas limitações das forças produtivas e nas potencialidades da humanidade acumuladas no curso da história” (idem, 2002, p. 642 – grifo nosso).

A crise provocou mudanças também no processo produtivo. Do taylorismo/fordismo, que atingiu abrangência mundial com a produção em massa, para o toyotismo (caracterizado como sistema de organização flexível), iniciado nas fábricas japonesas, na tentativa de amenizar os efeitos da crise e manter as taxas de lucro do capital.

David Harvey, em uma passagem do livro “A Condição Pós-moderna”, afirma que

os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de regime de acumulação “flexível” uma reveladora maneira de caracterizar a história recente (HARVEY, 1989, p. 119).

A tendência expressa pela acumulação flexível é marcada pelo confronto com o modelo de acumulação baseado no fordismo/taylorismo. Segundo Harvey, ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (idem). Tem como característica o “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (idem, p. 140). Junto a estes elementos, a acumulação flexível é acompanhada de um intenso processo de transformações no mundo do trabalho, da reestruturação produtiva.

O sistema taylorista/fordista, de grande expansão no período em que o mundo passava por duas guerras mundiais, fundamentou-se na produção e no consumo em massa. Devido a instabilidade macroeconômica dos países capitalistas centrais e o deslocamento do consumo, a padronização em larga escala não mais atendia as demandas mundiais, necessitando de crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização dos seus produtos

(PINTO, 2007). O toyotismo surge para suprir estas novas demandas, com características que encontramos resumidas por Ricardo Antunes, sendo,

“a produção sob o toyotismo [...] voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário. [...] Desse modo, a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*.” (ANTUNES, 2005, p. 34, grifo do autor)

O novo padrão de consumo intensificou as mudanças na conformação do processo produtivo (em nome da eficiência, diversificação e tecnologia aplicada na produção). Enquanto no taylorismo/fordismo o ritmo do trabalho humano é ditado pela esteira²⁷, no toyotismo as máquinas continuam ditando o ritmo do trabalhador, mas adquirem certa autonomia frente a ele, superando a relação de um trabalhador por máquina. Este elemento nos é imprescindível para perceber duas coisas: 1) o número de postos de trabalho diminui significativamente pela operação de várias máquinas por um trabalhador; 2) esta fusão de várias funções obriga o trabalhador a adquirir múltiplas capacidades, ser “polivalente”.

Um elemento descrito por Ricardo Antunes diz respeito a linha de organização da produção, pois “ao contrário da verticalização fordista, de que são exemplos as fábricas dos EUA, onde ocorreu uma *integração vertical*, à medida que as montadoras ampliaram as áreas de atuação produtiva, no toyotismo tem-se uma *horizontalização*” (ANTUNES, 2005, p. 35). Esta reconfiguração do trabalho na indústria capitalista reduz a produção realizada no próprio parque industrial, estendendo parte do trabalho a empresas “terceirizadas”, as subcontratadas. É interessante esta análise da *horizontalização* porque demonstra como a reestruturação produtiva em curso nos países de capitalismo avançado se expandem para toda uma rede de fornecedores os métodos que são “inventados” nos seus parques. Assim caracterizados porque “desse modo, *kanban*, *just in time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ²⁸, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se intensamente (ANTUNES, 2005, p. 35).

Outro aspecto do toyotismo, importante para nossa análise sobre a precarização do trabalho, é a flexibilização dos trabalhadores, que acompanha a flexibilização na produção. Basicamente “direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor” (idem, p. 36). A flexibilização dos direitos,

²⁷ Referenciado pelo filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

²⁸ Círculos de Controle de Qualidade.

promovidos pela lógica da reestruturação produtiva toyotista, aponta para sua estruturação com “um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado” (idem).

As alterações ocorridas no mundo do trabalho neste período tem fortes consequências para os trabalhadores, com a tendência da formação flexível, a acentuação da exploração da força de trabalho, a precarização de postos de trabalho existentes (retirada de direitos tensionada pelo aumento de trabalhadores temporários) e o desemprego estrutural massivo.

Frente a esta conjuntura de avanços do capital sobre os trabalhadores, os principais instrumentos para a defesa de direitos – os sindicatos – encontravam-se enfraquecidos neste novo modo da “acumulação flexível” (HARVEY, 1989). A retirada de direitos veio acompanhada pela ideologia do individualismo; da conciliação entre as classes, materializada na proposta de empregado-colaborador, empresa-família; de colaboração entre o trabalhador e seu imediato explorador, dono do meio de produção.

A crise do capital na década de 70, move os ideários do capital a buscarem a implementação das políticas neoliberais, promovendo mudanças na configuração do Estado. Não podemos esquecer que a dimensão da política sempre vai encontrar uma correspondência na materialidade da economia, pois, em última instância, é determinada por ela. Para Perry Anderson

a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. (ANDERSON, 1995, p. 10)

O principal do receituário neoliberal é analisado, por Anderson, como: disciplina orçamentária, contenção dos gastos com bem-estar social, e a restauração de uma chamada “taxa natural” de desemprego, potencializando a exploração dos trabalhadores a partir do engrossamento das fileiras do “exército de reserva” (ANDERSON, 1995, p. 11), indicados como saídas para a crise. As propostas de adaptação do Estado, feitas pelos teóricos e políticos neoliberais, expõe a tentativa de deslocar (encobrir) as razões da crise capitalista, de uma *crise estrutural da acumulação capitalista* para uma *crise causada pelo aumento dos gastos sociais do Estado*, inclusive culpando os sindicatos por promoverem lutas por aumentos salariais e por outros direitos trabalhistas.

Com o diagnóstico feito pelo viés neoliberal, entram em cena as reformas do Estado,

que visam reduzir os gastos com políticas sociais (Estado mínimo) e aumentar a participação do Estado nas atividades de capital corporativo (Estado máximo). De acordo com Peroni, duas são as prescrições recomendadas para reorientar o papel do Estado: 1) racionalizar recursos e 2) esvaziar o poder das instituições, “já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica do mercado” (PERONI, 2010). O esvaziamento das instituições é tensionado na medida em que se propõe a substituição das Instituições Sociais pelas Organizações Sociais, na tentativa de deslocar para a sociedade civil as políticas sociais (direitos constituídos) executadas pelo Estado, historicamente conquistados pelas lutas da classe trabalhadora.

A partir do chamado *Consenso de Washington*²⁹, em 1989, criou-se uma série de “recomendações” sob um “plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo FMI e pelo BIRD em mais de 60 países de todo o mundo, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais” (FIORI, 1995, apud SILVA Jr, 2003). Entre as orientações estão: “disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público”, “privatização, com a venda de empresas estatais”, “desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas” (NEGRÃO, 1998).

A definição das políticas dos países capitalismo dependente, feitas por organismos de financiamento internacionais, fere diretamente o preceito de autodeterminação dos povos, radicando nestes países a lógica que mais interessa ao capital, colocando de lado os da maioria da população. A filósofa brasileira Marilena Chauí analisou a intervenção dos organismos multilaterais nas políticas destes países em uma participação no programa de TV *Roda Viva*:

Se você pensar que quem governa o planeta são dois organismos privados, o Banco Mundial e o FMI, você entende a colocação [...] de que a política dançou [...] O país então tem eleição, vamos facilitar: elegem-se os governantes, elege-se o poder executivo, o poder legislativo, tem constituição, tem isso, tem aquilo, e o Estado é supostamente o gestor de fundos públicos. Só que os Estados estão todos subordinados aos organismos privados. Quem de nós elegeu o dirigente do Banco Mundial? Quem de nós elegeu os dirigentes do FMI? (CHAUÍ, entrevista ao programa *Roda Viva*, 1999)

No Brasil, estas reformas são impulsionadas pelo Plano Diretor de Reforma do

²⁹ “Reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano” (NEGRÃO, 1998), para definir orientações aos países de capitalismo dependente.

Aparelho do Estado, indicando que a “reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, MARE, 1995, p. 12). O presidente do país na ocasião era Fernando Henrique Cardoso que, junto aos aliados do PSDB, promoveu um grande desmonte do setor público através de privatizações de empresas estatais³⁰ e incentivou sobremaneira o crescimento da iniciativa privada em setores como saúde, segurança e educação.

A educação tem sido foco de *recomendações* orientadas pelos organismos multilaterais (BM, FMI) de acordo com as políticas neoliberais em curso no período (LEHER, 2008). Neste âmbito, destaco duas proposições referências das reformas educacionais nos países de capitalismo dependente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, 1990) e a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi, 1993), que afirmam o compromisso destes países com o objetivo de “pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos” (OLIVEIRA, 2004).

As implicações destes compromissos assumidos podem ser analisadas nas propostas de reforma das políticas públicas para a educação, com caráter marcadamente neoliberal, nas quais a centralidade é deslocada para a administração escolar, tendo como núcleo central o planejamento e a gestão, assim como a implementação de exames nacionais de avaliação (OLIVEIRA, 2004). As políticas propostas alteram a organização da escola “nos seus aspectos físicos e organizacionais e tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência” (idem, p. 1130).

Em meio às reformas do Estado, proposta neoliberal para a superação da crise do capital, está a contrareforma³¹ universitária, que atinge um âmbito central na disputa do projeto de educação e de sociedade, o ensino superior.

³⁰ Como o caso da Companhia Vale do Rio Doce, criada em 1 de junho de 1942, que foi leiloada no ano de 1997 por cerca de 3,3 bilhões de reais, gasto recuperado em menos de um ano pela iniciativa privada.

³¹ O termo utilizado carrega o sentido da crítica às reformas que vem sendo propostas para o ensino superior brasileiro, que ao invés de fortalecer as instituições públicas, que garantem (cada vez menos) o acesso e permanência custeado pelo Estado, privilegiam a partilha com as instituições privadas, transformando a educação superior em serviço.

2. TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO

Compreender a categoria trabalho é tarefa das mais complexas e importantes no período histórico em que vivemos, sobretudo pela forma como este aparece na sociedade, a forma emprego, que esconde as relações sociais de exploração que fundamentam a sociedade capitalista, ideologicamente chamada de sociedade do conhecimento³² (DUARTE, 2003). No contexto em que as teorias, em grande parte, abandonam o trabalho como central³³ em suas análises sobre a realidade, faremos neste capítulo uma retomada de sua importância na constituição e reprodução do ser humano. Também para melhor compreender o trabalho docente nas atuais relações capitalistas de produção.

Citamos uma frase escrita por Engels, em 1876, na qual situa o trabalho como “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 2004, p. 13). Partimos desta definição por compreender que o trabalho acontece na relação do ser humano com a natureza, no intuito de suprir suas necessidades básicas de sobrevivência. Através do trabalho o ser humano transforma a natureza e ao mesmo tempo é transformado, pois cada modificação imprimida no meio em que vive, cria nova compreensão sobre as possibilidades da realidade, como exemplifica Engels:

Em face a cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas (ENGELS, 2004, p. 18)

Engels vai além deste sentido quando analisa a própria transformação biológica do macaco em ser humano, na constituição do ser humano, devido as necessidades: a) mãos e pés exercendo funções variadas com a situação de descida das árvores ao chão (aperfeiçoamento das mãos como produto do trabalho e utilização de instrumentos); b) a adoção da posição ereta do corpo para facilitar a visão de maiores distâncias; c) o desenvolvimento da laringe, pela necessidade de comunicação, ajuda mútua e atividades conjuntas, dando origem a linguagem; d) o aperfeiçoamento do cérebro e dos órgãos do sentidos, impulsionados por todas as adaptações anteriores.

Com as transformações biológicas e o aperfeiçoamento do cérebro, o trabalho assume

³² Newton Duarte, em sua obra “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões”, define o termo como uma ideologia produzida pelo capitalismo, como um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

³³ Um aprofundamento deste debate pode ser encontrado no livro *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*, do sociólogo Ricardo Antunes (2005).

uma dimensão teleológica para o ser humano, pois, por este processo histórico, somos capazes de projetar nossas ações de forma planejada, como descreve Marx em O Capital:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 2010a, p. 211)

Esta capacidade adquirida, possibilita ao ser humano projetar as ideias que foram organizadas em sua mediação com a natureza. O trabalho é o meio pelo qual os seres humanos transformam a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência e, ao mesmo tempo, transformam a si próprios. Outros animais mantêm também um intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades de reprodução, porém, enquanto atividade *exclusivamente humana*, o trabalho carrega diferenças qualitativas que atuam na constituição do que é o ser humano, desde as dimensões biológica e social.

Aliado a criação de instrumentos de trabalho, esse processo produz uma realidade com os traços da objetivação humana, pelas modificações imprimidas na natureza e apropriadas de geração em geração, constituindo as objetivações do gênero humano, isto é, “os produtos culturais da atividade humana” (DUARTE, 2003, p. 24). O acúmulo histórico gerado neste processo tem impulso nas necessidades sociais, problemas surgidos da prática social humana³⁴, que direcionam esta atividade vital para a criação de produtos úteis, isto é, com prevalência de seus valores-de-uso para o conjunto da humanidade. Marx caracteriza o trabalho útil como “aquele cuja utilidade se patenteia no valor de uso do seu produto ou cujo produto é um valor de uso. Antes de surgir um alfaiate, o ser humano costurou durante milênios, pressionado pela necessidade de vestir-se” (MARX, 2010a, p. 63).

O fundamento social do trabalho para a humanidade assume uma centralidade insubstituível no que se refere à sua constituição e reprodução. O não reconhecimento disso tem a intencionalidade de concordar com as distorções na formação humana e naturalizar a exploração dos trabalhadores que, em processo de criação, alicerçam as bases do desenvolvimento das sociedades. Afinal, o processo de trabalho

é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é *condição natural eterna da vida humana*, sem

³⁴ Segundo Marx, “o problema surge simultaneamente com os meios de sua solução” (MARX, 2010a, p. 113).

depende, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2010a, p. 218, grifo nosso)

Esta é a *ontologia* do trabalho para o ser humano, constituinte do ser social, “dimensão ontocriativa, em contraposição às formas históricas que assume, mormente o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista” (FRIGOTTO, 2009, p.174) nas diferentes sociedades³⁵.

As formas históricas nas sociedades nos apresentam uma outra dimensão do trabalho, a produção de valor *excedente* a partir da exploração de um ser humano por outro. Esta é uma característica comum as sociedades de classes, desde que foi possível a produção de um excedente a ser apropriado por outrem. Os escravos eram explorados por seus senhores, os servos pelos nobres e os proletários (trabalhadores assalariados) são explorados pelos burgueses (donos dos meios de produção), porém com diferenças na apropriação do trabalho excedente. Na corvéia, a distinção entre o trabalho do *servo* para si mesmo e seu trabalho compulsório para o senhor da terra é sensível e palpável, no tempo e no espaço, ao passo que na *escravatura* “todo o trabalho tem aparência de trabalho não-pago” (MARX, 2010a, p. 620), mesmo que parte da jornada de trabalho seja para compensar os próprios meios de subsistência do escravo. Na dominação burguesa, “o *salário* do trabalhador aparece como preço do trabalho, determinada quantidade de dinheiro com que se paga determinada quantidade de trabalho [...] se fala do *valor do trabalho* e chama-se sua expressão monetária de preço necessário ou natural” (idem, p. 615, grifo nosso), ou seja, o trabalho excedente aparece como integrado ao salário, como trabalho pago.

Esta é uma diferença essencial na relação entre explorados e exploradores nas sociedades de classe, “a força de trabalho³⁶ nem sempre foi uma *mercadoria*” (MARX, 2010b, p.36, grifo do autor), como é na sociedade capitalista. Segundo Marx

O escravo é vendido, com a sua força de trabalho, de uma vez para sempre, ao seu proprietário [...] Ele *próprio* é uma mercadoria, mas a força de trabalho não é uma mercadoria *sua*. O *servo* só vende uma parte de sua força de trabalho. [...] O *operário livre*, ao contrário, vende-se a si mesmo e, além disso, por partes. Vende em leilão 8, 10, 12, 15 horas da sua vida, dia após dia, a quem melhor pagar, ao proprietário das matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, ao capitalista. (idem, p. 37, grifos do autor)

³⁵ Discutir as formas históricas do trabalho nos exige colocar a nu a relação de *propriedade* em cada sociedade, junto ao modo de produção predominante nesta. No momento será possível apenas indicar estas relações, para chegarmos às especificidades do modo de produção capitalista.

³⁶ O conceito de *força de trabalho* foi um dos saltos qualitativos de Marx em relação a economia política clássica. Essa enxergava na relação capitalista, de compra e venda, o trabalho e não da disposição da força de trabalho por um determinado tempo ao dono dos meios de produção.

A mercadoria *força de trabalho* é a única coisa que os trabalhadores tem a vender no sistema capitalista, no qual, ao garantir-se a propriedade privada dos meios de produção à burguesia, nega-se o direito à propriedade a imensa maioria da população mundial. A força de trabalho, para ser utilizada pelo capitalista, é comprada por um *salário*, equivalente ao necessário para o trabalhador se manter vivo (suprir suas necessidades básicas), ou seja, equivale a quantia necessária para o trabalhador se reproduzir enquanto trabalhador, diariamente. Mais precisamente, “o preço do trabalho será determinado pelos custos de produção, pelo tempo de trabalho necessário para produzir esta mercadoria: a força de trabalho (idem, p. 43). Um dos elementos que compõe os custos de produção da força de trabalho é a formação do trabalhador, pois “quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menores serão os custos de produção do operário, menor será o preço do seu trabalho, o seu salário” (idem, p. 44). É assim que o capitalista paga o trabalhador como se o salário fosse equivalente ao trabalho realizado na produção de uma mercadoria.

O produto do trabalho é um valor-de-uso, um material da natureza transformado para suprir às necessidades humanas, porém, mesmo que “nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)” (MARX, 2010a, p. 220). Para a produção de valor-de-troca, para o capitalista pouco importa a mercadoria produzida, o próprio autor exemplifica que tanto faz se é através de uma escola ou uma fábrica de salsichas, desde que a mercadoria se realize, quando de sua venda. Só com a troca, diz Marx, adquirem os produtos do trabalho uma realidade social homogênea (como valores), distinta da heterogeneidade enquanto objetos úteis (perceptível aos sentidos). Nesta *cisão*, em coisa útil e em valor, manifesta-se um *duplo caráter do trabalho*,

De um lado, definidos de acordo com sua utilidade, têm de satisfazer determinadas necessidades sociais e de firmar-se, assim, como parte componente do trabalho total, do sistema da divisão social do trabalho que espontaneamente se desenvolve. *Por outro lado*, só satisfazem as múltiplas necessidades de seus próprios produtores em que cada espécie particular de trabalho privado útil pode ser trocada por qualquer outra espécie de trabalho privado com que se equipara (idem, p. 95)

No mesmo sentido, encontramos em Frigotto (2005), a discussão sobre a *dupla face do*

trabalho, concomitantemente como criação e destruição da vida: 1) o trabalho como criador: da vida humana; de valores de uso; mantenedor da vida humana em suas múltiplas e histórica necessidades; como princípio educativo³⁷; ontológico; e 2) o trabalho sob o capitalismo: alienador e mutilador da vida dos trabalhadores; como exploração de um ser humano por outro; estranhado (*Entfremdung*); e cercado de aspectos ideológicos como o individualismo, a lógica do capital humano, das competências e da empregabilidade.

Faz-se oportuno neste momento, inclusive pelo exemplo dado anteriormente, utilizarmos uma diferenciação de Marx do trabalho em relação a produção especificamente capitalista. O autor vai considerar o trabalho que produz mais-valia como *trabalho produtivo*, em consequência o que não produz mais-valia é chamado de *improdutivo*.

A prevalência, determinada pela lógica de reprodução do capital, do valor-de-troca sobre o valor-de-uso, faz com que o produto (mercadoria) esconda o processo (venda da força trabalho, propriedade privada dos meios de produção, etc), sobrepondo o *mundo das coisas* ao *mundo dos homens*, deslocando a referência da produção das necessidades humanas às necessidades do mercado consumidor. Isto, em parte, explica a atual produção de alimentos em quantidade suficiente para suprir esta necessidade de todos os seres humanos e o planeta ter chegado ao dado de 1,02 bilhão de desnutridos crônicos em 2009, segundo dados da FAO³⁸ (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação). Frigotto expõe as tensões sob a égide do capital,

tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2005, p. 16)

A mais-valia é fruto do trabalho excedente apropriado pelo dono dos meios de produção, que aplica parte dela na manutenção/renovação destes, ou seja, os meios de produção não passam de trabalho passado acumulado. Assim, “o capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem” (MARX, 2010a, p. 219). Chega-se a fundamental conclusão de que o trabalhador, ao produzir, cria o poder que o mantém sob miséria.

³⁷ Postura ético-política de que se a condição da reprodução e da existência humana é o trabalho, podem ser formados seres humanos que não trabalhem e por consequência, vivam do trabalho dos outros como “mamíferos de luxo”, como diria Gramsci.

³⁸ Dado extraído do artigo “Saiba o que é o capitalismo”, de Atilio Boron no site: www.atilioboron.com, acessado em 20 de março de 2010.

O capitalista divide a jornada de trabalho em duas partes para calcular seu lucro, o trabalho necessário (para a manutenção da força de trabalho, reprodução do trabalhador enquanto trabalhador) e o trabalho excedente (apropriado pelo proprietário privado dos meios de produção). Tendo fixado o valor pago pela força de trabalho, o trabalho necessário, o capitalista lança mão de duas alternativas para tentar manter as taxas de lucro do capital, prolongar a jornada de trabalho, gerando a produção da mais-valia absoluta, e intensificar o processo de trabalho, tendo produção de mais-valia relativa. O segundo, está em direta vinculação com o desenvolvimento das forças produtivas, que permitem a produção de uma mesma quantidade de mercadorias em menor tempo, aumentando o grau de exploração do trabalhador, aliado ao aumento da produtividade do trabalho por progressos na ciência e na técnica. Utilizando a conceituação de Marx,

a mais-valia relativa é produzida no modo de produção especificamente capitalista pelo prolongamento do trabalho excedente, com encurtamento do trabalho necessário, através de avanços nos processos técnicos (métodos, meios e condições) e nas combinações sociais de trabalho (idem, p. 578)

Estes mecanismos, aliados as tendências de reprodução do capital (acumulação, concentração e centralização³⁹) criam para o capitalista uma grande contradição: ao mesmo tempo em que é o trabalho objetivado que produz riqueza⁴⁰, os progressos na ciência e na técnica diminuem a necessidade de força de trabalho na produção⁴¹. O filósofo István Mészáros caracteriza esta contradição, antagônica e inconciliável, como *taxa de utilização decrescente da força de trabalho*, “pois, de um lado, encontramos o apetite *sempre crescente* do capital por “consumidores de massa” enquanto, de outro, a sua necessidade *sempre decrescente* de trabalho vivo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 673).

A primeira alternativa, do ponto de vista do capital, tenciona o aumento das jornadas de trabalho, seja por regulamentação do trabalho específica, seja por horas extras e informalidade no trabalho. Nela se encontra uma das principais reivindicações da classe trabalhadora, a redução da jornada de trabalho sem redução de salário, proposta que mexe diretamente com os lucros dos capitalistas. Já a segunda alternativa, tem o caráter mais silencioso de implementar novas tecnologias para aumentar a produtividade do trabalho, e se apresenta como um dos grandes fatores de precarização do trabalho.

³⁹ Conceitos que se encontram em Marx, Livro I, volume II de O Capital (p. 725 – 730).

⁴⁰ Não só ele, pois constatamos que a terra também tem sido fonte histórica de riqueza.

⁴¹ Uma grande evidência disso encontramos no processo de reestruturação produtiva, a ser descrito adiante no texto.

Antônio de Pádua Bosi, em estudo sobre a precarização do trabalho docente nas IES do Brasil, relaciona a tendência decrescente da taxa de lucro ao próprio processo de acumulação que leva ao limite os níveis de produtividade e de competição (BOSI, 2007). *A lei da acumulação capitalista* conforme formulação de Marx,

a conversão contínua da mais-valia em capital se patenteia na magnitude crescente do capital que entra no processo de produção e se torna base da produção em escala ampliada, dos métodos que a acompanham para elevar a força produtiva do trabalho e acelerar a produção de mais-valia [...] Com a acumulação do capital, desenvolve-se o modo de produção especificamente capitalista, e, com o modo de produção especificamente capitalista, a acumulação do capital. Esses dois fatores, na proporção conjugada dos impulsos que se dão mutuamente, modificam a composição técnica do capital, e, desse modo, *a parte variável se torna cada vez menor em relação à constante* (MARX, 2010a, p. 728, grifo nosso)

Por esse trecho, entendo que se trata da frequente necessidade de investimento em capital constante (centralmente meios de produção) devido a competição entre os capitalistas pelo montante de capital a ser dividido no processo de acumulação. Segue Marx dizendo que esta lei se desdobra em consequências diretas para o trabalhador, pois

quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, tanto mais precária, portanto, sua condição de existência, a saber, a venda da própria força para aumentar a riqueza alheia ou a expansão do capital. (idem, p. 748)

O próprio processo de acumulação capitalista tem em seu fundamento a sobreposição dos interesses do capital sobre o trabalho (da classe burguesa sobre a classe trabalhadora), quando utiliza de meios científicos e técnicos para aumentar a produtividade do trabalho (aumentando a taxa de exploração sobre o trabalho), cria um exército de desempregados qualificados (visando rebaixar o nível salarial) e aponta para a destruição dos meios de produção existentes. Para Ricardo Antunes, “a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num *processo destrutivo* que tem gerado uma imensa precarização do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 16, grifo nosso) o que comprova a atualidade da tese de Marx sobre o aumento da exploração do trabalho como forma de reprodução do capital.

2.1 Trabalho docente

Enquanto particularidade, o trabalho docente carrega em si um elemento essencial para a reprodução da sociedade humana: a socialização e apropriação pelos indivíduos do conhecimento historicamente acumulado por todos aqueles que nos antecederam, contribuindo, de alguma forma, para o avanço do conhecimento sobre a realidade.

Situando este debate na teoria, concordamos com Newton Duarte (2003), que faz a leitura a partir de Marx e Leontiev⁴², de que “nenhum indivíduo pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes [...] dessa forma que todo o indivíduo humano realiza seu processo de *inserção na história*” (p. 30, grifo nosso). Este processo acontece através da relação dialética entre apropriação e objetivação, como explica o autor:

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (DUARTE, 2003, p. 24)

A necessidade de apropriação da *cultura* acumulada é característica própria dos seres humanos, pois os outros animais não precisam de aulas sobre o que sua espécie acumulou, para isso, o contato com um correspondente nos seus primeiros passos (vôos, nadadas ou rastejos) e seus instintos, garantem condições de sobrevivência e reprodução. Já o nosso processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações com outros da mesma espécie, sendo que “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens [...] este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV apud DUARTE, 2003, p. 32).

Tendo este processo de inserção na história como pressuposto, rompemos com as concepções idealistas que defendem que o ser humano tem uma “natureza” definida, imutável e predeterminada pelas circunstâncias biológicas e psíquicas. As *concepções idealistas* de educação limitam o trabalho docente a simples tarefa de reproduzir os conteúdos para *trazer à tona* o conhecimento já “instalado” nos indivíduos. Em oposição a esta, a *concepção materialista* centra nas relações sociais – no ser social – a produção da consciência social,

⁴² Alexis N. Leontiev foi um psicólogo russo que se deteve na análise do processo de apropriação da cultura pelos indivíduos, explicitando as principais características deste processo (DUARTE, 2003).

assim como escreviam Marx e Engels (2007), em ideologia alemã: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 94). Por este motivo, a realidade dos educandos é elemento fundamental a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem que se pretende transformador da realidade.

A importância do trabalho docente se expressa por ser parte⁴³ do processo de educação, contudo, não se configura como neutro, isolado de qualquer relação social. A educação *por si* não pode ser considerada “boa”, como sugerem com frequência as plataformas políticas de diversas candidaturas. Ela é atravessada por um direcionamento com claro recorte de classe, em última instância, a disputa entre capital e trabalho na sociedade. Por isso, ao mesmo tempo que consideramos um avanço a *massificação da escola para a classe trabalhadora*, temos que desvelar o caráter *básico* (ler, escrever e fazer contas) que teve desde seu início, pois atendia às demandas da classe dominante por força de trabalho minimamente qualificada, para operar a maquinaria dos nascentes parques industriais, visto que “as máquinas complicadas, criadas pela indústria, exigiam mão de obra mais qualificada que a do servo ou do escravo” (CAMINI, 2009, p. 70).

Quanto à questão da relação direta, ou não, do trabalho docente com a produção, nos fundamentamos em Frigotto que parte da compreensão de que o trabalho docente é improdutivo, pois não produz mais-valia diretamente (ao menos no caso da universidade pública, objeto de nossa análise). Sobre essa relação, Frigotto explicita ser

difícil que a grande maioria dos professores [...] compreenda por que, se de manhã eles trabalham numa escola privada (na qual são explorados) e pela tarde trabalham numa escola do Estado desmantelada (na qual também são explorados), pela manhã seu trabalho é produtivo e pela tarde é improdutivo, ou por que, pelo fato de serem professores, não são proletários ainda que trabalhadores expropriados. (FRIGOTTO, 2009, p. 172)

Consideramos o trabalho docente nas IFES como improdutivo por sua relação direta de não produzir mais-valia, todavia na universidade temos explícitas disputas envolvendo o projeto de educação para o capital e para o trabalho, o que deverá ser melhor analisado por esta pesquisa.

O trabalho docente nas IFES tem como característica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁴⁴, mas os docentes em questão sofrem um aumento das atividades devido

⁴³ Sendo a educação composta por diversos outros âmbitos da vida.

⁴⁴ Conforme consta no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de

à lógica da produtividade que incide em suas rotinas. O represamento de concursos ao longo dos últimos 15 anos é apontado por Bosi como um dos grandes fatores para a intensificação do trabalho nas IES públicas, tendo estas sua autonomia castrada, pois suas metas, objetivos, índices de produção, e a própria gestão passaram a ser informados de fora da universidade (BOSI, 2007).

As alterações promovidas na rotina do trabalho docente tem como influência a necessidade da criação de condições para a realização de um padrão de produção, privilegiando as áreas em que os meios de produção acadêmicos foram concentrados e disponibilizados para inverter os avanços da ciência e tecnologia para o capital (BOSI, 2007).

Na mesma direção, Marilena Chauí⁴⁵ analisa a rotina de trabalho na universidade a partir do

[...] 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 age (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Esta lógica é analisada no Caderno 2 do ANDES-SN como a ruptura da autonomia universitária, tendo em vista que o arrocho salarial torna-se uma mola mestra no processo de sedução dos profissionais da área para a privatização do seu trabalho, por meio da terceirização e prestação de serviços desenvolvidos pelas fundações de apoio (CADERNOS ANDES, 2003), o que facilita o direcionamento das atividades de pesquisa por organismos centrais do Estado e empresas capitalistas. Atualmente percebemos um crescimento alto da oferta de cursos de especialização (*lato sensu*) e extensão pagos, servindo de complemento salarial num contexto de estrangulamento de verbas para a educação pública.

Outro ponto crítico são as avaliações dos governos que “tem-se caracterizado pela lógica empresarial, visando à rentabilidade imediata do investimento em educação e salientando a quantificação” (CADERNOS ANDES, 2003), sendo o contraponto feito pelo movimento docente, através de uma concepção de avaliação que tem a qualidade do trabalho universitário como meta, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para tripé, ensino, pesquisa e extensão, devendo ser socialmente comprometido com a maioria da população” (CADERNOS ANDES, 2003). O sindicato defende o desenvolvimento na carreira

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

⁴⁵ Acessado em http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm.

dissociada de avaliação produtivista, entendendo esta como uma medida que piora as condições de trabalho e individualiza o problema como *falta de produtividade de alguns*.

Retomando o estudo de Bosi, este verifica como uma consequência deste processo a *qualidade* acadêmica passar a ser mensurada pela *quantidade*, da própria produção e por valores monetários possíveis de agregar ao salário e à instituição (BOSI, 2007). Problematizar a relação entre quantidade e qualidade no trabalho docente é um dos objetivos deste trabalho.

2.2 Precarização estrutural do trabalho e o trabalho docente

A precarização do trabalho docente é um fenômeno que vem se desenvolvendo nas últimas décadas no Brasil e também na América Latina (OLIVEIRA, 2007) e só pode ser compreendido no contexto de precarização do trabalho em geral⁴⁶, embora tenha algumas diferenças daquelas que reestruturam o trabalho ligado diretamente a produção. Essas considerações são importantes, pois nossos esforços neste capítulo buscam compreender, a partir das categorias do método – totalidade e mediação, as determinações da precarização do trabalho docente na atualidade.

Nos preocupamos em elucidar o conceito de precarização do trabalho utilizado nesta pesquisa, isso porque, em alguns estudos, o conceito de *trabalho precarizado* é abordado como “trabalho temporário”. A explicação de Mészáros para isso deve-se ao fato de *trabalho temporário* ter o significado, em alguns idiomas, de “precarização” (MÉSZÁROS, 2006), apontando estritamente para a relação de contratação temporária. Quando falamos em precarização do trabalho apontamos para uma gama de elementos que compõe as *condições de trabalho* em geral, pois estas condições são a chave para compreendermos como os

enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho implantadas no espaço produtivo. (ANTUNES, 2006, p. 19)

Neste período de reorganização/reestruturação do sistema do capital, estamos em um momento em que a acumulação é feita de modo *flexível* (HARVEY, 1989). David Harvey também indica que “essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de

⁴⁶ Ver MÉSZÁROS (2002), POCHMANN (2006), ANTUNES (2005, 2006).

acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração [...] uma série de reparos temporários” (HARVEY, 1989, p. 177), por meio da flexibilidade na produção, nos mercados de trabalho e no consumo, “como um resultado da busca de soluções financeiras para as tendências de crise do capitalismo (idem, p. 181). As alterações ocorridas no mundo do trabalho têm fortes consequências para os trabalhadores, com a tendência da formação flexível, a acentuação da exploração da força de trabalho, a precarização de postos de trabalho existentes (retirada de direitos tensionada pelo aumento de trabalhadores temporários) e o desemprego estrutural massivo.

O processo em curso de *reestruturação produtiva* é uma das faces da crise estrutural do capital, uma tentativa de recompor as taxas de lucro do capital aumentando a exploração da força de trabalho. Do taylorismo/fordismo, que atingiu abrangência mundial com a produção em massa, para o toyotismo (caracterizado como sistema de organização flexível), iniciado nas fábricas japonesas, na tentativa de amenizar os efeitos da crise e manter as taxas de lucro do capital.

O “esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista” é abordado por Antunes (2009) como um dos traços fenomênicos da crise estrutural do capital, pois, segundo ele, não passava de uma resposta a retração do consumo acentuado gerado pelo *desemprego estrutural*.

Alguns elementos sobre a reestruturação produtiva foram sistematizados no capítulo 1, porém, retomamos aqueles que consideramos centrais para a discussão que se sucede sobre a precarização do trabalho docente. O primeiro deles é o fato da reestruturação produtiva responder a um modo de acumulação diferenciado, a acumulação flexível, se fundamentando “num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional” (ANTUNES, 2009, p. 54). Esta característica de mudanças das técnicas de gestão da força de trabalho é um elemento que se expressa também no trabalho docente, a partir da lógica gerencialista de Estado. Este é um processo de

intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo* (idem, p.55 – grifos do autor)

As consequências destas mutações são apresentadas por Antunes como: uma enorme desregulamentação dos direitos do trabalho; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e conversão num sindicalismo dócil, de parceria ou mesmo “de empresa” (idem).

Esta maior precarização e intensificação do trabalho são elementos importantes das transformações em curso no mundo do trabalho, que se expressam também no trabalho docente, com origens e consequências diferenciadas.

O debate da precarização do trabalho é feito aqui levando-se em consideração as condições de trabalho encontradas pelos trabalhadores. Este aumento da precarização é constatado em um período de acumulação flexível do capital, sendo que, como afirma Harvey (1989),

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. [...] Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 1989, p. 143)

Esta relação entre o desemprego estrutural e as condições de trabalho de que está empregado, ou subempregado, é mecanismo da lógica da acumulação flexível capitalista, pois se encontra em condições de *flexibilizar* as relações de trabalho sob a forte ameaça do desemprego.

O elemento da intensificação do trabalho carrega proximidades com o debate da precarização, porém é um processo diferenciado. Podemos relacionar a intensificação a necessidade que tem a acumulação do capital de aumentar a produtividade do trabalho em um mesmo tempo, pelo mecanismo de aumento da exploração da força de trabalho. A intensificação do trabalho é operada pelo modelo toyotista de produção, sendo também propagado para diversas esferas da vida.

O processo de produção de tipo toyotista, por meio dos *team work*, supõe portanto uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do

mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz (ANTUNES, 2009, p. 58)

É importante ressaltar, mais uma vez, que a reestruturação produtiva em curso faz parte de mudanças mais abrangentes nas condições sociais e técnicas dos processos de produção, apoiado pelas políticas neoliberais. A reestruturação produtiva e as reformas neoliberais são respostas à crise do capital, se configuram como tentativas de reverter a queda das taxas de lucro do capital a nível mundial.

Na tentativa de um esforço de síntese, tenho concordância com os principais pontos de precarização do trabalho elencados por Padilha,

a) desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas); b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho; c) terceirização e quarteirização ('terceirização em cascata'); d) intensificação do trabalho; e) aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência); f) maior exposição a fatores de riscos para a saúde; g) rebaixamento dos níveis salariais; h) aumento de instabilidade no emprego; i) fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; j) feminização da mão-de-obra; e k) rotatividade estratégica (para rebaixamento de salários) (PADILHA, 2010, p. 550)

Já a precarização do trabalho docente na educação pública, tem como elementos mais fortes, que se apresentam como mediação imediata da precarização, as mudanças ocorridas no papel do estado em meio a um contexto de contra-reformas neoliberais do estado. Embora as transformações por motivo da reestruturação produtiva também o influenciem, a ligação imediata do trabalho docente é com o estado, como mantenedor do vínculo dos professores.

Feitas estas considerações, apresentamos uma caracterização que nos contempla, no sentido de ampliar o conceito de precarização do trabalho docente para além do elemento *trabalho temporário*. A precarização do trabalho docente é entendida por Oliveira como parte do aumento da precarização do trabalho num âmbito mais geral, seguindo uma lógica de

aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, [...] o arrocho salarial, o (*des*)respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140 – alteração nossa)

A precarização do trabalho docente é vista também como parte da expansão/massificação da educação num molde de retirada da autonomia docente no seu processo de trabalho, efetivada na padronização do ensino, “através dos livros didáticos, propostas curriculares centralizadas, avaliações externas, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134). A autora indica ainda que o tensionamento dos professores para estas novas demandas pedagógicas e administrativas, sem condições de trabalho adequadas, agrava ainda mais a precarização do trabalho. Sandra Barbosa, em sua dissertação sobre a *intensificação do trabalho docente em escolas públicas de Brasília*, afirma que o controle externo e interno do trabalho, junto a multivariabilidade de funções impostas aos professores, aumenta a diversificação de suas habilidades, mas ao mesmo tempo criam uma *desqualificação intelectual* por meio da dependência, cada vez maior, do planejamento realizado por *experts* (BARBOSA, 2009).

Na educação superior federal, a precarização do trabalho docente acompanha a precarização do trabalho de todos os servidores públicos federais. Como elemento da precarização, mencionado anteriormente, o salário é um dos parâmetros para a discussão sobre as condições de trabalho, que implicam ou não em busca por outras formas de remuneração. De acordo com os cálculos elaborados por Ricardo Rondinel, professor de economia da UFSM, o gasto do governo Dilma (PT) com a folha de pagamento dos servidores federais está entre um dos menores patamares da história. A notícia foi divulgada no site do ANDES-SN informando que

enquanto no ano de 1995 (governo FHC), a relação entre despesas de pessoal e receita da União era de 29,8%, em outubro deste ano (2011), esse percentual correspondia a 16,7%, o que demonstra que o comprometimento com gastos da folha de pessoal caiu quase pela metade em 16 anos (ANDES-SN, 2012)

O problema se torna mais evidente quando comparados os salários entre o período de 1998 a 2011, como realizado por Pierre Lucena em artigo publicado no Blog Acerto de Contas⁴⁷. O pesquisador comparou o salário da carreira docente federal, de pesquisador do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Foi constatando que, descontada a inflação do período, houve perda salarial dos docentes, sendo o salário real dos professores cerca de 2,8% inferior ao salário real no ano de 1998,

⁴⁷ Artigo disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-piora-no-salario-dos-professores-das-federais>. Acessado dia 15/10/11.

mesmo que as outras duas carreiras tenham obtido ganhos reais no mesmo período.

Por intensificação do trabalho docente, o elemento que mais tem se destacado é a pós-graduação e o produtivismo acadêmico. No livro intitulado “Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, os professores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior abordam a questão analisando a intensificação e precarização do trabalho docente nas universidades federais do sudeste do Brasil. Neste estudo relatam que se

abriu um espaço jurídico para mudanças no CNPq e na CAPES. O primeiro parece ter-se tornado um indutor de pesquisas estruturais aplicadas e incentivador de políticas sociais focais, enquanto a segunda, pelo que se pode inferir, parece ter se tornado uma agência reguladora da pós-graduação no país, orientando estrutura, ações e “produtos” dos programas. Esta rígida estratégia é realizada, predominantemente, por meio de seu modelo de regulação e controle, dito de avaliação, e de simultâneo e vinculado processo de financiamento. O resultado desta estratégia é a classificação dos programas em cada área por meio de notas trienais atribuídas a cada um deles. Destaque-se, ainda, que estas duas agências soem ter políticas institucionais articuladas e orientadas pelo projeto de país que se pôs em movimento desde o governo FHC e que perdura no governo Lula (p. 191)

Esta linha de continuidade entre governos FHC e Lula se apresenta como mais uma característica mantida na educação superior, a lógica do produtivismo acadêmico pautando a produção científica de modo pragmático. Cabe aqui a ressalva de que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, que tinha o conceito 6 na avaliação da CAPES, passou a ter o conceito 5 na avaliação do último triênio. Isso aconteceu, em parte, pelas exigências de produtividade que pautam os programas de pós-graduação em educação pela mesmos critérios das ciências mais “duras”.

Os autores também questionam a forma como está se dando o processo e as consequências deste *produtivismo*⁴⁸ para a vida dos docentes:

Aquilo que antes podia ser relativamente deliberado passa a ser naturalizado pelo professor-pesquisador, que nada reflete sobre como suas relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do lazer, do acesso à cultura geral, imprescindível para seu trabalho, e para um melhor entendimento do mundo (SGUISSARDI, 2009, p. 55)

Os elementos de precarização e intensificação do trabalho docente, relacionados ao REUNI, que iremos analisar no último capítulo serão: trabalho temporário (professor

⁴⁸ O *produtivismo* acadêmico é um dos elementos mais presentes nas intensificação do trabalho docente no ensino superior público, porém, não será o foco de análise desta pesquisa.

temporário); aumento de volume de trabalho devido as novas matrículas; estrutura física e precarização do trabalho docente; intensificação do trabalho devido a atuação fora da área de formação etc.

No próximo capítulo faremos uma aproximação a história da universidade no Brasil, o período de reformas neoliberais e as medidas de contra-reforma implementadas pelo governo Lula.

3 A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL⁴⁹

A universidade é uma instituição secular que se consolida durante a idade média nos países europeus, no Brasil houveram diversas tentativas de criar esta instituição em tempos mais próximos. Desde o século XVI, os jesuítas que aqui estavam demonstraram direto interesse em criar universidades para complementar a formação de seus discípulos na colônia, porém este pedido foi negado pela Coroa portuguesa. Isso criava a condição de que “os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos” (FÁVERO, 2006, p. 20). A disputa em torno da criação de universidades no Brasil tinha a resistência feita por Portugal, pois era parte de sua política de colonização, e mesmo pelos próprios brasileiros, “que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores” (idem). Esta política colonial acabava por submeter o desenvolvimento cultural e científico brasileiro à Coroa portuguesa, que recebia os estudantes das famílias brasileiras mais abastadas da época para trabalhar em sua formação.

Como destaca Lúcia Neves (2008), neste período (Brasil Colônia e Império), a formação para o trabalho complexo era localizada nos principais centros urbanos do país na época, preparando predominantemente para o exercício de atividades militares, da administração do Estado e das “profissões liberais” (NEVES, 2008).

O Decreto de 18 de fevereiro de 1808, cria o primeiro Curso Médico de Cirurgia, na Bahia, coincidentemente é o ano da transmigração da Família Real para o Brasil. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 1827, ocorre a criação de cursos jurídicos “instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano” (FÁVERO, 2006, p. 21). Segundo a autora,

⁴⁹ As referências centrais utilizadas para este resgate histórico foram Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006) e Lúcia Maria Wanderley Neves (2008). Devido ao limite de tempo, e mesmo de prioridade, nos atemos a demarcar alguns momentos importantes para a constituição da universidade no Brasil, levando em conta a necessidade de historicizar o fenômeno da precarização do trabalho docente na educação superior pública. A importância dos pontos destacados tem como referência as elaborações feitas por mim para a intervenção em um Grupo de Trabalho Temático sobre Universidade, no XVI EREEF – SUL “Universidade e formação em questão” UEM / Maringá – de 02 a 06 de junho de 2010, com avanços a partir dos debates.

estes passam a ter grande influência na formação das elites e na mentalidade política do Império, tornando-se provedores de quadros para assembleias, governos das províncias e o governo central.

No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito: “uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária” (idem).

Outros acúmulos são feitos em São Paulo (1911), Manaus (1909) e no Paraná (1912), com a criação de *instituições livres*, mas somente em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano, se dispõe a respeito da instituição de uma universidade, como determinando em seu art. 6º:

O Governo Federal, quando achar oportuno, *reunirá em universidade* as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (idem – grifo nosso).

Nota-se a partir desta citação o que está se chamando de universidade é a reunião de cursos já existentes, sob os auspícios do governo federal. Poderíamos citar outros exemplos de cursos criados durante o século XIX e início do século XX no Brasil, porém, como afirma Neves, “elas tiveram vida efêmera” (NEVES, 2008, p. 31).

Nos interessa ressaltar que no ano de 1920, mais precisamente no dia 7 de setembro de 1920, “o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) [...] Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 22). O caráter da instrução na URJ era de formação profissional e pesquisa científica, foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova. A autora, Maria de Lourdes, ressalta que embora inúmeras restrições tenham sido feitas na época, esta foi a primeira universidade criada pelo Governo Federal.

Os anos de 1930 foram marcados pela instalação do regime autoritário com Getúlio Vargas e, concomitantemente, a “progressiva consolidação de uma burguesia industrial emergente, ainda que frágil e dependente da oligarquia agrária, combinada a um proletariado urbano caracterizado por tentativas localizadas de organização autônoma, propiciou a configuração de um Estado forte” (NEVES, 2008, p. 35). Esta consolidação burguesa, acompanhada pelo regime militarizado de Getúlio, fizeram com que a educação superior no

Brasil assumisse um caráter mais centralizado, diferente da descentralização iniciada na Primeira República.

A preocupação neste período era “desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23). Destaco duas ações realizadas no início da década de 1930 que considero de grande importância: a criação do do Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP (14/11/1930) e do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31). Para Lúcia Neves,

o processo de modernização capitalista no Brasil utilizou uma aparelhagem institucional diversificada e complexa que expressou a progressiva racionalização da economia e da vida social, exigindo a formação de novos intelectuais capazes de dirigir e administrar o processo. Com isso, a formação para o trabalho complexo no país também foi objeto de um reordenamento (NEVES, 2008, p. 35).

Esta nova exigência de formação é parte da lógica do desenvolvimento no Brasil do capitalismo tardio, com os traços do desenvolvimento capitalista muito ligado a dependência da esfera estatal para a consolidação destas relações.

Durante o período do Governo Constitucional e o Estado Novo (1934-1945), criou-se (em 1935) a Universidade do Distrito Federal (UDF)⁵⁰, com uma proposta inovadora implementada por Anísio Teixeira que propunha como centrais para a universidade o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia. Esta propostas tinha por objetivo que “uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 26), tensionando o incentivo à pesquisa como foco da formação no ensino superior. E segue a autora, “mas, como pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo? [...] Dentro do clima de inquietação e do estado de guerra decretado no país, o destino do fundador da UDF não poderia ser outro: afastamento de Anísio das funções públicas que vinha exercendo” (idem). Este fato não me parece pequeno no âmbito da discussão da autonomia e dos objetivos da universidade no Brasil, pois o governo “deu asas” a Anísio até certo limite, quando estes objetivos começaram a destoar do projeto de desenvolvimento que vinha sendo implementado no país.

Em contraposição à UDF, proposta de Anísio de uma universidade autônoma, o poder executivo elabora no mesmo ano o Plano de Reforma do MESP que institui a Universidade do

⁵⁰ Criada como proposta inovadora, durou do ano de 1935 à 1939.

Brasil. Esta universidade deveria ser orientada pelos interesses de caráter nacional, servindo de referência para as outras universidades brasileiras. Neste documento não é feita referência ao princípio de *autonomia* e o artigo 27 faz menção a escolha de reitor e diretores das universidades diretamente pelo Presidente da República. Ainda, torna “expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos” (idem, 27). Neste último elemento, percebemos o avanço da criminalização dos movimentos políticos que se articulavam contra o irrestrito poder burguês-militar que se desenvolvia na época.

Deposto Getúlio Vargas em 1945, com o fim do Estado Novo, se inicia no país um movimento de redemocratização. A nova constituição de 1946 instituiu direitos que estão no marco liberal: direitos e garantias individuais. No que tange a universidade, o Decreto-lei 8393/45 concede a estas instituições autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, com uma modificação de que o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em *lista triplíce* e por *votação uninominal* pelo Conselho Universitário” (idem, 27).

Na década de 1950 são criadas a CAPES⁵¹ e o CNPq⁵², impulsionando o incentivo a pesquisa nacional sob o modelo econômico desenvolvimentista, em que Getúlio Vargas visava desenvolver o parque industrial brasileiro. Mesmo assim, Fávero (2006) elenca duas características como centrais do período: a não consolidação da pesquisa científica na década de 1950 e a multiplicação das universidades neste período, com o predomínio da formação profissional, sem muita preocupação com pesquisa e produção do conhecimento. Estas características apontam para a relação entre nível de estímulo ao desenvolvimento do conhecimento científico e a relação de dependência em que o Brasil se situa até os dias atuais.

Como período de modernização do ensino superior brasileiro, Fávero demarca a importância da criação da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 1961. A UnB aparece “não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um *divisor de águas na história das instituições universitárias*, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30” (idem – grifo nosso).

⁵¹ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, tendo como primeiro dirigente geral o professor Anísio Teixeira (1952-1964).

⁵² CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, teve sua criação aprovada no ano de 1950 pelo Congresso Nacional, com o objetivo de formar pesquisadores, financiar projetos de pesquisa e estimular o intercâmbio científico. O primeiro presidente da entidade foi o Almirante Álvaro Alberto.

Neste, também destaca a participação efetiva do Movimento Estudantil e a posição, que encontrava apoio na UNE, de “combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” (idem, p. 29) da época. Seus fóruns se atinham a discussões de grande relevância como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos.

Nos primeiros anos da década de 1960, percebemos uma mudança qualitativa no que diz respeito à educação no Brasil: “verifica-se o surgimento de propostas alternativas de educação, de corte nacionalista e popular, que colocavam a educação como instrumento de transformação social” (NEVES, 2008, p. 43), com um avanço do sindicalismo autônomo e da organização popular, processos abortados pela ditadura civil-militar de 1964. A partir de então,

o Brasil ingressou na fase do capitalismo monopolista de Estado, colocando em prática uma política econômica fortemente modernizadora, acompanhada de uma ampliação significativa das ações sociais do Estado, visando obter o consenso passivo de segmentos sociais virtualmente opositores, mediante sua inserção seletiva nesse projeto. Assim, as políticas sociais procuraram contribuir para o aumento da produtividade social do trabalho na medida das necessidades de um capitalismo dependente e associado, ou seja, sem oferecer a universalização dos serviços sociais, cuja cobertura e qualidade se mostraram bastante precárias (NEVES, 2008, p. 44).

A relação apontada, de dependência do Brasil para com os Estados Unidos, por exemplo, foi estabelecida pela ditadura civil-militar através dos Acordos MEC-USAID (*United States Agency International for Development*), concebidos como estratégia de hegemonia na América Latina. Os principais pontos que pautavam esta relação entre os países eram: a assistência técnica; a assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA; e a assistência militar, com a vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, junto ao fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006).

Outra síntese feita por Fávero, indica as adequações sugeridas no documento *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*⁵³, editado em 1966 pelo MEC, em que são feitas propostas de: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e

⁵³ Baseado em grande parte no *Plano Atcon*, que leva este nome por ter sido fruto dos estudos de um consultor americano chamado Rudolph Atcon, no ano de 1965.

administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; *ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos* (idem – grifos nossos).

O Projeto de Reforma Universitária do movimento golpista, pretendia implementar: a) princípio de autoridade e disciplina no ensino superior; b) criação de *cursos de curta duração* e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos; c) processo seletivo de vestibular unificado (Decreto 68.908/71). Ao mesmo tempo em que instaura no meio universitário o recurso da *intimidação* e da *repressão*. O decreto 477/69, que “define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FÁVERO, 2006, p. 32), apoia-se no Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído em 13 de dezembro de 1968.

Devido aos intensos debates e mobilizações que ocorriam na universidade brasileira, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho que ficou encarregado de estudar as medidas que deveriam ser tomadas para responder aos problemas da *crise da universidade*. O relatório foi elaborado e continha grandes avanços, porém as indicações não foram levadas em consideração, como ressalta Florestan Fernandes, o relatório

... contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse de avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto, o avanço “abstrato” e “teórico” esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1974, apud FÁVERO, 2006, p. 33)

Mesmo com esta desconsideração de grande parte do relatório, o movimento de reestruturação das universidades foi levado à cabo nos anos de 1966, 1967 e 1968, culminando nas leis 5.540 e 5.539 de 1968, que instituem a Reforma Universitária de 68, reorientando suas estruturas técnico-administrativas de acordo com as “sugestões” da USAID. No entanto, Neves aponta que

essas reformas se processaram e tiveram efeitos contraditórios: se, de um lado, a repressão contra professores, pesquisadores e estudantes constituiu uma marca evidente e nefasta desse período, de outro lado, foi nessa mesma época que se desenvolveram e consolidaram os programas de pós-graduação, que receberam estímulo para sua expansão maciça a partir de 1975 (NEVES,

2008, p. 45)

Segundo a autora, outra transformação operada no período foi que “a reforma da educação superior, desenhada em 1968, também incidiu na redefinição do ramo tecnológico da formação para o trabalho complexo” (idem). Foi no ano de 1969, através do Decreto-lei 547 de 18 de abril, que os cursos profissionais de curta duração passaram a ser ofertados por uma rede de educação tecnológica. Este movimento é ampliado com a transformação de escolas técnicas federais em Cefets, lei 6545/78, em Minas Gerais, Paraná e no Rio de Janeiro.

Me parece que estes elementos nos dão uma base para compreender as mudanças ocorridas na educação superior nos anos subsequentes e no período atual de reformas. É o movimento que faremos no próximo tópico.

3.1 As propostas de reforma do ensino superior em tempos de políticas neoliberais

Faremos neste capítulo um breve *retorno* à origem das propostas de reforma do ensino superior brasileiro na década de 1990, identificando os nexos entre as “recomendações” dos organismos internacionais do capital⁵⁴ (BM, FMI, etc) e as propostas para o ensino superior nos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Após este *retorno*, analisamos a proposta de contrarreforma universitária do governo Lula e as peculiaridades de sua implementação.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por grandes acontecimentos, do fim da ditadura civil-militar, em 1985, à aprovação da Constituição de 1988 com forte disputa dos movimentos sociais pautando suas demandas. Na mesma década, as ideias neoliberais se espalhavam pelo mundo, ganhando espaço na América Latina, principalmente nos governos do Chile, Argentina e México, sendo o caso chileno emblemático, por ser considerado “o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea” (ANDERSON, 1995, p. 19), implementado durante a ditadura de Augusto Pinochet.

O Banco Mundial passou a atuar na área educacional na década de 1960, conforme Siqueira (2004b), com ênfase no ensino técnico e superior, visando a formação de mão-de-obra especializada para acompanhar o processo de desenvolvimento/industrialização em

⁵⁴ A execução do projeto prevê a análise do conteúdo dos documentos desses organismos para os países “emergentes”, principalmente os relacionados ao ensino superior.

curso. Este começa a auxiliar na cobrança da dívida externa nos anos 1980 e 1990, “fazendo com que países endividados adotassem ajustes estruturais por meio de empréstimos específicos e, assim, privatizassem empresas públicas e abrissem seus mercados de produtos e, mais tarde, de serviços” (SIQUEIRA, 2004a, p. 48).

Os/as autores/as que analisam as propostas do Banco Mundial para os países de capitalismo dependente, afirmam que os documentos elaborados por estes organismos explicitam um projeto de educação do capital para os países considerados, por essa lógica, “emergentes”, que com essas “acertadas” diretrizes as chances de atingir um desenvolvimento de primeiro mundo são maiores, dependendo apenas da vontade política de seus governantes em implementar tais medidas. Estas políticas tem um vínculo orgânico com

“as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não há alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas” (LEHER, BARRETO, 2008, p. 424)

Os conceitos comumente utilizados para designar a posição dos países na economia mundial, como “de terceiro mundo”, “emergentes”, “em desenvolvimento”, *aparecem* como justificativa para a implementação de políticas que visam seu desenvolvimento, mas deixam de lado: a análise da expansão do capitalismo em nível internacional; o papel que cumpriram, e cumprem, os países subdesenvolvidos no desenvolvimento dos países capitalistas centrais; a exploração e dependência dos países de terceiro mundo à lógica imperialista de ocupação do globo, etc.

Na década de 1980, se acirram as disputas em torno da concepção de universidade, para o *campo progressista* a autonomia deveria ser central: em oposição à intervenção da ditadura militar na universidade; em defesa do livre pensar; da autonomia quanto à pesquisa, organização e dinâmica interna; financiamento e relações com a sociedade. Neste campo se articula a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), da Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e reaparece na cena política, após anos de repressão da ditadura, a União Nacional dos Estudantes (UNE) (NEVES, MARTINS, 2004). No *campo conservador*, a concepção de universidade aponta para a privatização das universidades públicas, diversificação dos mecanismos de financiamento, a carreira docente como um empecilho,

aproximação entre universidade e empresas, o fim da gratuidade e da eleição para escolha dos dirigentes/reitores (idem, 2004). O campo progressista conseguiu “importante vitória, quando evitou que a autonomia da universidade fosse regulada por lei complementar [...] de viés privatista” (idem, 2004, p. 92).

Na eleição de 1989, Collor contava com o apoio de grupos direitistas⁵⁵ e seu governo foi marcado pelo início do processo de privatização de empresas públicas e a prioridade em fazer a reforma do Estado. Essas diretrizes influenciam também a área educacional, em que “objetivando reduzir os gastos públicos, o principal alvo das reformas educacionais passou a ser as universidades federais” (SIQUEIRA, 2004b, p. 131), na perspectiva de seguirem a lógica do livre mercado capitalista. Ângela Siqueira, em artigo sobre a influência do Banco Mundial nas reformas da educação realizadas no Chile, China e Brasil, relata a realização de dois seminários no Brasil, em 1989 e 1990, pelo Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior da USP (NUPES), que conta com financiamento da Fundação FORD. Nesses seminários foram apontadas críticas às universidades públicas e a própria Constituição brasileira, como segue:

a) o modelo da *universidade de pesquisa era utópico* e tinha muitos privilégios que foram protegidos pela *nova Constituição*; b) a *gratuidade* nesse nível de ensino era um escândalo porque beneficiava “uma casta de privilegiados”; c) o processo de *escolha de reitores feito por eleição era muito político*; [...] g) a avaliação do professor deveria ser feita por *produtividade*; [...] i) a carga de trabalho docente e seu potencial de trabalho deveria ser usado mais intensamente (idem, p. 132, grifo nosso)

Citei dos pontos os que considerei mais explícitos em sua consonância com a ideologia neoliberal, mas ainda outros constam nos documentos: busca por fontes alternativas de financiamento para as universidades públicas, currículos mais flexíveis, aumento da relação aluno-professor e da relação matriculados-formados, etc. Destaco nestas propostas discutidas em 1989 a grande *semelhança* com as atuais propostas de reforma do ensino superior, à serem apresentadas no decorrer deste trabalho.

O Banco Mundial, em relatório confidencial, analisado pela mesma autora, identifica como ponto forte do ensino superior brasileiro a *diversificação* de instituições públicas e privadas, levantando os seguintes questionamentos na atuação do governo: “o custo das

⁵⁵ Como, por exemplo, a Rede Globo de Televisão, que alterou sua programação para beneficiar a imagem de Collor. Cabe lembrar também que “Roberto Marinho construiu seu império de comunicação durante o regime militar [...] a Rede Globo foi o maior e eficiente sustentáculo político e ideológico da ditadura militar instaurada com a derrubada do governo constitucional de João Goulart” (TOLEDO, 2003).

instituições federais; o sistema de gestão e administração das instituições federais; a supervisão do ensino superior privado; e o financiamento do sistema de ensino superior” (BANCO MUNDIAL, 1991, apud SIQUEIRA, 2004b, p. 132). O documento critica o processo de eleição para reitores e defende a *restrição da participação democrática* na universidade, identificando nesta uma possível barreira para implementação da lógica empresarial para as universidades públicas, como se já não houvesse uma *restrição* na democracia pelos 70/15/15 (proporção do voto de professores, técnicos-administrativos e estudantes, respectivamente) e lista tríplice para reitor enviada das universidades para o presidente da república tomar a decisão final sobre quem assume o cargo.

No mesmo documento, os limites identificados no setor público são contrapostos pelas “vantagens” do setor privado, este com maior eficiência interna e de gestão, tendo a flexibilidade (contratação e demissão de professores, adaptar currículos, etc) como característica positiva frente às rápidas mudanças no mercado de trabalho, cabendo ao governo apenas a supervisão para melhoria de qualidade (idem, p. 134).

Embora articuladas com setores empresariais da educação, com apoio do governo Collor e de estudos feitos por um núcleo de pesquisa da USP (NUPES) sobre o ensino superior, as diretrizes do Banco Mundial “não tiveram pleno sucesso porque o povo ainda estava bastante mobilizado” (idem, p. 135), devido às disputas em torno da nova Constituição Federal e da nova lei nacional de educação, processos nos quais o polo em defesa da educação pública era fortalecido pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Com o processo de *impeachment* de Collor, em 1992, Itamar Franco assume a presidência da república, governando de 1992 a 1993, período em que foi freado o processo de privatização e redução do Estado, com a tentativa de aumento das vagas nas instituições federais, nos cursos já existentes e criação de cursos noturnos (SIQUEIRA, 2004b).

As propostas do Banco Mundial encontraram um terreno fértil durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB, de 1995 a 2002. Este, que já havia sido Ministro das Relações Exteriores (1992) e Ministro da Fazenda (1993 e 1994), coadunava com a avaliação de que os gastos sociais com o setor público resultavam em ineficiência, lentidão e corrupção, vendo no setor privado o avanço necessário para o país desenvolver-se com eficiência. FHC promoveu um grande desmonte do setor público através de privatizações de empresas estatais e incentivou sobremaneira o crescimento da iniciativa privada em setores como saúde, segurança e educação.

No Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, o ministro Luiz Carlos

Bresser Pereira comandou a chamada “reforma da gestão pública”, no primeiro mandato de FHC, sob o princípio de enxugar os gastos do Estado para somente o necessário. Conforme consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL, MARE, 1995, p. 12). No mesmo documento, o autor utiliza o conceito de “publicização” para designar

a descentralização para o setor *público não-estatal* da execução de *serviços* que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (idem, grifo nosso)

A utilização do termo *serviços* está aí deslocando a conquista social de *direitos*, abrindo um leque de possibilidades para a livre iniciativa e outras formas que a sociedade civil encontrar para suprir essas demandas, pela via de ONG's, empresas, familiares, os *amigos da escola*, etc. Como abordado anteriormente, as Instituições Sociais (IS) são *substituídas* pelas Organizações Sociais (OS) em função e origem das iniciativas, no argumento de que estas atenderão melhor às demandas sociais, entretanto, nos alerta Peroni ser “importante atentarmos para o fato de que [...] o Estado é quem continuará financiando os serviços sociais, apesar de o controle político e ideológico passar para as organizações públicas não-estatais” (PERONI, 2010, p. 7).

Trilhando este caminho, foi proposto o PL 282/95 que previa a obrigatoriedade do pagamento de mensalidades escolares nas universidades federais, pelo deputado Antônio Jorge do PPR⁵⁶, projeto barrado pela mobilização, greves e manifestações promovidas pelos professores, técnico-administrativos e estudantes, com grande pressão dos movimentos sociais e sindicatos ligados às disputas no ensino superior.

Através do decreto 2306/97, FHC promove a supressão do tripé de indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão), distinguindo as instituições universitárias dos centros universitários, “um eufemismo para legitimar as universidades exclusivamente de ensino, como poderá acontecer com a criação de universidades por área do conhecimento (como na transformação dos Cefets⁵⁷ em universidades especializadas) e como já ocorre nas instituições privadas” (LEHER, 1999, p. 28).

⁵⁶ Partido Progressista Renovador, que se fundiu em 1995 com o Partido Progressista (PP), formando o Partido Progressista Brasileiro (PPB), voltando a se chamar Partido Progressista (PP) em 2003.

⁵⁷ Centros Federais de Educação Tecnológica.

Outra afronta aos trabalhadores docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), através da Lei 9678/98⁵⁸, proposta de relacionar diretamente o salário à produtividade, na lógica gerencialista de trabalho por metas, no qual os docentes recebiam dez pontos por hora-aula semanal, até o máximo de cento e vinte pontos, num “modelo racional em que o professor perde o controle sobre o seu próprio processo de trabalho” (CHAVES, 2008, p. 12) considerado por Vera Jacob Chaves como “política de expansão do ensino superior público mediante a precarização do trabalho docente” (idem, p. 2), sendo constatado o crescimento das Funções Docentes, no período de 1998-2004, em 17,7% (idem, p. 10).

Estes ataques promovidos pelo governo declaradamente neoliberal instigaram a organização de diversos setores na luta em defesa da educação pública e de qualidade. Tais iniciativas culminaram na criação de um fórum articulador das lutas, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵⁹ (FONDEP) que, em sua Declaração de Princípios e Finalidades⁶⁰, coloca a “defesa de um sistema nacional de educação pública e gratuita, como um dos instrumentos de desenvolvimento e *emancipação* das pessoas, das instituições e do país” (FONDEP, 2001, grifo nosso⁶¹) e a “a luta incessante pela garantia de que as verbas públicas destinadas à educação sejam *exclusivas para a escola pública*” (idem, grifo nosso).

O FONDEP obtêm êxito como forma de organização das lutas em defesa da escola pública e conseguiu barrar algumas medidas privatistas propostas por FHC, vide o ano de 2001 em que greves promovidas por professores, técnico-administrativos e estudantes foram deflagradas por todo o país, sendo este um memorável período de intensa mobilização dos setores universitários que, na identificação de um inimigo comum, fortaleceram a unidade em defesa da universidade pública.

A preocupação apresentada pelo fórum, sobre o destino das verbas públicas ser exclusivamente a escola pública, tem seu fundamento em contraposição aos princípios da reforma do Estado de Bresser Pereira, que previa a prestação de serviços (direitos previstos na Constituição de 88) pelas empresas privadas e entre parcerias do público com o privado.

⁵⁸ Acessada em 31.12.10. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-9678.html>

⁵⁹ Entre as entidades integrantes deste fórum estão: ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.

⁶⁰ Aprovada em Plenária Nacional realizada em Brasília-DF, no dia 21 de agosto de 2001. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/forum.htm>

⁶¹ Documento DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Acessado em 29.12.10. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/forum.htm>

Um dos mecanismos criados neste período foi o Provão (Exame Nacional de Cursos – 1996-2003), que promoveu: em cada curso uma prova única para todo o Brasil, desconsiderando as particularidades regionais; a comparação “equivalente” do sistema público e privado, sem considerar a relação de indissociabilidade, pois sabemos que a imensa maioria da pesquisa é produzida nas instituições públicas⁶²; a criação de um *rankeamento* das universidades por uma nota⁶³, que vai parar em *outdoors*, resultante desta avaliação externa que apresenta diversos problemas; o direcionamento dos currículos (com todo o cuidado dessa generalização) quando os estudantes passam a aprender o que “caí na prova” para que sua instituição eleve o conceito no *ranking*. O Provão está alinhado com os interesses de uma política avaliativa que, através de um Sistema Nacional de Avaliação, torna-se um meio de rearticulação das esferas pública e privada, num movimento de deslocamento do capital, no processo de universalização do capitalismo (SILVA JR, 2003).

O crescimento das matrículas na rede privada de ensino superior no Brasil constitui-se em elemento para análise da implementação do receituário neoliberal de desresponsabilização do Estado com a educação. Na década de 1960, eram 81% das matrículas em instituições públicas (CUNHA, 1982, apud SIQUEIRA, 2004b). Nos anos 1980, 50% das matrículas em públicas e outros 50% em privadas, chegando ao final da década de 1990 à proporção de 70% nas privadas e 30% nas públicas. Em 2004, primeiro mandato de Lula, esse dado atinge 80% de matrículas em privadas e apenas 20% nas públicas (BOSI, 2007). O crescimento desproporcional das instituições privadas faz parte de um eixo central na transferência da responsabilidade pela educação, do Estado para sociedade civil (setor empresarial).

A educação passa a ser considerada um serviço para a OMC em 1998, num processo que envolve uma amplitude de direitos conquistados tornam-se serviços a serem prestados, atendendo a demanda de produção e reprodução do capital em crise, inclusive a área da saúde. A lógica é justificada pela defesa da livre iniciativa, ao mesmo tempo em que o setor público é sucateado e criticado por sua lentidão, peso e burocracia. Por que não privatizar? Tudo fica melhor, mais eficiente! O detalhe significativo dessa lógica é que se cria mais um encargo para salário do trabalhador, que já não consegue cobrir nem o básico de seu fundamento, a reprodução do trabalhador enquanto trabalhador, condição mínima para a venda de sua força de trabalho (MARX, 2010b). O salário mínimo necessário calculado pelo DIEESE⁶⁴, tomando

⁶² Segundo Sguissardi, mais de 90% da pesquisa produzida no país é realizada com dinheiro público em universidades públicas (SGUISSARDI, 2005, p. 193).

⁶³ Nota utilizada como propaganda para “certificar” a qualidade das universidades privadas e atrair os estudantes.

⁶⁴ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, acessado em 30 de dezembro de 2010.

como referência o cumprimento dos direitos garantidos pela Constituição, deveria ser de R\$2.349,26 (referente à novembro de 2011), enquanto o governo o regulamenta em R\$622,00. Percebemos uma mudança na função do Estado de *provedor* de direitos a *supervisor* de serviços que podem ser prestados por iniciativa privada. Este passa ao papel de regular, administrar e avaliar a oferta de serviços, para garantir uma mínima qualidade.

Já durante os anos de 1980, nas *recomendações* do BM o ensino superior deixa de ser prioridade de investimento dos governos, que vem a ter a educação básica como foco de investimentos públicos, identificando esta como de melhor relação custo-benefício, porque geraria aumento na renda familiar e maior mobilidade social. A centralidade do ensino superior é retomada pelo discurso da “sociedade do conhecimento”, mas não com o fortalecimento da oferta pública e sim o estímulo à educação como um negócio a ser explorado pelo capital nacional e internacional.

Outro argumento utilizado versa sobre as instituições públicas “atenderem a elite com suas vagas”, restando o acesso às instituições privadas pelos pobres. Deise Mancebo, em análise de documento do Ministério da Fazenda (publicado em novembro de 2003), aponta que o mesmo “considera que a composição social dos estudantes brasileiros é um bom exemplo de que no país “os mais ricos” se apropriam de uma grande fatia dos gastos públicos na área social” (MANCEBO, 2004, p. 850) a partir de uma leitura equivocada dos dados, pois

se tomarmos os mesmos dados, considerando a distribuição dos estudantes entre instituições públicas e privadas, ver-se-á que somente 34,4% dos alunos de instituições superiores da rede pública fazem parte dos 10% mais ricos da população e que, quando se trata do sistema privado, esse percentual sobe para 50% (idem, 2004, p. 850)

Fundamentada em dados do INEP de 2003, Siqueira também desconstrói esse argumento, afirmando o maior número de estudantes com baixa renda nas públicas do que nas privadas, em todas as áreas, e que as instituições privadas buscam o rótulo de *realizadoras da justiça social*, com atuação junto aos pobres (SIQUEIRA, 2004a). Embora haja desigualdade de acesso às instituições públicas de ensino superior, principalmente pelas poucas vagas oferecidas e a insana concorrência entre os estudantes, convivemos com o *mito* de que estas estão destinadas apenas aos filhos da burguesia, elemento utilizado para respaldar o estímulo aos empresários do ensino superior.

O balanço negativo da contribuição do ensino superior público, para o tão almejado *desenvolvimento social*, cria a meta de redução dos recursos para este nível de ensino,

estimulando inclusive o fim da gratuidade como solução para este *gasto desnecessário*. Na contabilidade do capital e seus organismos, a destinação de recursos para o ensino superior público deve ser evitada, privilegiando o pagamento da dívida externa, ao mesmo tempo que a oferta privada é um estímulo aos empresários da educação.

Em um dos documentos mais importantes do Banco Mundial⁶⁵, centrado em orientar as políticas dos países de capitalismo periférico para o *alívio da pobreza*, o organismo “reconhece” que os investimentos em educação superior geram menos crescimento econômico do que os gastos com a educação básica, indicando que sejam diversificadas as fontes de financiamento do ensino superior público e estimulada a oferta privada. Reproduzo o trecho em que este organismo se posiciona neste sentido:

Sin embargo, en el sector de educación hay pruebas de que las inversiones en el nivel terciario tienen tasas de rentabilidad social más bajas que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria, y que las inversiones en educación básica pueden también incidir más directamente en la *reducción de la pobreza* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14 – grifo nosso).

A continuidade das políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial e FMI no governo Lula, refletem a sucessiva submissão do governo brasileiro aos interesses e demandas do capital, pois o diagnóstico dos problemas da educação estão apontando, equivocadamente, para o planejamento e gestão, mascarando o sucateamento provocado pelo escasso repasse de verbas. Ao mesmo tempo, representam derrotas para os setores que lutam pela ampliação com qualidade da educação pública, que lutam, por exemplo, pelo repasse de no mínimo 10% do PIB já! para a educação pública.

3.2 Linhas de continuidade na *diversificação* do ensino superior no governo Lula

O governo Lula/PT dá sequência às orientações dos organismos multilaterais para a educação no ensino superior no Brasil, quando, através do PL 7200/06, tenta aprovar a contra-reforma universitária, com sentido de aumentar as rachaduras na manutenção pública deste nível de educação. Neste item, abordaremos os principais pontos desta contra-reforma, aprovados em fatias, e analisaremos o mais recente Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

⁶⁵ *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995).

A política educacional do governo Lula para as IFES apresenta linhas de continuidade em relação às do governo FHC, em que se privilegia a oferta de “serviços educacionais” pelo setor privado e desresponsabiliza o Estado de garantir direitos, cabendo a ele somente supervisionar as instituições que oferecem tal “serviço”.

Com relação ao financiamento da educação superior, as ideias do então ministro da educação Cristovam Buarque defendiam que “a universidade poderia ser financiada pelos alunos, familiares, organizações não-governamentais (ONGs), empresas, Estados nacionais e organismos internacionais” (LIMA, 2004, p. 34). No trabalho apresentado em uma Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em Paris no ano de 2003, o ministro defende a concepção de *universidade sustentável*, dizendo

ser aberta à possibilidade de receber recursos de setores privados que desejem investir em instituições, sejam elas privadas ou estatais; e tanto as instituições privadas quanto as públicas devem ser estruturadas de modo a servir aos interesses públicos, sem torná-las prisioneiras dos interesses corporativos dos alunos, dos professores e dos funcionários (BUARQUE, 2003, p. 20)

Os pontos da contra-reforma universitária, anteriormente citados, resumidamente são:

1) Parceria Público-Privada (LEI N° 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004.): que regulamenta a vinculação das Instituições de Ensino Superior ao financiamento de programas e projetos de empresas privadas, abrindo as portas da universidade para as empresas, que direcionam o conhecimento que é produzido, utilizando a estrutura universitária para baratear os custos com a compra da força de trabalho. Estas parcerias são feitas em um período de estrangulamento dos repasses de verba às IFES, fato que abre a corrida da comunidade universitária por recursos;

2) Lei de Inovação Tecnológica (LEI N° 10.973, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.): estimula a criação de inovações tecnológicas no âmbito das universidades. Diretamente ligado ao papel que o país tem na produção mundial, enquanto os países industrialmente mais desenvolvidos produzem tecnologia nas próprias fábricas, entre 80 e 90% das inovações são produzidas dentro das empresas (LEHER, em entrevista a agência de notícias Correio da Cidadania, 2010), no Brasil as empresas se instalam por encontrarem condições de compra da força de trabalho mais barata. Com a Lei de Inovação Tecnológica, o governo quer subsidiar os custos de pesquisa e desenvolvimento que as empresas teriam, deslocando essas atribuições para a universidade. Na UFRGS está em processo a criação do Parque Tecnológico, que tem

como objetivo:

[...] a criação do **Parque Científico e Tecnológico da UFRGS**, espaço destinado à implantação de empresas nos campi da UFRGS, incluído no conjunto de ações desenvolvidas visando o pleno desenvolvimento da interação universidade-empresa em nossa Universidade (UFRGS, 2010, grifo nosso)

Fica a pergunta: qual é a função social da universidade na sociedade? Desenvolver as empresas ou melhores condições de vida para a população? Ser referenciada no capital ou no trabalho? Penso que é uma disputa a ser feita.

3) Programa Universidade para Todos - PROUNI (LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005): a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) é um exemplo da opção do governo pelos empresários da educação. Neste programa se ocupam vagas ociosas nas universidades privadas em troca de isenção de impostos, a partir da concretude de endividamento das privadas e sonegação de impostos. Com a constatação do MEC, em 2004, de que 37% das vagas nas universidades privadas não eram preenchidas, surge a ideia do governo federal *aproveitar* as vagas nestas instituições. Com um verniz de “publicização”, o ministro da educação, na época Tarso Genro, “planeja criar vagas públicas nas universidades particulares e filantrópicas” (LIMA, 2004, p. 41). O dinheiro que o governo deixa de arrecadar em impostos poderia criar vagas no ensino público, criando um PROUNI em universidades públicas. Concordando com a afirmação de Lima,

fica evidente a criação de mais uma estratégia de alocação de verbas públicas para instituições privadas, nos marcos do conceito de público não-estatal, aprofundando a privatização da educação superior e contribuindo para o desmonte das universidades públicas brasileiras (idem, 2004, p. 41)

O programa é explícito na intenção de socorrer as instituições privadas em dívida com o governo, apontando para as seguintes isenções de impostos e contribuições, encontradas no Art. 8 da lei: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; IV - Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

Não se trata de ser contrário aos estudantes das universidades particulares, longe disso, mas de entender que estes teriam uma condição muito melhor de seguir seus estudos, sem endividar-se, se tivessem vagas garantidas nas universidades públicas (com assistência

estudantil), pois as mensalidades das particulares aumentam constantemente. Isso acontece em um período de grande endividamento das universidades particulares, e a isenção vêm no sentido do salvamento destas instituições. Para ilustrar a ociosidade de vagas nas particulares, cito um trecho do senso da educação superior do MEC: no país o setor privado ofereceu 2.011.929 (86,7%) das 2.320.421 vagas oferecidas na educação superior. Ingressaram no setor privado 1.015.868 (50,5%) estudantes, ficando ociosas praticamente a metade das vagas oferecidas (MEC, 2004, p. 36 – grifo nosso).

4) SINAES (LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.): é um sistema de avaliação que engloba vários aspectos das instituições, cursos e estudantes. A medida mais polêmica do SINAES é o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que mantém as mesmas características do “Provão”, pois é uma prova que fere o princípio de avaliação, pois “avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de supera-los” (CADERNOS ANDES, 2003, p.59). O ENADE tem o sentido *ranqueamento* das universidades, sem levar em consideração as condições que influenciaram as notas, (resultado amplamente divulgado pelas privadas como indicador de qualidade); acirra a competição entre os estudantes (vide bolsas de estudo⁶⁶ oferecidas para os primeiros colocados); tem caráter meritocrático; é uma avaliação centralizadora, pois se caracteriza por uma mesma prova por curso para todo o Brasil, desrespeitando as particularidades regionais; ameaça os estudantes de não receberem o diploma se ausentem na prova, não respeitando a avaliação elaborada nas universidades; o resultado é “mascarado”, pois sabemos que algumas universidades fazem aulas pré-ENADE na busca por uma melhor nota; e, talvez, o mais importante e perigoso, o direcionamento da formação desses estudantes por uma avaliação externa.

A opção do governo por este modelo de avaliação expressa que é possível avaliar estudantes, professores, técnico-administrativos e instituições da mesma forma, mesmo sabendo que “mais de 90% da pesquisa produzida no país – mormente a básica – [...], são frutos do investimento público e da atividade científico-acadêmica das universidades públicas” (SGUISSARDI, 2005, p. 193), por exemplo.

Um detalhe que chama atenção é a data na qual as leis foram sancionadas, final de dezembro e início de janeiro, período de pouco movimento nas universidades, enfraquecendo

⁶⁶“Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento” (BRASIL, 2004)

as iniciativas contrárias às medidas desde a habilidade política de Lula no poder.

Mesmo após ter aprovado os principais pontos da contra-reforma universitária através de Medidas Provisórias, o governo apresenta no Congresso Nacional um projeto de lei (PL 7.200/2006) com uma “nova” versão para a reforma universitária. A articulação das lutas frente a este ataque que visa a transformação da educação em mercadoria, foi feita através da criação da Frente de Luta Contra a Reforma Universitária (FLCRU), no ano de **2007**. Este instrumento de luta foi composto por diversos grupos do campo da esquerda⁶⁷ e se caracterizou como oposição ao governo Lula e suas propostas educacionais de sucateamento do público e favorecimento do privado.

No sentido de implementar mais uma medida da contra-reforma universitária, o governo Lula cria, ano de **2007**, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁶⁸) em um período de grande sucateamento das IFES. Nesse contexto, o governo elabora um programa de expansão que acena com o aumento do repasse de verbas de até “vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos” (BRASIL, 2007).

⁶⁷ A frente era composta pelos partidos PSOL, PCB e PSTU, atuando em unidade no movimento. Cabe ressaltar aqui que esta unidade no movimento se deu no ano seguinte da unidade em torno de uma candidatura à presidência em oposição ao PT, a frente de esquerda. Nos referimos à candidatura de Heloísa Helena no ano de 2006. Estes elementos nos ajudam a compor uma análise da relação partidos e movimento.

⁶⁸ Instituído pelo Decreto nº 6.096/2007.

4. REUNI: REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO COM QUE QUALIDADE?

Neste capítulo faremos a análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁶⁹) no contexto de sucateamento das IFES, buscando desvelar a lógica da expansão presente na proposta, assim como os mecanismos de adesão por acordos de metas, sem debate com a comunidade acadêmica. Após, serão apontadas as contribuições do REUNI no processo de precarização do trabalho docente no ensino superior federal, objetivo fenômeno central para este estudo.

Começamos pela constatação, exposta anteriormente, do crescimento do setor privado no ensino superior na década de 1990, período de forte implementação das políticas neoliberais. Isso acontecia enquanto o financiamento do setor público era estrangulado, forçando-o a captação de recursos de fontes *diversificadas*. O número de instituições privadas somava 71,1% em 1996, chegando a 89,1% em 2006, sendo que as públicas eram 22,9% e 10,9% nos períodos respectivos (CHAVES, 2008). Nesse contexto, o governo elabora o REUNI, um programa de expansão para as IFES, que acena com o aumento do repasse de verbas proporcional a “vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos” (BRASIL, 2007).

A proposta do REUNI tem origem na discussão do projeto Universidade Nova, impulsionado pelo professor Naomar Monteiro de Almeida Filho (reitor da Universidade Federal da Bahia), que visa à criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI). Proposta sistematizada em documento do MEC⁷⁰ que propõe “implantar uma formação em *ciclos* nas universidades brasileiras [...] em um contexto marcado pela expansão das matrículas na educação superior” (BRASIL, 2010, grifo nosso), citando o REUNI como um dos passos desta expansão articulada com a reestruturação da arquitetura acadêmica, para “melhorar o processo formativo na graduação” (BRASIL, 2010). O documento resgata a organização do ensino superior orientada pelo Processo de Bolonha e os *colleges* estadunidenses, mas com o diferencial da criação dos Bacharelados Interdisciplinares europeus do século XIX. Mas no que consistem os BI's⁷¹?

Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação

⁶⁹ Instituído pelo Decreto nº 6.096/2007.

⁷⁰ Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares (Documento elaborado em julho de 2010 pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010).

⁷¹ Caberia aqui uma análise sobre o que representam para a educação superior no Brasil a implementação destes cursos, mas reconhecemos que o tempo foi escasso para ir atrás destes elementos mais de fundo.

em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento [...] possibilitando o prosseguimento dos estudos em níveis de graduação profissionalizante (segundo ciclo) ou pós-graduação (idem, p. 4)

Efetivamente, os estudantes saem formados “bacharéis em nada”, tendo a expansão das universidades uma lógica de continuidade do ensino médio. O afinilamento vai se dar mesmo é na passagem para o segundo ciclo, de especialização, pois o mesmo documento recomenda formas de progressão meritocráticas, pautadas no rendimento, desempenho e aproveitamento dos estudantes no primeiro ciclo.

A análise do Relatório de Acompanhamento do REUNI, elaborado pela ANDIFES (2010) mostra que já está em curso a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com cursos de bacharel interdisciplinar em Artes, Ciências e Tecnologia, Saúde e Humanidades. O quadro abaixo nos dá a dimensão desta ampliação:

Quadro 1 - Número de ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA

Bacharelado Interdisciplinar	2009	2010	Total
Artes	300	300	600
Ciência e Tecnologia	180	380	560
Saúde	100	300	400
Humanidades	400	480	880
Total	980	1460	2440

Fonte: Relatório de Acompanhamento do REUNI - ANDIFES (elaboração própria)

Esta ampliação de 2440 vagas em apenas dois anos, para a formação em áreas do conhecimento sem nenhum tipo de especialização é problemática, tendo em vista que no segundo ciclo (graduação profissionalizante) não haverá vagas para todos estes estudantes. Está em curso uma reconfiguração da educação superior, pautada pela homogeneização regional da formação, para uma melhor circulação da força de trabalho qualificada.

Voltando aos aspectos do programa, à primeira vista o REUNI aparece como um novo fôlego aos anos de escassez de novos recursos para as IFES, mas esse fôlego não vem sozinho, pois o repasse de verbas está condicionado ao cumprimento de *metas*, que centralmente são: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90% e o aumento na proporção de estudantes por professor para 18:1.

As metas estabelecidas tem como ponto de partida a leitura de que as IFES não estão

funcionando a “pleno vapor” como poderiam, e que, com o REUNI, devem “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Este é um deslocamento do problema objetivo, da falta de recursos para de uma melhor organização da gestão e administração das universidades. Este elemento nos dá pistas para desvelar a lógica da expansão do ensino superior no governo Lula, que, enquanto “salva” os empresários implementando o PROUNI passa a “conta” do aumento das vagas oferecidas nas IFES para os docentes, com a intensificação do seu trabalho, e um melhor aproveitamento da estrutura física.

Outra medida articulada à criação do REUNI é o banco de professores-equivalente⁷², servindo como instrumento de gestão de pessoal, no qual pontos são computados por professor, tendo como referência o Professor Adjunto I com quarenta horas semanais. A fórmula de cálculo leva em consideração que os “docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55, no primeiro caso, e 0,5, no segundo” (BRASIL, 2007) e os “docentes substitutos serão computados multiplicando-se a quantidade de professores substitutos pelo fator 1,0” (idem, 2007). O banco de professores-equivalente é analisado por Léda e Mancebo (2009), Moraes (2009) e Cislaguei (2010) como estímulo a contratação de professor substituto, enquanto sobrecarrega de trabalho todos os outros professores, que assumem cargos administrativos, orientam pesquisa e extensão, *empreendem* e coordenam projetos, aumentando sua produtividade “em detrimento da qualidade, necessariamente, resultando na precarização das condições de trabalho” (LÉDA, MANCIBO, 2009, p. 59). Essa medida do banco de professores-equivalente será também analisada em nossa pesquisa.

Sob a orientação de *melhor aproveitar os recursos humanos*, na pós-graduação *stricto sensu* foram implementadas as bolsas REUNI, fomentadas pela CAPES, na qual estudantes de mestrado e doutorado são obrigados a ministrarem uma disciplina, de, no máximo 30 horas, todos os semestres em que estiverem recebendo a bolsa. É no mínimo questionável que a tarefa de ensino na universidade seja repassada a pesquisadores em formação. Em toda a UFRGS existem 40 bolsas REUNI para estudantes de mestrado e 50 para estudantes de doutorado⁷³.

⁷² Criado por Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, modificada pela Portaria nº 224, de 23 de julho de 2007.

⁷³ Dados obtidos do Relatório de Gestão UFRGS – 2009.

Não diferente de diversas universidades pelo país, a aprovação do REUNI na UFRGS se deu sem debate com a comunidade acadêmica e com utilização da força policial federal, de forma truculenta, para evitar que se perdesse o *prazo* dado pelo governo federal. Organizamos manifestações que mobilizaram os três setores da universidade e os diversos campi nos quais a UFRGS se compõe. O método de implementação do REUNI é analisado por Leher como um consenso falsificado no andar de cima, pois as universidades deveriam cumprir um calendário apertado do MEC (com aproximadamente dois meses para esboçar o projeto), ignorando o processo democrático que a proposta demandaria (LEHER, 2011).

Constatamos, analisando a proposta da UFRGS ao REUNI⁷⁴ que o plano do aumento de vagas na graduação é de 1446⁷⁵ vagas presenciais até 2012, cerca de 33% de novas vagas. A contrapartida exigida do MEC é a contratação de docentes e técnico-administrativos com o custeio não ultrapassando 20% do que é repassado. O cálculo da relação professor-aluno feito pelo MEC privilegia as universidades que tem cursos de pós-graduação consolidados, sendo estes deduzidos dos índices globais. Por exemplo, o que consta no documento aprovado no CONSUN:

Relação aluno/professor: manter esta relação acima de 18/1 (meta estabelecida). Segundo a tabela distribuída pela SESu e considerando a dedução da pós-graduação, a relação da UFRGS é de 19,18, isto é, acima da meta fixada. Como a expansão de vagas na graduação (33%) e na Pós-graduação (15%) são superiores ao incremento solicitado do corpo docente (19,6%), prevê-se que a relação permanecerá superior a 18 (UFRGS, 2007, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, no Relatório da UFRGS do ano de 2009 consta que “a adesão da Universidade ao Programa REUNI [...] não atende à necessidade de reposição do Quadro de Pessoal da UFRGS, decorrente de aposentadorias, exonerações e novas áreas do conhecimento, mas à expansão expressiva de **1456 vagas**” (Relatório de Gestão, UFRGS, 2009). A decisão de aderir ao REUNI, e mesmo a proposta deste programa, não leva em conta a defasagem que existe de técnico-administrativos e docentes, pois destina verbas adicionais apenas se as universidades aumentarem a quantidade de matrículas ofertadas.

O movimento de intensificação do trabalho docente percebemos na proporção de estudantes por professor⁷⁶ nas matrículas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que era de 7:1 em 1980, passa a 8:1 no ano de 1998 e chega a 11:1 em 2004 (BOSI, 2007). A

⁷⁴ Proposta aprovada em reunião do Conselho Universitário do dia 29 de outubro de 2007, sob forte manifestação contrária de estudantes, técnicos-administrativos e professores.

⁷⁵ Notamos uma diferença de dez vagas entre o que é citado inicialmente no documento e o total apresentado na tabela. Será que a expansão proposta manterá esta indiferença com os estudantes transformados em números?

⁷⁶ O autor considera para o cálculo apenas estudantes matriculados em cursos de graduação presencial.

proposta do REUNI é chegar a meta de 18:1 no ano de 2012, um aumento de mais de 150% em 30 anos, inchando as IFES em nome de uma expansão com qualidade duvidosa.

É importante salientar que, conforme consta Art. 3, § 3º no Decreto nº 6.096/2007, “o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007), não havendo nem mesmo a garantia dos recursos já prometidos aos planos.

Passados quatro anos da aprovação do REUNI, o balanço feito pela ANDIFES em 2010 aponta para a criação de 65.306 novas vagas, que representam um aumento de 49%, pois em 2007 foram registrados 122.003 estudantes matriculados. Os cursos criados somam 810, cerca de 34% de aumento, todos estes de matrículas presenciais (ANDIFES, 2010). Um aumento de vagas expressivo, com certeza importante para milhares de estudantes do país. Porém é um número que não nos diz muita coisa sobre as condições de sua implementação, que buscamos analisar nesta pesquisa.

Em um segundo momento, são expostos os dados sobre a evolução dos cursos de graduação presencial, em que Engenharia, Letras e Matemática ocupam os primeiros lugares, respectivamente, no número de vagas criadas. Este é um número que oculta o curso que, verdadeiramente, teve a maior expansão se comparados os dados do ano de 2007: a modalidade de *tecnólogo*. Em 2007 haviam 378 vagas em cursos de curta duração de tecnólogo, chegando a 3.236 vagas ofertadas no ano de 2012, o que leva a um aumento de 756,08%. É uma evolução em sete vezes e meia do número existente no ano anterior a criação do REUNI. Este dado coaduna com a formulação de Leher de que,

a incorporação do princípio de graduação minimalista pelo MEC é muito importante, pois indica que, enquanto política governamental, o MEC propugna que também as políticas devem harmonizar com a tendência geral de adequação da educação superior ao mercado *capitalista dependente*, equiparando públicas e privadas a partir do metro do mercado (LEHER, 2011, p. 8).

O que o autor chama de educação superior minimalista é a expressão do contexto educacional brasileiro se adequando aos objetivos “recomendados” pelos organismos de financiamento internacional, que indicam que as “nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL apud LEHER, 2011, p. 1).

As implicações desta reconfiguração da educação superior brasileira serão analisadas e

relacionadas, nos próximos tópicos, ao fenômeno da precarização do trabalho docente na educação superior federal.

4.1 A intransparência nos dados do REUNI na UFRGS

Apresento inicialmente o movimento que fiz na busca pelos dados sobre a implementação do programa na UFRGS, apontando para os limites na sua obtenção e os avanços alcançados, para depois entrar na discussão articulando os dados e a teoria.

O primeiro movimento foi de aproximação ao conteúdo dos documentos. Os relatórios tem um grande volume de páginas⁷⁷, sendo necessário um foco bem delimitado para evitar a dispersão no meio de tantos dados. Para a análise destes documentos não utilizei as referências metodológicas anteriores, por se tratar de um material em que me interessavam dados específicos, principalmente sobre a expansão de vagas docentes e discentes. Após me *familiarizar* com a lógica de organização dos relatórios, passei a explorar os itens correspondentes a estrutura acadêmica da UFRGS, os cursos oferecidos (de graduação e pós-graduação) e o quadro funcional (docentes do ensino superior, do ensino básico e profissional e técnico-administrativos).

O segundo momento desta análise consiste na comparação de dados quantitativos presentes nos documentos, para que fosse possível acompanhar a evolução, entre os anos de 2006 e 2011), do número de estudantes na graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), bem como da ampliação do quadro docente.

Um terceiro momento foi constituído pela análise do trabalho desenvolvido por algumas pró-reitorias, em que encontramos sistematizados *parte*⁷⁸ dos dados sobre a expansão executada, sendo assim possível comparar a ampliação prevista com a que foi realmente efetuada pelo REUNI. As pró-reitorias a que me detive foram a PROGRAD (por lidar diretamente com o REUNI, na criação de vagas em cursos já existentes, cursos novos e novas modalidades de curso), a PROPG (na interface que tem a pós-graduação na intensificação do trabalho docente⁷⁹), a PROGESP (na qual encontrei os dados quantitativos mais detalhados sobre o quadro docente da universidade) e a PROPLAN (em que busquei dados relacionados

⁷⁷ Os Relatórios de Gestão da UFRGS contém: 2006 (305 págs.), 2007 (197 págs.), 2008 (389 págs.), 2009 (520 págs.) 2010 (537 págs.).

⁷⁸ Grifei a palavra *parte*, pois nos relatórios foi possível acessar apenas dados gerais da universidade, não constando uma delimitação por campus, unidade ou curso.

⁷⁹ Como identificado por Sguissardi e Silva Jr (2009).

a elaboração orçamentária).

Cabe aqui ressaltar que muitos dos dados solicitados não foram disponibilizados pelas respectivas Pró-reitorias. Estas informações, sobre ampliação de vagas discentes e concursos públicos para docentes, deveriam ser publicizadas sem a necessidade de um “crivo” ideológico por parte dos Pró-reitores, situação recorrente durante a pesquisa. Isso dificultou muito o acesso aos dados, demonstrando uma grande *intransparência* na política de expansão que o MEC e a UFRGS adotaram. Este *em si* é um dado importante da pesquisa: as dificuldades adicionadas no acesso aos dados demonstra que o REUNI está situado em um campo de disputa.

Como exemplo desse “melindre” em disponibilizar as informações sobre o REUNI temos algumas matérias noticiada pelo site UOL, para desagrado da reitoria, em que divulgam atrasos do programa na UFRGS, reproduzo aqui apenas os títulos para que se tenha uma ideia: “Engenharia da UFRGS é a que mais sofre com os atrasos do REUNI”; “Federal do RS descumpre meta de aumento de vagas e alunos ficam sem prédios e professores”; “UFRGS quer revisão de metas do REUNI”⁸⁰.

Realizadas estas etapas, iniciadas no mês de agosto de 2011, constatei que o grau de generalidade dos dados contidos nos relatórios não me permitiriam chegar as expressões mais ricas referentes a expansão. Encontrado este limite, fizemos o movimento de busca de dados nas unidades em que propomos aprofundar a análise, a Faculdade de Educação e a Escola de Educação Física, a partir de solicitações a COMGRAD de cada curso e aos Departamentos. A discussão destes dados será feita no decorrer do capítulo, tendo por base os números obtidos e os não obtidos nesta empreitada junto as unidades. Não nos surpreende que os dados tenham sido difíceis de conseguir, pois sabemos que o REUNI faz parte de uma disputa que se coloca na universidade.

Encontramos alguns limites na análise dos dados dos relatórios, pois por trás dos números gerados pelas pró-reitorias estão inúmeras combinações e situações que os números não são capazes de expressar, de alguma forma os números são resultado de múltiplas relações⁸¹. Faremos os apontamentos referentes a estes limites na análise e discussão dos

⁸⁰ Notícias disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/04/ufgrs-quer-revisao-da-metas-do-reuni.htm> ; <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/04/federal-do-rs-descumpre-meta-de-aumento-de-vagas-e-alunos-ficam-sem-predios-e-professores.htm> ; <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/04/engenharia-da-ufgrs-e-a-que-mais-sofre-com-atrasos-do-reuni.htm> .

⁸¹ Não há como não lembrar nesta situação da formulação de Marx sobre o concreto como “síntese de múltiplas determinações” (2008), pois os dados/números também são uma síntese de eventos que os determinam.

dados.

A FACED, unidade que não aderiu ao REUNI, recebe vagas da demanda da ampliação por este programa. Possui três departamentos, DEE, DEC e DEBAS e estes não tem disponíveis ou sistematizados, nem para a própria organização interna, os dados referentes a quantidade de estudantes a mais que se matriculam na FACED devido a ampliação implementada pelo REUNI. Os mesmos dados tentei em uma conversa com o diretor da FACED, que relatou também não saber qual foi o aumento de matrículas na FACED devido ao REUNI, mas que receberam 10 vagas docentes pelo aumento da demanda.

O que me parece, após ter chegado a estes dados: FACED foi contrária ao REUNI; mesmo sendo contrária recebe estudantes oriundos da expansão promovida pelo REUNI; recebeu 10 vagas docentes devido ao aumento; os dados estão dispersos (tendo que verificar disciplina por disciplina o aumento de vagas); nos departamentos está sendo solicitado para a reitoria que disponibilize estes dados sistematizados no sistema; e a direção da escola não tem mecanismos para acompanhar a expansão de matrículas.

Desta forma, a análise dos dados da FACED foi feita com base nos dados disponibilizados pelo DEE, que demandaram muito trabalho, pois se encontravam dispersos. Nestes documentos consegui chegar a um quantitativo de matrículas comparáveis por ano do período anterior a implementação do REUNI até o ano de 2011.

Na ESEF, o movimento foi feito a partir de dados da COMGRAD (Educação Física, Dança, Fisioterapia) e do DEFI. Os outros dados foram obtidos com o DAEFI e, principalmente, através dos relatórios de avaliação do NAU/ESEF, 2010 e 2011.

4.2 Precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho é um dos pontos centrais da reestruturação produtiva posta em andamento devido a crise estrutural do capital, como discutido no capítulo 1, percebemos a necessidade que o capital tem de acumular aumentando a exploração da força de trabalho. Esta tensão por aumento da produtividade do trabalho funciona como um mecanismo de “repulsão” de uma parcela de trabalhadores, aumentando o desemprego e precarizando, assim, as condições de vida de grande parte da classe trabalhadora, como afirma Marx,

quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, tanto mais *precária*, portanto, sua

condição de existência, a saber, a venda da própria força para aumentar a riqueza alheia ou a expansão do capital (2008, p. 748 – grifo nosso).

Esta relação entre empregados e desempregados gera significativas transformações no mundo do trabalho e, segundo Antunes e Alves, o sistema atualmente é “completamente incapaz de absorver desempregados e precarizados” (2004, p. 340), pois estas situações são funcionais ao sistema.

Identificado como característica global, o processo de *precarização estrutural do trabalho* é operado pela pressão do capital em torno da legislação trabalhista, que em alguma medida expressam direitos de proteção ao trabalho, conquistados pela luta dos trabalhadores por uma melhor regulamentação do trabalho. A *flexibilização* da legislação trabalhista, aumentando ainda mais a extração do sobretrabalho e as formas de precarização, apontam para a destruição de direitos sociais conquistados desde a Revolução Industrial, na Inglaterra (ANTUNES, 2010).

Para chegar a discussão da precarização do trabalho docente na educação pública federal, retomamos algumas tendências, indicadas por Antunes e Alves (2004), de mudanças no mundo do trabalho, que alteram a configuração da classe trabalhadora na atualidade: 1) diminuição do proletariado devido a reestruturação produtiva; 2) aumento do novo proletariado fabril e de serviços tercerizados, subcontratados e *part-time*; 3) aumento do trabalho feminino, preferencialmente *part-time*, precarizado e desregulamentado; 4) expansão dos assalariados médios no setor de serviços; 5) crescente exclusão dos jovens do mercado de trabalho, que engrossam as fileiras dos trabalhos precários e desempregados; 6) ao mesmo tempo em que ocorre a exclusão dos trabalhadores “considerados” idosos pelo capital (aproximadamente aos 40 anos); 7) ampliação do chamado “Terceiro Setor”, composto por trabalho voluntário, assistencial, com perfil comunitário; 8) a expansão do trabalho a domicílio, com a forte característica de desconcentração do processo produtivo; 9) transnacionalização do mundo do trabalho, devido a transnacionalização do capital e do sistema produtivo. Deste mapeamento sobre as transformações no mundo do trabalho, nos interessam para a discussão, principalmente, o aumento de trabalhadores temporários, com contratos precarizados, e a desregulamentação do trabalho.

Estas características gerais das mudanças promovidas no mundo do trabalho nos ajudam a perceber as tendências que assolam o conjunto da classe trabalhadora. Entretanto, o fenômeno da precarização dos trabalhadores produtivos é provocado por fundamento

diferente do que se materializa na precarização dos trabalhadores da educação, imediatamente improdutivos. Os mecanismos que pautam as transformações do trabalho no serviço público são diferenciados dos que pautam o trabalho ligado imediatamente a produção. Vejamos: o trabalhador de uma fábrica responde diretamente ao capitalista que o emprega, portanto a produtividade do seu trabalho está ligada diretamente a produção de capital; o trabalho do professor na universidade pública tem seu trabalho vinculado as transformações implementadas na esfera do Estado, o que, em tempos de políticas neoliberais, corresponde ao movimento de contenção de gastos sociais públicos, o ajuste fiscal.

Devido a estas diferenças é importante levar em consideração as reformas do Estado, no que diz respeito a educação, para compreender as determinações da precarização do trabalho docente. As reformas do estado são a *forma* como se apresenta a transformação do trabalho docente, porém, no sentido em que compreende esta pesquisa, as reformas são também a expressão de relações econômicas num determinado período do capitalismo.

Buscamos caracterizar as diferenças, porém, consideramos em nossa análise que existe um atravessamento comum no “gatilho” que pauta, tanto a reestruturação produtiva como as reformas do Estado: a *crise estrutural do capital*. As grandes transformações incitadas pela reestruturação produtiva e pelas reformas do Estado são, em última instância, tentativas de recomposição das taxas de lucro do capital. Por isso, relacionamos seus elementos na análise do trabalho docente.

Após estas considerações iniciais, pontuamos que, neste tópico, será tomado como elemento de análise uma das categorias elencadas por Padilha (2010), desenvolvidas no capítulo 2, da precarização do trabalho docente: a implementação de professores por contrato *temporário*⁸².

No ano de sua aprovação na UFRGS, 2007, a proposta de implementação do REUNI na UFRGS previa a ampliação de 410 vagas docentes, cerca de 19% dos 2086 professores efetivos daquele ano. Esta ampliação do quadro de professores era anunciada como sendo “a maioria [...] contratado em regime de DE e possuir titulação de Doutor, para a expansão dos cursos existentes e criação de cursos na modalidade tradicional” (UFRGS, 2007). O quadro abaixo foi elaborado no sentido de expor uma comparação das vagas para docentes permanentes previstas com as executadas por ano:

⁸² Retomando esta categoria de análise da precarização organizadas por Padilha “ b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho” (2010, p. 550).

Quadro 2 - Vagas docentes permanentes previstas e efetivadas pelo REUNI na UFRGS

ANO	AMPLIAÇÃO PREVISTA	AMPLIAÇÃO EFETIVADA
2008	40	40
2009	93	94
2010	104	104
2011	100	0
2012	73	---
Varição docente 2008-2012	410	238

Fonte: Relatórios de Gestão UFRGS 2006/2010 e PROGESP⁸³ (elaboração própria)

Nota-se por este quadro que até o ano de 2010 as vagas para o quadro docente permanente estavam sendo efetivadas com regularidade (inclusive com uma além das previstas), perfazendo um total de 238 novos docentes. Entretanto, o ano de 2011 nos surpreende por não ter se efetivado nenhuma das 100 vagas previstas na expansão pelo REUNI. Qual o motivo desta alteração nos planos? O que fez com que as 100 vagas REUNI para professor permanente (previstas para professores DE, como já citado) não se efetivassem? É o que tentaremos responder no tópico seguinte.

4.2.1 O ano de 2011 e o REUNI: “O dia em que a *verba* parou⁸⁴”

A explicação para o contingenciamento das 100 vagas previstas para o ano de 2011 foi o corte da Presidente Dilma Rousseff que diminuiu o orçamento anual em 50 bilhões de reais, afetando os gastos com educação em cerca de 3 bilhões de reais. Conforme notícia⁸⁵ publicada pela SEDUFMS⁸⁶ no dia 11 de fevereiro de 2011,

O governo federal, através dos ministérios da Fazenda e do Planejamento, anunciou nesta quarta, 9, um corte recorde de R\$ 50 bilhões no orçamento da União. A medida, que está gerando polêmica, vai impactar diretamente na UFSM. Nas orientações governamentais estão previstas, entre outras

⁸³ Na solicitação que fiz à PROGESP (Pró-reitoria de Gestão de Pessoas), obtive um quadro com todos os concursos para professor permanente em que as vagas eram originárias do REUNI, entre os anos de 2008 e 2010. Foi nesta Pró-reitoria que fiquei sabendo que os concursos de 2011 foram transformados em processos seletivos para professores temporários, coordenados pela PROGRAD.

⁸⁴ Relação quase inevitável com o título da música *O dia em que a Terra parou*, de Raul Seixas, entretanto, o corte que afetou a implementação do REUNI na UFRGS não foi “um sonho de sonhador” e, embora sem os professores previstos, os estudantes “estavam lá!”.

⁸⁵ Documento disponível no site <http://sucuri.ufsm.br/noticias/noticia.php?id=32277>. Acessado dia 12/07/11, 18:30.

⁸⁶ SEDUFMS - Seção Sindical dos Docentes da UFSM. Seção Sindical do ANDES-SN.

coisas: a redução de 50% dos gastos com passagens e diárias; a proibição de que sejam feitas aquisições, reforma ou aluguel de imóveis e proibidas compras de veículos para uso administrativo. O termo mais usado no documento elaborado pelos dois ministérios da área econômica, e que se encontra no site da UFSM, é “buscar eficiência no gasto público”. De que forma?

Para o pró-reitor de Planejamento da UFSM, professor Charles Prade, as diretrizes anunciadas pelo governo levarão a cortes [...] Prade ressalta que as universidades estão em pleno andamento de programas como o REUNI (Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades), que podem ser afetados por esses cortes, inclusive na contratação de professores (SEDUFMS, 2011)

O texto anuncia a possibilidade do corte afetar a contratação de professores e foi exatamente o que aconteceu. As 100 vagas para professor permanente da UFRGS não tiveram a abertura de concursos, conforme previsto no Termo de Acordo de Metas assinado entre a Reitoria da UFRGS e o MEC. Os concursos foram substituídos por processos seletivos para *professores temporários* na UFRGS, com características semelhantes ao contrato de professores substitutos, mas com suas peculiaridades, que serão discutidas no decorrer desta apresentação.

A possibilidade de contratação temporária por parte do governo federal foi criada pela lei 8745/93, que institui a “contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1993) que em seu artigo primeiro explicita:

Art. 1º Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei (BRASIL, 1993).

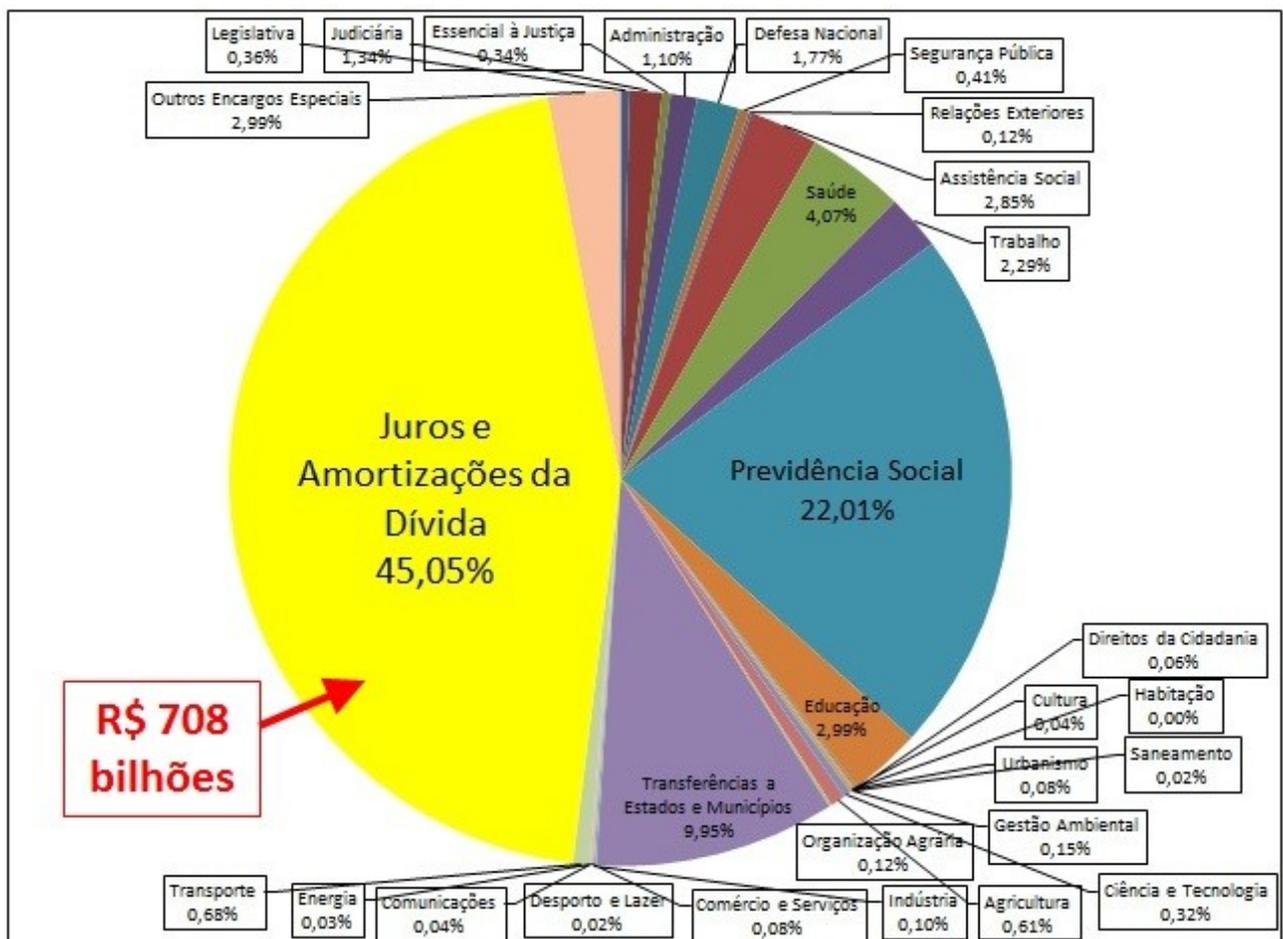
Esta *necessidade temporária de excepcional interesse público* tem como casos previstos, por exemplo, as situações de calamidade pública, de emergência na saúde pública, combate a emergência ambientais etc.. Porém, a presidente Dilma/PT adotou a Medida Provisória 525/2011⁸⁷ que cria o inciso X, somando a esta lista de necessidades excepcionais a “admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação” (BRASIL, 2011).

Esta manobra foi habilmente orquestrada para desvincular 3 bilhões de reais destinados

⁸⁷ Transformada na lei 12.425/11, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112425.htm . Acesso dia 12/01/12.

a educação para outros fins, movimento permitido pela existência do mecanismo de Desvinculação de Receitas da União (DRU), que libera 20% da arrecadação do governo das destinações obrigatórias previstas na Constituição⁸⁸. Cabe aqui um parênteses, e a exposição de dados, sobre o volume de gastos do governo federal com o pagamento de juros e amortizações da dívida pública brasileira, que chegaram a um montante de 708 bilhões de reais, conforme sistematizado pelo gráfico que segue:

Gráfico 1 - Orçamento Geral da União de 2011, por Função - Executado até 31/12/2011
- Total: R\$ 1,571 Trilhão



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida⁸⁹

O gráfico exposto revela a prioridade do governo quando utiliza 45,05% da arrecadação da União com o pagamento de juros e amortizações da dívida enquanto a educação, por

⁸⁸ Informações disponíveis em DESVINCULAÇÃO DE RECEITA DA UNIÃO - DRU - http://www.planejamento.gov.br/link_secretaria.asp?cod=478&cat=51&sec=8&sub=129 . Acessado 12/01/12.

⁸⁹ Disponível em http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document_view . Acessado dia 12/01/12.

exemplo, fica com apenas 2,99%. Estes dois elementos, a DRU e o pagamento da dívida, são alvos constantes de manifestações do sindicalismo combativo que temos no Brasil e precisam cada vez mais entrar na ordem do dia das reivindicações, pois expõe o montante de dinheiro público que é escoado dos “serviços” que deveria ser prestados pelo Estado.

No esforço de analisar a totalidade das relações que implicam a implementação do REUNI, é enorme o montante de dinheiro destinado ao pagamento da dívida, enquanto as condições em que se encontram a educação pública e os direitos sociais em geral (saúde, transporte, segurança, moradia etc.) são precários e cada vez menos oferecidos para a população.

Fechado o parêntese, constatamos que na UFRGS foram 100 vagas de docentes permanentes que deixaram de ser abertas, porém, se somadas as vagas temporárias que foram implementadas no Brasil inteiro, que constam na Portaria 196/2011 do Ministério da Educação, chegamos ao número de 3.374 professores temporários. Cabe aqui lembrar que nestes não estão contabilizados os professores substitutos que, a grosso modo, tem as mesmas características no tipo de vínculo de trabalho.

Esta questão confirma o fundamento da preocupação demonstrada por entidades como ANDES-SN, DCE's e DA's, executivas e federações de curso etc. na fragilidade apresentada por um compromisso entre as universidades e o MEC, através de um Termo de Acordo de Metas condicionado pela dotação orçamentária do MEC, sem garantias de sua execução. Ainda no ano de 2007, quando do lançamento do Decreto 6096/07, o ANDES-SN elaborou uma *nota preliminar*⁹⁰ para contribuir no debate sobre o decreto, pontuando que

as despesas “*correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação*” (Art. 7º do Decreto nº 6.096/0). Isso representa um congelamento orçamentário, pois a dotação orçamentária do MEC (18% da receita líquida de impostos da União, calculada após o confisco de 20% da DRU e das transferências para estados e municípios) tem tido crescimento anual em valores nominais bem abaixo do que estabelece o REUNI (CADERNOS ANDES-SN, 2007 – grifo do autor).

Esta questão da incerteza em relação as verbas e a forma “acordo de metas” foram alguns dos pontos que levaram o movimento de ocupação de reitorias no ano de 2007, por parte de “estudantes, funcionários e professores de luta [...] Diversas foram as ocupações de reitorias e conselhos universitários: UFRJ, UFF, Uni-Rio, UFPR, UNIR, UFBA, UFC, UFPE,

⁹⁰ Nota (preliminar) da diretoria do ANDES-SN. O programa REUNI na prática (O que revelam as “diretrizes” do REUNI). Datada do dia 17/08/07. Acesso disponível em www.andes.org.br.

UFJF, UFRRJ, UFSC, UNIFESP, UFSCAR, UFES, UFG [...] UFRGS” (PERGHER, NISHIMURA, 2008, p. 17).

Na época, setores governistas da UFRGS diziam que éramos elitistas, por nos colocarmos contra a ampliação de vagas na universidade, entre outras coisas. Nossa defesa sempre foi em torno de “que universidade?”, com “que qualidade?”, ao mesmo tempo que tentávamos desvelar que o debate era sobre haver possibilidade de o governo Lula aumentar os recursos para a educação superior. Porque verba havia, o que não havia era a prioridade em investir em educação pública, visto o imenso “incentivo” dado pelo PROUNI às universidades privadas, na forma de expropriação do fundo público para *salvar* os capitalistas educacionais.

Explorando outro aspecto, que nos dá indicativos da origem do problema, vamos encontrar esta proposta de *acordo de metas* no documento que funda a perspectiva de reforma do Estado no governo FHC, através da proposta de *contratos de gestão*. A elaboração feita no Plano Diretor do MARE (1995), propõe como um dos objetivos da reforma do Estado permitir que

seu núcleo estratégico⁹¹ tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços - tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os competitivos, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida que se transformem em organizações públicas não-estatais - *operem muito mais eficientemente*. (BRASIL, MARE, 1995, p. 44 – grifo nosso)

Este *aumento de eficiência* seria garantido pela mudança no modelo de acompanhamento das *atividades exclusivas de Estado*, através de contratos que prevejam metas a serem atingidas em um prazo de tempo determinado. Para aumentar a eficiência, seria necessário

Aumentar a efetividade do núcleo estratégico, de forma que os objetivos *democraticamente acordados* sejam adequada e efetivamente alcançados. [...] Dotar o núcleo estratégico de capacidade gerencial para definir e supervisionar os *contratos de gestão* com as agências autônomas, responsáveis pelas atividades exclusivas de Estado, e com as organizações sociais, responsáveis pelos serviços não-exclusivos do Estado realizados em parceria com a sociedade (BRASIL, MARE, 1995, p. 45-46 – grifo nosso).

⁹¹ Por Núcleo Estratégico, Bresser Pereira define: “Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas” (1995, p 41).

O modelo dos contratos de gestão é proposto como uma forma de aumentar a eficiência/efetividade dos gastos do Estado, com a aferição das metas acordadas, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de transferir os chamados “serviços não-exclusivos do Estado” (idem), para as chamadas Organizações Sociais. Peroni (2010) identifica neste ato uma tentativa de redefinição do papel do Estado “ao passar o controle político-ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando-as, ele transfere, também a ordenação e a regulação dessas organizações para o mercado” (2010, p. 7).

Embora se trate de formas diferenciadas de implementação do contrato de gestão, no REUNI e nas OS identificamos a lógica, que está por trás da forma de relação do Estado com a garantia dos direitos sociais, de enxugar o Estado (aumentar sua eficiência e *diminuir seus gastos*) e promover a abertura da mercantilização de direitos sociais considerados atividades não-exclusivas do Estado (favorecer os capitalistas e *diminuir seus gastos*). A eficiência e a redução dos gastos do Estado com direitos sociais, é vista com bons olhos pelos organismos de financiamento internacional, como enunciado no trecho a seguir:

los préstamos del Banco Mundial para la enseñanza superior tienen otra justificación importante: apoyar los esfuerzos de los países para adoptar reformas de política que permitan al subsector funcionar en forma más eficiente y a un menor costo público (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14)

A partir dos princípios apresentados nesta leitura, podemos inferir que a lógica do “apoio” do REUNI às universidades ser efetivada através de um acordo de metas *acumula pontos para o Brasil*, pois se encaixa perfeitamente nas recomendações do BM (1995).

Elaboramos, até este momento, uma análise das orientações políticas que estão por trás do REUNI, na implementação dos professores temporários. Iremos, agora, indicar algumas consequências do corte nos recursos para o trabalho docente na UFRGS.

As universidades brasileiras adotam o modelo de contratação de professores substitutos para suprir a demanda oriunda de afastamentos, ausência ou mesmo necessidade de reposição do quadro docente.

A relação de trabalho deste professor é marcada pela provisoriedade, pela incerteza e pela precariedade. O professor substituto tem como principal tarefa assumir disciplinas nos cursos de graduação, não estabelecendo vínculo com a pesquisa e a extensão, sendo mais “rentável” para a universidade no sentido de trabalhar com um número elevado de estudantes em um mesmo semestre.

Os substitutos e temporários tem como características: não serem pautados pelo tripé ensino, pesquisa e extensão; vínculo de trabalho precário com a universidade; não podem assumir cargos administrativos, o que acaba gerando um aumento de demanda para os docentes permanentes; entre outros.

Os limites que apontamos da relação dos temporários com a universidade nos incitam algumas questões: como se vinculam ao projeto institucional? Como os cursos novos serão conduzidos por professores temporários? Seria mais uma expressão das políticas neoliberais para fragilizar o vínculo com a categoria dos docentes públicos federais?

4.3 A intensificação do trabalho como elemento intrínseco ao REUNI

Quando tomamos para análise as metas globais do REUNI à luz desta discussão sobre a intensificação do trabalho, percebemos alguns indícios de que os objetivos do REUNI, para serem atingidos, precisam passar pela intensificação do trabalho dos servidores públicos federais das universidades. Chegamos a esta constatação tendo em vista o diagnóstico feito pelo governo Lula/PT de subutilização dos recursos humanos e estrutura física nas IFES, e indicando um “melhor aproveitamento” destes.

A meta de maior incidência no aumento do volume de trabalho para os docentes é a que prevê a elevação da relação professor-aluno de 1:12 para 1:18, no período de vigência do REUNI que é de cinco anos. Os estudos do professor Antônio de Pádua Bosi demonstram, conforme citado anteriormente, que trata-se de uma tendência histórica dos anos de políticas neoliberais no Brasil a elevação do número de estudantes por professor nas Instituições Federais de Educação Superior. No ano de 1980 eram 7:1, passam a 8:1 no ano de 1998 e chegam a 11:1 em 2004 – próximo do que era no ano de 2007, ano de criação do REUNI (BOSI, 2007).

Neste sentido, a proposta do REUNI vem a contribuir para a continuidade desta elevação, fazendo com que este número chegue a 18:1 no ano de 2012, com um aumento de mais de 150% em 30 anos, colocando em dúvida a qualidade desta expansão. Porém, constatamos uma diferença na elevação destes números nos anos de 1980 e 1990 e no final da década de 10: a elevação proposta por Lula é feita por contrato de gestão com um acordo de metas a serem atingidas, um avanço na perspectiva *gerencialista* de Estado.

A proposta de adesão da UFRGS ao REUNI expõe que, pelos cálculos da SESu, esta

universidade já estaria acima da meta estabelecida de 18:1, pois um dos elementos deste cálculo que a ajuda é a dedução da pós-graduação na equivalência de estudantes. Isto se deve as possibilidades de grande desenvolvimento da pós-graduação na UFRGS, que conta hoje com 71 programas de mestrado, 10 de mestrado profissionalizante e 68 de doutorado, formando no último ano 542 doutores, 1223 mestres e 77 mestres profissionais⁹².

O elemento da dedução da pós-graduação cria uma lógica de privilégio às universidades que tem seus programas de pós-graduação consolidados e condiciona, aquelas em que o pós e pouco desenvolvido, a abrir mais vagas na graduação, aumentando a diferenciação entre universidades de *ensino* e os centros de excelência onde se realizam a maior parte das pesquisas.

Este é um elemento importante a ser considerado, pois situa uma particularidade da UFRGS em relação a totalidade da implementação do REUNI nas universidades federais. *Por si*, seria um dado que frustraria nossas intenções de discutir a intensificação do trabalho docente nesta universidade, pois, como supõe o documento de adesão da UFRGS ao REUNI, a meta de 18:1 já estaria alcançada quando se considerou a dedução da pós-graduação. Segundo esta proposta, o índice estaria em 19,18:1 e não seriam demandados muitos esforços para mantê-lo acima dos 18:1.

Dizíamos anteriormente que *seria* um dado que frustraria nossas intenções em discutir a intensificação do trabalho docente nesta universidade, porém não foi isso que identificamos na análise das modificações na Faculdade de Educação e na Escola de Educação Física com a “chegada” do REUNI a estas unidades (dados que serão expostos posteriormente). Neste momento, buscaremos nexos entre a intensificação do trabalho docente e a implementação do REUNI na FACED e ESEF.

4.3.1 O caso do REUNI na FACED: contrária, porém intensificada

Faremos, a partir deste momento, a análise mais aprofundada dos dados obtidos na FACED e na ESEF como indicado no projeto, uma unidade contrária a aprovação do REUNI e outra favorável, recebendo inclusive cursos novos. Estes dados tem como fontes

⁹² Seria este o nome dado aos concluintes do mestrado profissionalizante? Dados disponíveis no site da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros> . Acessado 13/01/12.

privilegiadas o Departamento de Estudos Especializados (DEE) da FACED, os Relatórios do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU/ESEF), em funcionamento na ESEF desde o ano de 2009, e reuniões com o Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança (DAEFI).

No processo de discussão nas unidades acadêmicas sobre a adesão da UFRGS ao REUNI, via de regra, o debate ficou restrito aos diretores das unidades e a “repasses” aos conselhos da unidade⁹³. A FACED foi um espaço em que esta discussão foi aberta em plenárias docentes, gerando posições controversas sobre a viabilidade da expansão na unidade.

O resultado destas plenárias foi uma posição contrária ao REUNI, expressa nas reuniões do Conselho Universitário, que culmina na aprovação da adesão ao REUNI no dia 29 de outubro de 2007⁹⁴.

Este, para nós, era um importante elemento que reafirmava a posição do movimento estudantil de ser contrário a adesão ao REUNI: as professoras e os professores que trabalham diretamente com formação de professores e tem, por constituição do seu trabalho, direta relação com os debates sobre a qualidade da educação eram contrários a implementação desse programa! Porém, não bastou a FACED se somar ao posicionamento contra a aprovação. Este foi aprovado e chegamos a elementos que comprovam que esta faculdade recebeu a demanda do aumento de vagas em cursos existentes e da criação de cursos novos, mesmo não tendo aderido enquanto unidade.

No sentido de dimensionarmos o aumento de trabalho demandado à FACED, fizemos um mapeamento dos cursos que aumentaram o número de matrículas ou foram criados pelo REUNI, para fazer uma aproximação aos dados sobre esta sobrecarga de trabalho, são eles: Fonoaudiologia, Letras, Dança, Filosofia, Geografia, História, Música, Física e Educação Física⁹⁵ (farei um detalhamento de quantas vagas aumentaram e quais cursos são novos).

Buscando uma aproximação maior aos dados da expansão na FACED, recorreremos aos três departamentos que a constituem: Departamento de Estudos Especializados (DEE), Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e Departamento de Estudos Básicos (DEBAS). Neste contato, descobri através do DEE que os departamentos não tem acesso a sistematização dos dados sobre a evolução do número de matrículas, ou mesmo estudantes, que a FACED comporta a cada semestre. Objetivamente, os departamentos da FACED não

⁹³ O processo de aprovação em diversas universidades foi conturbado, pois se exigia das reitorias o mínimo de debate com a comunidade universitária antes da adesão a um plano de expansão das unidades, conforme relatado no capítulo 3.

⁹⁴ Na época participei como representante discente desta reunião do CONSUN.

⁹⁵ Dados obtidos pela análise dos Relatórios de Gestão da UFRGS (2006/2010).

tem disponíveis, ou sistematizados, nem para a própria organização interna, os dados referentes a quantidade de estudantes a mais que se matriculam na FACED devido a ampliação implementada pelo REUNI.

Este me pareceu um dado importante da pesquisa e faço questão de socializá-lo devido a relevância que é uma unidade ser contrária a aprovação de um programa, receber a demanda deste programa e nem sequer saber que aumento de trabalho tem por conta da implementação do REUNI.

A investida seguinte, após esta negativa nos departamentos, foi de entrar em contato com o diretor da FACED, o professor Johannes Doll, para saber se ele teria estes dados disponíveis para minha pesquisa. Mais uma vez me surpreendi, pois este relatou que também não sabe qual foi o aumento de matrículas na FACED devido ao REUNI, mas que receberam 10 vagas docentes pelo aumento da demanda. Duas coisas são importantes deste movimento na busca dos dados: 1) se os departamentos e o diretor da unidade não sabem qual foi o aumento de matrículas oriundo do aumento de vagas pelo REUNI, então ninguém na FACED sabe; 2) o recebimento de vagas docentes pelo REUNI indica que a unidade está passando por uma sobrecarga de trabalho devido ao aumento de vagas pelo programa.

Em síntese, a FACED foi contrária ao REUNI e mesmo sendo contrária recebe estudantes oriundos da expansão promovida pelo REUNI. Recebeu 10 vagas docentes devido ao aumento de matrículas abarcadas, mas os dados estão dispersos (um movimento possível para obtê-los seria verificar disciplina por disciplina o aumento de vagas, mas esta demanda sobrepõe as possibilidades que temos no curso de mestrado). A direção da faculdade não tem mecanismos para acompanhar a expansão de matrículas⁹⁶. Estavam postas as dificuldades para obter dados mais específicos sobre os reflexos da implementação do REUNI nesta unidade.

Encontradas estas dificuldades, lancei mão do movimento de conversar com o diretor e o chefe do DEE para juntos pensarmos possibilidades de chegar aos dados mais *miúdos* para esta pesquisa. Ambos ressaltaram a importância destes dados estarem disponíveis e se empenharam e pensar soluções para este *imbróglio*. Após estas conversas, obtive uma definição que, penso eu, soluciona a falta de acesso aos dados sistematizados. Optei por solicitar as listas de disciplinas, com o número de vagas e matrículas efetivadas, para o departamento que tenho mais proximidade, o DEE⁹⁷. O trabalho foi árduo, pois são páginas e

⁹⁶ No contato com o Chefe-substituto do DEE, professor I Juca Pirama Camargo Gil, cheguei a informação de que os departamentos estão fazendo um movimento de solicitação à Reitoria para que esta coloque estes dados a disposição no sistema.

⁹⁷ Tanto por ser o departamento ao qual a professora Laura Fonseca é vinculada, como por ter referência no professor Juca Gil pelos debates em que este esteve presente (por exemplo, no lançamento da campanha dos

mais páginas de relatórios, porém, penso que chegamos a dados importantes sobre a expansão na Faculdade de Educação da UFRGS.

O primeiro movimento em relação a estes dados foi de “cruzar” as disciplinas obrigatórias na FAGED para os cursos que efetivaram a expansão (novos e ampliados). Obtivemos o seguinte quadro deste cruzamento:

Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias oferecidas na FAGED para novos cursos de licenciatura e cursos de licenciatura com ampliação de vagas⁹⁸

DISCIPLINAS / CURSOS	Letras	Filosofia	Geografia	História	Música	Física	EF	Dança
Psicologia da Educação I - EDU010011	X		X	X		X	X	X
Psicologia da Educ. II - EDU010012	X		X	X		X	X	X
História da Educação - EDU01004	X							X
Organização da Escola Básica - EDU03024				X	X		X	X
Sociologia da Educação - EDU01005	X			X		X	X	X
Ensino e Identidade Docente – EDU02027			X			X	X	
Políticas da Educação Básica – EDU03022	X	X	X	X	X	X	X	X
Língua Brasileira de Sinais (Libras) – EDU03071	X	X	X	X	X	X	X	X
Interv. Ped. e Necessidades Educ. Especiais – EDU01013	X	X	X	X	X	X		X
Filosofia da Educação - EDU01010	X			X		X	X	X
Políticas Governamentais na Educ. Bras. – EDU03023						X		
Hist. da Educ: H. da Escolariz. Bras. e Proc. Pedag – EDU01004	X					X	X	
Psic. da Educação: A Educ. e suas Instituições - EDU01022						X		
Teorias do currículo - EDU02029			X					

10% do PIB pra educação em Porto Alegre).

⁹⁸ Não constam neste quadro: disciplinas alternativas (o curso de Letras, por ex., oferece 9 disciplinas/FAGED), disciplinas específicas dos cursos (metodologia de ensino e estágios) e as disciplinas eletivas.

Organização Curric., planej., e avaliação – EDU02026			X					
Psic da educ: Adolescência I – EDU01014						X		
Educ. Contemporânea: Curric., didática, planej. - EDU 02084						X	X	X
Psic. Da Educ.: O Jogo I e II - EDU01017 e EDU01018								X
Tempos e Espaços escolares: Atrav. Fronteiras - EDU02030								X
S. de psicanálise e educ.I: A estrut. da subjetiv – EDU01019								X

Fonte: Cursos e Currículos da UFRGS e dados obtidos no DEE/FACED (elaboração própria)

Este cruzamento nos indicou três disciplinas com maior abrangência de obrigatoriedade⁹⁹ para os cursos expandidos: a primeira foi Políticas da Educação Básica, obrigatória para todos os cursos elencados e oferecida pelo DEE; a segunda foi Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória também para todos os cursos elencados e oferecida pelo DEE; a terceira era Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, obrigatória para quase todos os cursos e oferecida pelo DEBAS. Decidimos pela primeira para aprofundar a análise da evolução das matrículas, pois a segunda havia sido criada após o início do REUNI e a terceira era obrigatória para menos cursos do que as outras, além de não ser do DEE, onde tivemos maior acesso aos dados.

Em posse dos dados sobre a matrícula nesta disciplina, realizamos a tarefa de somar o número de matrículas, semestre a semestre, entre os anos de 2007 e 2011, obtendo com isso os seguintes dados:

Quadro 4 - Evolução de turmas e matrículas da disciplina Políticas da Educação Básica

Disciplina EDU03022 – Políticas da Educação Básica (DEE - FACED)						
Ano	1º Semestre		2º Semestre		Total	
	Turmas	Estudantes	Turmas	Estudantes	Turmas	Estudantes
2007	6	192	7	320	13	512
2008	6	201	9	323	15	524

⁹⁹ Para chegar a este quadro de disciplinas obrigatórias, acessamos os currículos de cada um dos cursos em que ocorreu a expansão pelo REUNI entre os anos de 2008 e 2011. Disponíveis no site:

<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xinformacoesacademicas/cursos.php> . Acessado dia 15/01/12.

2009	7	277	7	333	14	610
2010	10	277	10	240	20	517
2011	10	288	10	285	20	573

Fonte: Lista de matrículas efetuadas no DEE por disciplina (elaboração própria).

Os dados nos mostram uma evolução no número de matrículas nesta disciplina que é obrigatória para os cursos expandidos pelo REUNI. O quadro revela um aumento significativo de 11,9% entre o ano de 2007 e 2011, com um pico no ano de 2009, onde as matrículas/ano foram de 512 em 2007 para 610 em 2009, com aumento de 19,1%.

No ano de 2009 encontramos duas turmas desta disciplina com 66 e 67 estudantes cada, para um professor.

O volume de matrículas efetuadas na no DEE da FACED entre os anos de 2007/1 – 2011/1 subiu de 1347 para 2263. A diferença é de 916 matrículas, o que equivale a 68% de acréscimo de matrículas no DEE!

Foram criadas 3 novas vagas para professor permanente no DEE¹⁰⁰ devido a esta ampliação do REUNI. Será suficiente num departamento que teve 68% de aumento no volume de matrículas?

Estes elementos são indicativos da intensificação do trabalho na FACED, mesmo sem o conhecimento da direção da faculdade, ou mesmo do chefe do departamento em questão. Penso que esta não é uma questão menor no quadro que estamos analisando sobre a expansão.

4.3.2 O novo curso (noturno) de dança: uma expressão avançada da precarização e intensificação do trabalho docente

Conforme indicado no início do tópico anterior, os dados sobre a implementação do REUNI na ESEF (em especial o curso de Licenciatura em Dança) tem como fontes principais o Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU/ESEF), o Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança (DAEFI) e a solicitação de dados feita às COMGRAD's dos cursos de Educação Física e Dança, bem como ao Departamento de Educação Física. Ressalto que consideramos ser possível a avaliação da qualidade com que foi feita a expansão na ESEF tomando por referência as avaliações realizadas pelo núcleo designado para este fim, e esta será uma das

¹⁰⁰ Obtive este dado com a PROGESP, bem como de todos os concursos para professor permanente feitos na UFRGS entre os anos de 2008 e 2010, ainda alguns de 2011.

balizas deste trabalho na discussão de quantidade e qualidade. Farei uma breve descrição sobre estes movimentos que realizei para conseguir as informações que serão analisadas neste momento.

A primeira fonte é o Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU/ESEF), que se consolidou na ESEF no ano de 2009, a partir da necessidade institucional, apoiada pela direção da escola. Através de reuniões semanais o grupo é composto por três estudantes, três professores, três funcionários e dois bolsistas, funcionando em uma sala no Centro Natatório da ESEF. O interessante do NAU, para além da equidade de participação entre os segmentos da universidade, é que seus resultados são divulgados em plenárias abertas, com a participação de estudantes, técnico-administrativos e professores. Esta experiência tem tido êxito na ESEF, sendo um dos poucos NAU's da UFRGS em pleno funcionamento, a ponto de seu método ser objeto de artigo científico elaborado pelos membros do núcleo¹⁰¹. O trabalho do núcleo foi dividido em três etapas, estando a primeira e a segunda concluídas e a terceira em andamento¹⁰².

A etapa 1, consistiu na construção de uma “caracterização inicial da Unidade a partir do *mapeamento* dos diferentes setores, cursos, recursos físicos, humanos e interfaces estabelecidas” (NAU, 2010, p. 3), sendo os dados “coletados através de formulário preenchido pelos coordenadores e/ou responsáveis de cada setor” (idem). O resultado deste processo foi um relatório com informações predominantemente quantitativas sobre a Unidade.

O objetivo da etapa 2 foi “dar voz às pessoas que trabalham na Unidade, nos diversos segmentos, em diferentes funções, analisando os processos de organização das rotinas de trabalho, as condições para o desempenho das atividades profissionais” (idem), com foco nas relações interpessoais e políticas dentro desta instituição. Com a perspectiva de chegar a dados qualitativos, o núcleo optou por utilizar a técnica dos grupos focais¹⁰³ para aumentar a proximidade com os diversos setores da escola, dados que foram transformados em quadros e analisados. Foram tomadas quatro categorias das elencadas pelo MEC¹⁰⁴ para servir de eixo

¹⁰¹ Intitulado: Avaliação Institucional na ESEF: O desafio de uma construção coletiva. Publicado no ano de 2010 na Revista Movimento, disponível em http://www.esef.ufrgs.br/teste/Arquivos/NAU/art_movimento_2010.pdf. Acessado dia 27/11/11.

¹⁰² Os relatórios e apresentações citados estão disponíveis no site: <http://www.esef.ufrgs.br/teste/nau.html>. Acessados no dia 26/11/11.

¹⁰³ Os grupos eram compostos por no máximo 10 pessoas, sendo que a coordenação/mediação das entrevistas foi realizada por duplas de trabalho (aluno/professor; aluno/técnico; professor/técnico). Participaram dos grupos chefias e coordenações, funcionários da UFRGS, funcionários terceirizados, secretários, alunos bolsistas, representantes docentes e representantes discentes (NAU/ESEF, 2010).

¹⁰⁴ O documento citado no relatório foi o “Dez dimensões de avaliação do Ensino Superior”, elaborado pelo MEC.

norteador desta etapa: planejamento, estrutura, valorização profissional e comunicação. Os resultados desta etapa são os que mais utilizo nas discussões desenvolvidas neste tópico sobre expansão e a qualidade com que ela ocorreu.

Por terceira etapa tem por objetivo avaliar recursos físicos, recursos humanos e currículo. Ainda não estão disponíveis os relatórios desta etapa, porém obtivemos os dados diretamente das apresentações que o NAU fez à comunidade acadêmica da ESEF/UFRGS.

Como segunda fonte dos dados sobre a expansão foi o movimento estudantil, representado aqui pelo Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança (DAEFI), com o qual tive duas oportunidades de estar reunido (15/11/11 e 05/01/12). Estas reuniões foram de apresentação dos objetivos da pesquisa e de discussões sobre a implementação do REUNI na ESEF¹⁰⁵, sendo as informações anotadas em um caderno de registros do campo. Neste contato obtive ainda documentos que expressam as reivindicações do DA¹⁰⁶, algumas questões problemáticas dos cursos que estão alocados na ESEF, indicações de documentos para consulta e alguns atalhos que só quem vive o dia a dia da instituição tem¹⁰⁷.

Um dos movimentos que queria ter realizado para chegar ao volume de trabalho em cada um dos cursos era comparar a expansão de vagas docentes e discentes, mas me deparei com um elemento que dificultou esta empreitada, os professores dos quatro cursos na ESEF estão lotados no mesmo departamento.

A análise destes documentos foi operada através dos indicativos feitos por Olinda Evangelista¹⁰⁸, de *localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências* contidas nos documentos, relacionando com o aporte teórico organizado. Os documentos elencados para análise exigiam diferentes níveis de apropriação, resultando em três níveis de profundidade de análise, como exposto na introdução.

Neste tópico, estabelecemos a discussão sobre a lei da dialética - transformação da quantidade em qualidade. Abordar a dialética, suas leis e categorias, poderia levar-nos facilmente a um outro trabalho de dissertação, não é este o nosso objetivo. Entretanto, nos parece pertinente relacionar ao fenômeno estudado uma lei da dialética em especial: a lei da

¹⁰⁵ O roteiro de uma destas conversas está em anexo.

¹⁰⁶ Como deliberações de Semanas Acadêmicas, Caderno de Textos dos congressos de estudantes da UFRGS, cartas (à comunidade Esefiana e ao Reitor) elaboradas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Dança e um parecer elaborado por representantes discentes para reuniões do Colegiado do Departamento.

¹⁰⁷ Concluí o curso de graduação nesta escola no ano de 2008. Embora tenha militado neste Diretório Acadêmico e no DCE desta instituição, no presente momento estou com certo afastamento da ESEF, por isso foi muito importante estes indicativos do movimento estudantil.

¹⁰⁸ O texto de referência foi “Apontamentos para a análise de documentos de política educacional”, disponível em <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acessado 25/06/11.

transformação da quantidade em qualidade. Faremos uma breve introdução ao tema para depois articular esta discussão aos dados da pesquisa.

Nos referenciamos na definição de Engels, na obra *A Dialética da Natureza* (1979), na qual diz que “as leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da Natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano” (ENGELS, 1979, p. 34). No mesmo trecho, Engels cita outras duas leis da dialética, 1) a lei da interpenetração dos contrários (unidade e luta dos contrários) e 2) a lei da negação da negação, como sendo “estabelecidas por Hegel, de acordo com sua concepção idealista, como simples leis do *pensamento*” (idem). Na visão de Hegel, estas leis seriam impostas à Natureza e à História como parte do desenvolvimento exclusivamente do pensamento, pois como define o idealismo “o mundo [...] nada mais é do que o produto de determinada fase do desenvolvimento do pensamento humano” (idem).

Justamente nesta questão Marx afirma que a dialética hegeliana está de cabeça para baixo. Marx, sendo discípulo de Hegel, reconhece os avanços que este faz na compreensão das leis de desenvolvimento da realidade, mas trata de colocá-las de cabeça para cima, indicando que as leis da dialética são leis reais de desenvolvimento da Natureza e da história da sociedade humana. A dialética idealista de Hegel é incorporada e superada (negada) pela dialética materialista de Marx.

No sentido de analisar com maior precisão a realidade, as leis da dialética nos auxiliam a compreender o desenvolvimento dos fenômenos, naturais e sociais, em sua lógica interna. Um exemplo clássico sobre o movimento de transformação da quantidade em qualidade é dado por Hegel:

Assim, por exemplo, o grau de temperatura da água é, no começo, indiferente quanto ao seu estado líquido; mas, ao aumentar ou diminuir a temperatura da mesma, chegará um ponto em que seu estado de coesão se modifica e a água é transformada em vapor ou gelo (HEGEL apud ENGELS, 1979, p. 36)

Este exemplo me parece bem elucidativo sobre a questão de um certo acúmulo quantitativo na natureza desencadear uma transformação qualitativa. Podemos pensar em alguns outros exemplos como a quantidade de força mínima necessária para mover um veículo, ou mesmo a quantidade de calor mínimo necessário para incandescer diferentes metais, tudo isso no âmbito da natureza.

Ao trazer o debate para a história da sociedade humana, nos apropriamos de um trecho que estudamos do livro “O Anti-Dühring”, de Friedrich Engels, em que relata um cálculo utilizado por Napoleão para saber das forças de suas tropas ao enfrentar os exércitos mamelucos,

Napoleão descreve o combate travado entre a cavalaria francesa, cujos soldados eram pouco afeitos à equitação, mas que eram, no entanto, disciplinados, e os mamelucos, cuja cavalaria era a melhor do seu tempo para os combates individuais, mas que eram indisciplinados. Eis o que nos diz Napoleão: "Dois mamelucos sobrepujavam, indiscutivelmente, a três franceses; 100 mamelucos faziam frente a 100 franceses; 300 franceses venciam 300 mamelucos e 1.000 franceses derrotavam, inevitavelmente, 1.500 mamelucos" (ENGELS, 1878).

Este exemplo relaciona diferentes qualidades e quantidades que se confrontam, sendo necessário para a cavalaria de Napoleão um acúmulo mínimo para que a qualidade, que os diferencia em disciplina dos mamelucos, tenha um efeito que promove a superação da quantidade dos oponentes.

Depois de feita esta explanação que aproxima método dos instrumentos metodológicos que estamos utilizando, passamos a descrever e analisar o processo de implementação do REUNI na ESEF, com o foco central no curso de Licenciatura em Dança.

4.4.1 A implementação do REUNI na ESEF: contradições do processo

A ESEF comporta atualmente quatro cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física¹⁰⁹, Licenciatura em Dança e Bacharelado em Fisioterapia. Os dois últimos tiveram sua aprovação “colada” ao REUNI no ano de 2008, abrindo as primeiras turmas no ano de 2009. Atualmente ingressam na ESEF aproximadamente 220 estudantes por ano, sendo 80 ingressos na EFI por semestre e 30 por ano nos outros dois cursos. Antes da aprovação destes cursos ingressavam 156 estudantes por ano, com a criação destes, o número aumentou em 60

¹⁰⁹ Está em curso o processo de a Educação Física voltar a ter uma única entrada, um único vestibular para ingressar no curso. Tanto que a única diferenciação entre Educação Física existente no edital do vestibular 2012 é de turnos, manhã e tarde. A divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado foi operada através da lógica de atuação profissional (em que licenciado trabalharia na escola e bacharel nas academias, clubes, escolinhas etc.), sem nenhum fundamento teórico-epistemológico plausível, pois a docência é o que caracteriza a Educação Física, na escola ou nos clubes. Frente a isso, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) faz esse debate nas escolas através da campanha “Educação Física é uma só! Formação unificada JÁ!”.

estudantes/ano, contabilizando 180 estudantes a mais na ESEF até o ano de 2011, uma expansão de 38,4% nas matrículas. No entanto, não foi construído sequer 1m² para ampliar a estrutura física da ESEF, sendo este o ponto de maiores críticas à criação de dois novos cursos nesta unidade.

O processo de decisão do REUNI na ESEF não foi diferente do que constatamos na sua aprovação em outros *campi* da universidade e mesmo em outras universidades Brasil a fora. Um exemplo desse processo encontramos em uma fala no Relatório da 2^o etapa do NAU/ESEF:

Eu acho que as coisas vêm sempre muito de cima para baixo, para depois saber das nossas necessidades, e eu acho que é isso que dá essa confusão toda e dá toda essa falta de planejamento, porque as coisas vem postas, e eu acho que quando a coisa vem posta, ela nunca é resolvida (NAU/ESEF, 2010, p. 38).

A forma de aprovação “vir de cima para baixo”, demonstra que tanto a reitoria, quanto o governo federal, não queriam discutir a questão de *como* seriam ampliadas as vagas na educação superior, o que importava era apenas *o que* seria feito. Essa forma de “forjar” *consensos* atropelados tem sérias implicações para a qualidade dos cursos novos e das vagas abertas em cursos já existentes. Fazemos esta afirmação baseados novamente em uma fala do relatório analisado:

Tanto Reitor lá, mandando colocar dois cursos aqui dentro, sem ter a mínima estrutura pra isso, entende? E agora a gente está tentando *segurar um curso em cada mão*, porque não colocaram técnicos, não pensaram na estrutura em si, pensaram só na parte política da instituição; colocaram cursos sem nenhuma estrutura, sem recursos, sem nada e agora a gente está aqui, *segurando uma batata quente* (NAU/ESEF, 2010, p. 39 – grifos nossos)

No discurso sobre a ampliação de vagas na educação superior, o REUNI aparece como uma solução para o ingresso na universidade daqueles que não dispunham de “oportunidades”, porém, na prática constatamos que, pelo menos no caso estudado, a ampliação de vagas não foi devidamente planejada. Afirmamos isso porque tanto a estrutura física, quanto os recursos humanos da unidade, não estavam em condições de serem melhor aproveitados, conforme relato citado acima. Outras contradições foram mapeadas e serão expostas a seguir.

Aparentemente, os dois cursos tem o mesmo processo, o mesmo ano de aprovação e

mesma origem de implementação, o REUNI, porém o debate em torno de cada um dos cursos teve características diferenciadas. No ano de 2006, participei, como representante discente, de algumas reuniões para a criação dos cursos e nestas percebi que a discussão sobre o currículo de Fisioterapia já estava avançada, contando com três professores na sua elaboração¹¹⁰, e o curso de Dança estava apenas nas primeiras definições e contava com apenas uma professora “pensando” o curso¹¹¹. Este dado a primeira vista pode parecer de menor importância, mas considero de grande influência na história de criação do curso de Dança na ESEF, uma das características que compõem a síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008) para os dados que iremos analisar adiante.

O primeiro elemento a ser problematizado é a divulgação do curso *noturno* de Licenciatura em Dança como *diurno e noturno*. O site da PROGRAD apresenta o curso de licenciatura em Dança com o turno de funcionamento integral¹¹². Deste modo os estudantes, ao realizarem sua primeira matrícula, ficaram surpresos com disciplinas oferecidas apenas nos períodos noturnos. Penso que inicialmente a proposta era de um curso diurno e noturno, mas as diretrizes do REUNI apontavam para a criação de cursos noturnos. Além disso, a ESEF só apresenta capacidade física de alocar o curso no período da noite.

O segundo elemento que problematizamos é a oferta de uma Licenciatura em Dança como noturna, sendo que é visível o maior volume de trabalho para estes profissionais no turno da noite (através de espetáculos, ensaios, participação em companhias de dança, festivais etc.). Conforme informado por estudante da Dança (na reunião com o DAEFI do dia 05/01/12), após a realização do primeiro semestre, muitos estudantes foram forçados a deixar de se matricular em todas as disciplinas disponibilizadas porque trabalham com a Dança em ambientes não escolares e o mercado de trabalho da área funciona prioritariamente à noite. Segundo a estudante, posteriormente ficou explícito que as disciplinas eram oferecidas nestes moldes pela falta de espaço para aulas serem realizadas concomitantemente com as dos outros cursos. Para agravar a situação os professores de outros departamentos tinham sua grade da carga horária diurna voltada para os cursos dos quais foram lotados (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

¹¹⁰ Uma professora inclusive foi alocada na escola, vinda de outra universidade, por ter experiência na criação de um curso de fisioterapia.

¹¹¹ Constatei na reunião realizada no dia 31/10/06 que os professores que articulavam o currículo de Fisioterapia eram Alex Branco Fraga, Cláudia Lima e Vera Rocha (que veio para a ESEF devido a sua experiência de criação do curso de Fisioterapia na UFRN). Enquanto isso, o curso de Dança tinha como representante nas discussões apenas a professora Lizete Vargas.

¹¹² Informação ainda disponível em http://www.ufrgs.br/prograd/guiaprofissoes/curso_d.htm. Acessado dia 14/01/12. Mesmo que o curso seja oferecido à noite, o site da UFRGS ainda divulga-o como tarde e noite.

Esta problematização nos dá indicações sobre dois fenômenos: 1) o curso de Dança ser oferecido como noturno é uma adequação as metas do programa REUNI de “aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007a), deliberada a partir do diagnóstico de que “os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno” (BRASIL, 2007b); 2) a decisão descolada das demandas enfrentadas por trabalhadores e trabalhadoras da Dança que cria um curso justo no turno em que estes tem mais possibilidades de trabalho. Estes dois pontos aqui levantados tem suas consequências, muitas delas já elencadas pelo movimento estudantil através de elaboração de Cartas da Dança¹¹³.

Em uma destas Cartas, os estudantes da Dança relatam que “o curso de dança tem suas principais disciplinas oferecidas à noite, horário que o profissional que já está neste mercado de trabalho atua, horário também no qual os alunos podem buscar a formação complementar, geralmente em técnicas específicas” (CARTA DA DANÇA, 2009). A relação entre o curso de Dança noturno e os postos de trabalho serem à noite retorna na segunda carta reivindicatória elaborada por estudantes, que relatam “muitos dos trabalhos que são oferecidos para os praticantes de dança ocorrem à noite, como por exemplo, espetáculos. Dessa forma, muitos dos estudantes do curso não encontraram condições de cursar as disciplinas, já que essas competiam com o que lhes garante subsistência” (DAEFI-UFRGS, 2011).

Segundo relatado na reunião com o DAEFI, os alunos da primeira turma foram os mais afetados com o horário do cursos, mais de 50% destes trabalhavam em escolas de danças ou ensaiavam nos horários das aulas. Para trabalhar nestas escolas deve se ter disponibilidade durante a noite, até mesmo para quem não é professor ou bailarino, os espetáculos de dança são tradicionalmente apresentados à noite, justamente com o intuito de abranger o trabalhador de horário comercial. Este mesmo trabalhador que por diversas razões participa de aulas de dança em seu turno disponível para o lazer (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Diante desta questão, qual seria a opção dos trabalhadores e das trabalhadoras em Dança? Cursar a graduação ou garantir sua sobrevivência? Penso que a maioria dos que se depararam com esse dilema optaram pela segunda alternativa. Esta opção tem reflexo direto nos estudantes que foram “evadidos” do curso, o que fica expressa em um trecho da primeira Carta,

¹¹³ As Cartas da Dança funcionaram como veículo de sistematização e divulgação dos problemas enfrentados pelos estudantes do curso à comunidade acadêmica, sendo elaborada de forma coletiva entre as turmas que ingressaram na escola. Embora as duas cartas que tive acesso não serem datadas, recebi a informação de que a primeira é do 1º ano do curso (2009) e a segunda é do ano de 2011.

A grande evasão do curso mostra que a formação acadêmica em Dança da UFRGS não tem nem influência real na prática do profissional da área. Devido isso os alunos estão buscando em cursos livres a formação que lhes deveria ser fornecida através de um currículo bem estruturado para uma formação de boa qualidade (CARTA DA DANÇA, 2009).

O relato sobre a elevada evasão foi feito também pela estudante do curso presente na reunião com o DAEFI, a partir dos dados de que

após a entrada de 90 estudantes em três anos, apenas 87 estão aptos a realizarem matrícula regularmente. Além destes inaptos, existem estudantes que declararam que atrasarão sua formação pelos problemas que apresenta o curso, o que aumentará seu tempo de permanência na universidade (REGISTRO DE CAMPO, 2012)

Além das questões referentes ao mercado de trabalho da Dança e a evasão, outros elementos foram relatados como influentes neste fenômeno como o fato de alguns estudantes não se matricularem nas disciplinas por terem filhos e neste horário as creches e escolas não funcionam. Outros casos comuns das *baixas* nas matrículas são gerados pela falta de oferta de bolsas, o estudante sem poder se manter na universidade, que por algum tempo não tinha o direito a janta no RU, teve que retardar a sua formação (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

O relatório parcial da terceira etapa do NAU traz algumas sínteses importantes que foram apresentadas à comunidade esefiana. Elenco alguns pontos que considero centrais na questão da implementação do curso, a avaliação dos alunos sobre o currículo:

Quadro 5 - Avaliação dos alunos sobre o currículo do curso de Dança:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Curso de Dança; - Algumas aulas boas com professores da EF; - FACED sem problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horário das aulas noturno; - Informação da oferta do curso diurno, porém as aulas acontecem à noite; - Currículo mal planejado; - Pouco respeito com o curso de Dança; - Dificuldade para conseguir vagas para monitoria e horários coincidem com as aulas; - É preciso faltar às aulas para realizar coisas importantes para o curso, como assistir a espetáculos, etc.; - Alguns colegas trancaram o curso para voltar quando as coisas estiverem melhores.

Fonte: NAU/ESEF (adaptação dos resultados apresentados da terceira etapa)¹¹⁴

Gostaria de destacar dois pontos que foram elencados pelo NAU/ESEF como significativos. O primeiro é o fato dos estudantes precisarem faltar aula para realizarem coisas importantes para sua formação em Dança, o que me parece extremamente contraditório. O segundo é a fala de que “colegas trancaram o curso para voltar quando as coisas estiverem melhores”, não me parece menos relevante do que o primeiro. Estão aí alguns elementos que nos aproximam de como foi o processo de criação deste curso, para pensarmos no processo de implementação do REUNI na ESEF, em especial o curso de Dança, que será analisado no decorrer deste tópico.

4.4.2 Mais vagas, melhor aproveitamento: quando a quantidade altera a qualidade

Os exemplos utilizados anteriormente para apresentar a lei da transformação da quantidade em qualidade foram de complexa, mas efetiva compreensão. Porém, trazer estes exemplos para o terreno das relações em sociedade, especificamente da implementação de um programa de governo como o REUNI, necessita de um esforço consideravelmente maior.

Recorremos novamente a um trecho elaborado por Engels, em *O Anti-Dühring*, em que cita como exemplo desta lei “o fato de que a colaboração de muitas pessoas, a fusão de muitas forças numa só força total, cria, como diz Marx, uma "nova potência de forças" que se diferencia, de modo essencial, da soma das forças individuais associadas” (ENGELS, 1878).

Nosso esforço será de relacionar o fundamento desta lei com os elementos de quantidade que estamos analisando no capítulo, não no sentido da colaboração de muitas pessoas criar uma “nova potência de forças”, mas de uma quantidade de pessoas, estudantes, que excedem um mínimo necessário (um máximo possível!) que poderia ser comportado pelas estruturas físicas e recursos humanos disponíveis na ESEF, sem que fossem alteradas as condições de trabalho dos docentes.

Neste sentido, não nos interessa apenas os números da expansão de vagas nesse caso, mas sim como este quantitativo se funde em um aumento de demanda que provoca uma transformação na qualidade do trabalho que é realizado na ESEF. Para discutir a qualidade, utilizamos como parâmetro os relatórios de avaliação institucional elaborados pelo

¹¹⁴ A avaliação do curso de Dança está disponível em <http://www.esef.ufrgs.br/teste/nau.html> . Acessada dia 15/01/12.

NAU/ESEF. Antes de chegarmos as vias de fato, apresentamos algumas reflexões sobre a relação que será estabelecida.

Jogamos com a hipótese de que a lei referida pode nos ajudar a compreender a quantidade e qualidade em relação a instituições, como parte das relações criadas pelos seres humanos. Tentarei, através de um exemplo, melhor representar a relação que tentamos estabelecer. Este diz respeito à saúde pública. Consideramos hipoteticamente um hospital público¹¹⁵ que tem como capacidade ótima de demanda diária a realização de 200 atendimentos no setor de emergência. Porém, em um dia atípico, ocorre um acidente próximo ao hospital envolvendo dois ônibus de linha que tombam ao entrar em choque. O total de feridos passa de 100, entre crianças, jovens e adultos, levando o hospital a ampliar seu atendimento em 50% devido a este incidente.

O encaminhamento dos feridos ao hospital cria o efeito da superlotação nesta instituição, gerando transtornos e demora nos atendimentos, aumento das funções de médicos e enfermeiros, possível incapacidade de atender todos os casos graves ao mesmo tempo etc. Não estando o hospital preparado para atender tal demanda, supomos que a quantidade aumentada de pacientes gera transformações na qualidade do atendimento que pode ser prestado nestas condições.

No caso que estamos analisando nesta pesquisa, não se trata de um hospital, mas de uma universidade; o aumento da demanda não se deve a nenhum incidente, ou acidente, e sim a uma decisão política do governo federal acordada com a Reitoria da UFRGS; o elemento de proximidade ao exemplo, talvez o único, é a exigência de superutilização dos recursos existentes (físicos e humanos) para atender a esta nova demanda. E, como no exemplo, nos parece plausível que a quantidade esteja alterando a qualidade na universidade pública federal.

Feita esta reflexão, vamos nos ater aos dados obtidos pela pesquisa. Estes diferem um pouco dos analisados anteriormente (predominantemente *números*), pois se caracterizam por ser a *expressão da avaliação do processo* em andamento. Organizamos os dados obtidos pelo NAU/ESEF e as informações que acessamos junto ao DAEFI, na relação com a infraestrutura, as “faltas” que tem a ESEF, as implicações para o trabalho de técnico-administrativos e professores, a falta de professores para algumas disciplinas e o deslocamento de professores para trabalhar com disciplinas que diferem muito de sua área de formação. Relacionamos estes dados com a precarização e intensificação do trabalho docente,

¹¹⁵ Embora exemplos concretos sobre esse fato não nos faltem.

estabelecendo relações entre quantidade e qualidade.

Citamos, então, uma fala sistematizada na etapa 2 de trabalho do NAU/ESEF, que expressa os limites estruturais já existentes na ESEF mesmo antes de receber dois novos cursos:

Eu acho que a escola não estava preparada para absorver os dois cursos que chegaram aqui. *Não tinha todas as soluções para um curso que funcionava sozinho aqui.* E, de cara, trouxe outros dois que agora passam a, como filhos da casa, também a querer atenção e solicitar... (NAU, 2010, p. 20 – grifo nosso)

A estrutura é, com certeza, o elemento mais problemático apontado nas falas sistematizadas pelo relatório do NAU/ESEF. As questões de estrutura, pelo nosso referencial, são elementos importantes que interferem diretamente nas *condições de trabalho* que os professores encontram nos ambientes educacionais. Se as estruturas das unidades da universidade estão sucateadas, ou inexistem na quantidade necessária, consideramos como ponto central na precarização das condições de trabalho docente. Vamos à análise da fala de um dos participantes dos grupos focais do NAU sobre estrutura,

Então, realmente o problema do espaço físico sempre foi grave na instituição; então, ele não é um problema de agora. Agora, claro, qual é o grande problema? Hoje nós temos uma condição financeira do país bem melhor que há 25 anos atrás. Então, hoje nós temos, no meu entender, condições de fazer um planejamento do espaço físico, só que isso não é feito. Então, o que o professor colocou, realmente, a antiga reitoria tinha interesse em aumentar o número de vagas na escola e criou dois cursos novos, sem ter a mínima infra-estrutura (Participante B, NAU/ESEF, 2010, p. 40)

Fica exposto por esta fala que os espaços físicos na ESEF apresentam históricas limitações, mesmo para atender apenas o curso de Educação Física. O que parece ser de importante articulação são os elementos da conjuntura brasileira de maior desenvolvimento econômico e a falta de um planejamento preciso sobre os espaços físicos e a expansão proposta. A falta de planejamento da implementação dos novos cursos é uma característica geral do REUNI e aponta para o método que o governo (do PT) tem utilizado para aprovar suas propostas de contra-reforma universitária, desde os anos de 2004 e 2005.

O mesmo participante estabelece relação entre o planejamento da criação dos cursos e o aligeiramento da aprovação da expansão, que ocorreu sem um debate qualificado sobre as consequências da criação dos novos cursos. Diz ele,

Na época, eu falei com o vice-diretor [...] ele me disse: “primeiro, a gente tem que criar o problema e depois a gente busca a solução, porque no Brasil é tudo assim”. Eu disse: “tu me desculpa, se é tudo assim, está tudo errado”. Porque, por exemplo, tu chega lá no Canadá, tu só pode montar um curso, ele só vai ser aprovado institucionalmente depois que toda a infra-estrutura física estiver pronta. [...] no Brasil se cria o problema para depois tentar resolver. Então, agora nós estamos com um elefante branco, que é um Instituto do Movimento, que não tem infra-estrutura para nada (PARTICIPANTE B, NAU/ESEF, 2010, p. 40)

A fórmula de primeiro criar o problema e depois buscar a solução “atropela” o próprio desenvolvimento de uma capacidade humana da projeção, da prévea ideação, que nos diferencia dos outros animais (como abordado no capítulo 2). Mas não só isso, porque essa fórmula não leva em consideração que o problema criado afeta o trabalho de docentes, de técnico-administrativos, e, principalmente, é um problema criado para a formação de futuros professores de Educação Física e Dança, bem como bacharéis em Fisioterapia, que frequentam esta universidade. Sem falar na consequência que traz uma formação precária para a atuação desses trabalhadores na sociedade.

Nossa hipótese de transformação da quantidade em qualidade, tem como fundamento a precarização das condições e a intensificação do trabalho docente, gerados pela criação de dois novos cursos, sem a ampliação da estrutura física e com a ampliação restrita do quadro docente e de trabalhadores técnico-administrativos. Vamos, então, relacionar as “faltas” indicadas nos relatórios do NAU/ESEF a esta escassa ampliação do quadro de trabalhadores e a inexistente ampliação da estrutura física e como isso prejudica a qualidade da instituição em questão.

Para discutir a lei da transformação da quantidade em qualidade, além das referências anteriormente citadas, nos apoiamos na formulação de Trotsky (2011)¹¹⁶. Este afirma que “quando as mudanças quantitativas ultrapassam certos limites, se convertem em mudanças qualitativas” (TROTSKY, 2011, p. 83). Segue o autor com um exemplo:

Todo operário sabe que é impossível elaborar dois objetos completamente iguais. Na transformação do bronze em cones permite-se certo desvio nos cones, sempre que este não ultrapasse certos limites (chama-se isto de tolerância). Ainda que se respeitem as normas de tolerância, os cones são considerados iguais (“A” é igual a “A”). Quando se excede a tolerância, a quantidade se transforma em qualidade (TROTSKY, 2011, p. 83)

¹¹⁶ TROTSKY, Leon. *Em defesa do marxismo*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

Em nossa composição, constatamos que este limite quantitativo foi ultrapassado pela expansão promovida pelo REUNI na ESEF, os elementos de discussão a seguir apontam para esta sobreposição. Porém, mesmo identificando a transformação, não conseguimos chegar ao *momento preciso* em que esta acontece, tendo em vista a complexidade do fenômeno analisado. A importância de chegar a este elemento é pontuada por Trotsky na sequência de seu texto: “Determinar o *momento preciso*, o ponto crítico, em que a quantidade se transforma em qualidade é uma das tarefas mais importantes e difíceis em todas as esferas do conhecimento” (TROTSKY, 2011, p. 83 – grifo nosso).

Nossa balisa de referência sobre *qualidade* é a avaliação feita pelo NAU/ESEF. Numa primeira aproximação ao relatório, nos deparamos com uma situação concreta que sintetizava os problemas de estrutura que a ESEF enfrenta, chamo estes tópicos de lista de “faltas”. Porque, segundo o relatório, quanto a estrutura a ESEF apresenta como dificuldades¹¹⁷: espaço físico insuficiente; estrutura inadequada dos espaços existentes; falta de espaços para os estudantes; falta de professores; falta de local para armazenamento de materiais; falta de organização e segurança; recursos tecnológicos obsoletos e insuficientes; falta de técnico-administrativos; técnicos pouco qualificados; acessibilidade inadequada; falta de atendimento médico (NAU/ESEF, 2010, p. 14-20).

Esta lista de dificuldades nos apresenta o quadro da precarização em que se encontra a universidade, tendo passados dois anos da implementação do REUNI na ESEF.

Feita a análise do Relatório da 2ª etapa (NAU/ESEF, 2010), organizamos um quadro, a partir das falas dos participantes, com alguns dos pontos considerados problemáticos com relação a estrutura física da ESEF:

Quadro 6 - Dificuldades de estrutura e as falas dos grupos focais

DIFICULDADE	FALA QUE INDICA O PROBLEMA
Falta de sala de professores e para os professores	“falta espaço físico, falta sala para os professores, apesar de que os professores estão sendo acomodados em outros lugares; então hoje quem a gente pode dizer que não tem sala é uma colega, porque o resto já está, de alguma maneira, dividindo sala com alguém, mas faz parte do contexto todo, né? (p. 79)”; “acho que uma sala de convivência entre os professores já seria interessante” (p. 40) “está tendo concurso novo. São quatro cursos... Então nós criamos o monstro. Daqui a pouco vai ter briga em cima de briga, e eu já sei, não

¹¹⁷ O setor da pós-graduação foi considerado a única exceção a estas necessidades.

	só no laboratório como em outros lugares, o pessoal já briga por um espacinho. Uma sala que comporta duas pessoas, vai ter cinco. Então, não é fácil... tem que subir um andar a mais aí para cada prédio. Não vai dar conta (PARTICIPANTE C, NAU/ESEF, 2010, p. 38)
Falta de salas de aula	<p>“Problema grave na ESEF em relação à espaço físico, especialmente salas de aula, que acabam refletindo na qualidade” (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)</p> <p>“Falta espaço físico para ampliar a oferta de disciplinas e disponibilizar novos horários” (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)</p> <p>“Não há espaço físico adequado para as aulas” (ESTUDANTES, NAU/ESEF, 2011)</p> <p>Eu dou aula na grama, já dei inúmeras vezes... mas não pode ser! (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)</p>
Insuficiência de salas de seminários	“Além de já não ter o espaço, porque não é um espaço bom, ainda estão tirando esse espaço, colocando mais pessoas para compartilhar disso, sem a mínima estrutura. Então, para mim, é como se estivesse estourando, <i>uma bomba estourando aqui dentro</i> ” (PARTICIPANTE C, 2010 p. 40)
Piscina para fisioterapia	“A Fisioterapia tem uma demanda de espaço físico absurda; no quarto semestre a gente tem uma disciplina de hidroterapia que precisa de uma piscina, então, eu até não posso dizer que a gente não tenha avançado, porque a gente tem um projeto de piscina e tudo, existe uma previsão de local, uma previsão financeira, mas, para isso tudo acontecer, é complicado” (PARTICIPANTE A, NAU/ESEF, 2010, p. 78-79)
Falta de sala de estudos na biblioteca	<p>“a biblioteca está muito pequena, porque não comporta as salas de estudo, nunca teve sala de estudo, né, é preciso sala de estudo e mais computadores” (p. 14)</p> <p>“Acho que o que falta ali na biblioteca é uma sala de estudos, porque às vezes muita gente vem reclamar do barulho, então acho que uma sala de estudos seria legal” (p. 14)</p>
Problemas na sala Rítmica 2	<p>“a rítmica 2 é uma sala que é problemática (...) ela está no meio de duas salas de aula. Propuseram usar a sala para dar uma aula de dança no meio de uma sala onde está acontecendo aula de fisioterapia, não vai ter isolamento. Então, a gente não consegue ir além do que é uma sala de uso para trabalhos de práticas corporais e eu não posso chegar para o meu aluno e pedir para baixar o volume ou não sapatear, é uma situação muito complicada” (p. 14)</p> <p>“A sala de Rítmica 2 é passagem para outra sala de aula” (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)</p>
Precariedade das salas de Rítmica 1 e 2 (pros objetivos da Dança)	<p>Não há sala específica para nenhuma modalidade de dança. O espelho cai, a barra tem a mesma altura, não há equipamento de som apropriado. (ESTUDANTE, NAU/ESEF, 2011)</p> <p>Sala de rítmica tem cadeiras que precisam ser retiradas e recolocadas pelos alunos a cada aula. (ESTUDANTE, NAU/ESEF, 2011)</p>

Piso inadequado para as aulas de dança	“Pessoas circulam de sapatos sujando o piso que é usado para as aulas.”(PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011) “Pisos inadequados nas salas Rítmica 1 e 2 para as aulas de Dança.” (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)
Banheiros	“Banheiros longe das aulas práticas / Banheiros mais próximos fechados à noite. / Banheiros sem papel higiênico à noite” (ESTUDANTE, NAU/ESEF, 2011)
Problemas do curso noturno	Xerox fechado à noite.(ESTUDANTE, NAU/ESEF, 2011) agora a rítmica 2 também está colocada na mesma coisa, porque não tem vestiário e aí eles tem que se trocar aqui no lado, na pista ou lá embaixo, na biblioteca... ainda mais quanto tem aula à noite, quando os banheiros estão sendo fechados. [...] se eles querem fazer xixi, têm que ir na biblioteca lá embaixo e depois voltar. [...] essa estrutura de vestiário, banheiro e chuveiro está deixando a desejar. (PARTICIPANTE E, NAU/ESEF, 2010, p. 71)
Inexistência de espaço de convivência dos estudantes	“vendo como estudante mesmo, ainda acho que o principal é o fato de o estudante não ter onde ficar na ESEF. Não é nem só o centro de convivência mesmo para os estudantes baterem um papo; é que os estudantes não tem nem onde estudar, sabe” (NAU/ESEF, 2010, p. 15) “no dia que chove não tem onde ficar na ESEF, tem que ficar embaixo do toldinho da escada da rítmica 1 ou dentro do DA, que é pequeno demais, ou no ginásio 1” (NAU/ESEF, 2010, p. 16)
Necessidade de uma sede para o DAFISIO	“daqui a pouco nós vamos ter o DA da fisioterapia, que eu não sei pra onde vai, mas quais são as perspectivas, até onde eu sei, é que nós teremos o prédio das piscinas para metade de 2010 e o prédio das salas de aula para início de 2011” (p. 14)
Falta de aparelho de som adequado	“Aparelho de som inadequado para as aulas de Dança.” (PROFESSOR, NAU/ESEF, 2011)
A estrutura física não vai acompanhar	“está sendo um problema muito sério, principalmente dos novos cursos, não a disputa, mas aos espaços físicos que vão se dar aos diversos cursos aqui citados. Eu acho que toda a estruturação física, ela não vai acompanhar, mesmo com muita certeza em relação aos cursos que entraram” (PARTICIPANTE D, NAU/ESEF, 2010, p. 75)

Fonte: Relatórios da 2º e 3º etapas do NAU/ESEF 2010 e 2011 (elaboração própria)

A precarização das condições de trabalho devido ao sucateamento, ou mesmo a falta, de estrutura física, é latente quando analisamos os dados vindos dos relatórios do NAU/ESEF. Os elementos são muitos, mas me parece que a questão da falta de espaços físicos, em especial salas de aula adequadas, comprometem a qualidade do trabalho que realizam os professores da ESEF.

Após a abordagem teórica que fizemos em torno da lei da transformação da quantidade em qualidade, considero plausível encontrarmos elementos de piora da *qualidade* na ESEF devido a *quantidade* de demanda gerada por dois cursos novos implementados pelo REUNI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da pesquisa exaustos, mas ao mesmo tempo renovados pelos vãos que as leituras, coleta de dados e análises, não necessariamente nesta mesma ordem, nos fizeram dar.

Início pontuando alguns limites que constatei no processo. O primeiro deles, que a banca de qualificação já havia me alertado, é o de analisar uma política em andamento. O programa REUNI foi elaborado por decreto no ano de 2007, aprovado na UFRGS no mesmo ano, com uma vigência de cinco anos que se encerrarão neste ano que começa, 2012. Considero este um dos grandes limites que encontrei na pesquisa, pois os dados aparecem fragmentados, muitas vezes incompletos, pois o número total da implementação do REUNI só vai ser possível constatar no ano de 2013, ou talvez mais adiante, com um certo distanciamento de tempo. O único dado que já está “fechado” neste início de 2012 é o total de vagas *expandidas* na graduação: foram 1078 das 1446 “acordadas” no termo entre UFRGS e MEC.

Para além deste, nos deparamos em diversos momentos com melindres em disponibilizar os dados do REUNI. Isto, de certa forma, já era previsto, pois o programa está situado em um campo de disputa dentro das universidades, uma questão de ampliação de vagas que para muitos, por si só, é uma coisa boa. Questiono estes que pragmaticamente dizem defender a educação pública sem sequer se preocupar com as condições em que está sendo ofertada. A busca pelos dados foi de grande dificuldade, pois em dois setores centrais para estas informações (a PROGRAD e a Comunicação da Reitoria) os dados precisaram passar pela revisão de um “superior” para serem liberados para uma pesquisa de mestrado realizada na própria instituição. Por alguns dados estou aguardando até o presente momento.

Outra constatação feita pela pesquisa é que os departamentos da UFRGS não tem a sistematização dos dados sobre a expansão em suas unidades. Este foi o caso da FACED, em que nem mesmo o diretor da faculdade sabe dizer o número de estudantes recebidos a mais em função da implementação do REUNI. Por sensibilidade da instituição, esta unidade recebeu vagas docentes para suprir esta demanda, mas será que as vagas são suficientes? Quem sabe?

Durante o processo denso e muito rico de análise dos Relatórios de Gestão da UFRGS, reparei que a partir dos números gerais da expansão não ficou “visível” o impacto que acarretaria para o trabalho docente. Foi o momento em que decidi mudar de tática para a

obtenção dos dados, em meados do mês de agosto, para recorrer a fontes que me trouxessem os dados mais “miúdos”, mais detalhados. Por sorte encontrei um NAU ativo na ESEF, um Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança articulado e departamentos dispostos em responder as solicitações de dados que eram feitos, em que pese a sobrecarga de trabalho que eles relatavam devido ao período do ano.

Estes movimentos me fizeram chegar a importantes dados sobre a intensificação *silenciosa* do trabalho docente na FACED e a *escancarada* falta de planejamento na ESEF para receber dois novos cursos pelo REUNI, Fisioterapia e Dança. Embora a discussão tenha tido contornos de “primeiro criar o problema e depois pensar na solução”, não me parece que os resultados tenham sido muito satisfatórios. Esta conclusão pode ser tirada a partir dos relatórios do NAU/ESEF que, em relação a estrutura, tem o registro das falas dos membros da comunidade esefiana marcados pela “falta”, precarizando as condições de trabalho dos docentes, técnico-administrativos e mesmo a condição de estudo dos estudantes.

A questão dos professores temporários serem chamados às pressas para suprir a demanda dos concursos que não foram abertos devido ao corte de verba para a educação é uma situação muito delicada. Este fato expõe os limites outrora apontados em relação a proposta que é o REUNI para a educação superior. Esta condição de trabalho precarizada de professor temporário, em alguma medida reforça o compromisso daqueles que faziam as críticas quando da aprovação do programa e eram taxados de *elitistas*. Dentre outros estão ANDES-SN, inúmeros DA's e DCE's, Executivas e Federações de Curso etc. que defendem concretamente uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada na maioria da população.

Postos estes elementos, pensamos não em concluir definitivamente, mas em indicar algumas tendências que atravessam a universidade pública na atualidade. Identificamos que as tendências de transformação do trabalho produtivo se expressam, através da precarização (temporários / condições de trabalho) e da intensificação (aumento do volume de trabalho), também no trabalho improdutivo. Neste caso, é o trabalho docente que, por outros mecanismos, passa por processos de transformação.

A transformação da quantidade em qualidade é outro indicativo possível no contexto analisado de um curso criado pelo REUNI em um *campi* que não se planejou para recebê-lo, e agora arca com as consequências práticas da decisão política operada por cima, como *consenso falsificado*.

Para finalizar, me arrisco a uma síntese, uma ideia sobre alguns elementos abordados

nesta dissertação, tentando não estabelecê-la de forma mecânica: 1) a acumulação capitalista tem como fundamento um sistema de concorrência dos donos dos meios de produção pelo capital total produzido; 2) esta concorrência cria uma tendência dos capitalistas diminuírem os custos com a força de trabalho, gerando uma tendência a precarização e intensificação do trabalho, em um contexto de crise estrutural do capital; 3) é interessante para o capital transnacional deslocar parte do processo produtivo para os países de capitalismo periférico, pois as taxas de exploração da força de trabalho são mais altas do que nos países de capitalismo central (por exemplo, a Índia); 4) as “recomendações” dos organismos multilaterais tensionam esses países a oferecer *treinamento* da “mão de obra” como formação, ao invés de formação humana; 5) a (des) qualificação da força de trabalho operada por esses mecanismos (Universidade Nova, REUNI e tecnólogos, por exemplo), reduzem o valor pago pela força de trabalho nestes países, criando uma “receptividade” às empresas transnacionais nos países de capitalismo periférico.

É isso, seguimos em luta.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 09-23.
- ANDIFES. *Relatório de acompanhamento do REUNI*. ANDIFES, jan – 2010.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- _____. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 14ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- _____. A era da informatização e a época da informalização: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. pp. 15-25.
- _____. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: SP – Boitempo (9ª reimpressão), 2009.
- _____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: *Educação e Sociedade*. v. 25, n.87, 2004. pp. 335-351
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. (Série El desarrollo em la práctica).
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. A intensificação do trabalho docente na escola pública. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- BORÓN, Atílio. Hegemonia e imperialismo no sistema internacional. In: BORÓN, Atílio (org.). *Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudança e movimentos sociais*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2004. pp. 133-154.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente no ensino superior nesses últimos 25 anos. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL, MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 22 de abril de 2010.
- _____. *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 3 de junho de 2007.
- _____. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em 30 de novembro de 2010.

_____. *Lei nº 10.973*, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em 30 de novembro de 2010.

_____. *Lei nº 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em 27 de setembro de 2006.

_____. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 25 de novembro de 2010.

_____. MEC. *Censo da educação superior 2004 – Resumo técnico*. Brasília, 2005.

_____. MEC. *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Disponível em http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/bacharelados_interdisciplinares.pdf. Acesso em 27 de dezembro de 2010.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. Trabalho apresentado na *Conferência Mundial de Educação Superior +5*, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

CADERNOS ANDES. *Proposta do ANDES/SN para a universidade brasileira*. Nº 2, 3ª ed. (revista e atualizada) – Brasília: DF, 2003.

CADERNOS ANDES. *As novas faces da reforma universitária do Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior*. Nº 25, agosto – Brasília: DF, 2007.

CARTA DA DANÇA (DAEFi). *Carta à Comunidade Esefiana – 2º semestre*. 2009 (mimeo).

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão do ensino superior público brasileiro via precarização do trabalho docente. In: *V Seminário redestrado – Nuevas relaciones em América Latina* – Buenos Aires, 2008.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. *Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. *As grandes depressões (1837-1896 e 1929-1939): fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente*. São Paulo: Alameda, 2009.

DAEFI-UFRGS. *Carta ao reitor*. 2011, (mimeo).

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ENGELS, Friedrich. Introdução de F. Engels para a edição de 1891. In: MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b, pp. 19-30.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. pp.13-34.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ESEF. Relatório Parcial. 1.ª Etapa de Trabalho. *Diagnóstico dos Recursos Físicos, Humanos, Funções e Atribuições dos Setores*. s.l. Núcleo de Avaliação da Unidade, Julho de 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/4_ciclo/2009/ESEF/Rel_Avaliacao.pdf. Acesso em 28/1/2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2006.

FAZENDA JUNIOR, Carlos Alberto Perdomo. “*RU na ESEF já!*”: o movimento estudantil lutando por assistência na Escola de Educação Física da UFRGS. Monografia (Bacharelado em Educação Física). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola., 1989.

KAMINSKI, Leon Frederico; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo discente em movimento: reivindicações estudantis na Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (1957-1964). *Motriz*, Rio Claro, v.16, n.4, out./dez., 2010. p.984-994.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉDA, Denise Bessa, MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: *Educação e Realidade*. 34(1): 49-64 jan/abr 2009.

LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel G.. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

LEHER, Roberto. *Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente*. 2011, (mimeo).

_____. *Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial*. Entrevista ao Correio da Cidadania em 5 de agosto de 2010. Disponível em:

<http://www.correiocidadania.com.br/content/view/4901/9/>. Acessado em 23 de setembro de 2010.

_____. Para silenciar os campi. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004.

_____. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: *Revista Outubro*, São Paulo, n. 03, 1999.

LENIN, Vladimir Ilich. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4^o ed. - São Paulo: Global, 1987.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva... [et al.] (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004.

MARX, Karl. *Contribuição a crítica da economia política*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Clássicos).

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista (1848)*. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket).

MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*: livro I. Vol. 1. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. *O Capital – Crítica da Economia Política*: livro I. Vol. 2. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b. 144 p.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. pp. 59-73.

MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MAZO, Janice Zarpelon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). *Movimento*. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./abr. 2005. p.143-167.

MORAES, Cristiane Pereira de. A corrosão do caráter público das universidades federais: Influências do Banco Mundial no REUNI. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NAU. Núcleo de Avaliação da Unidade, ESEF/UFRGS - *Relatório Parcial*: Planejamento, estrutura, valorização profissional e comunicação nas práticas institucionais. 2ª etapa de trabalho. jun/2010.

NEGRÃO, João José. *Para conhecer o Neoliberalismo*. Publisher Brasil, 1998.

NETTO; José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política*: Uma introdução crítica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

_____. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.99, p. 355-375, mai/ago, 2007.

PADILHA, Valquíria. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 549-563, nov.2009/fev.2010.

PERGHER, Eduardo, NISHIMURA, Shin. Conjuntura histórica e resistência estudantil num período de ofensivas neoliberais. In: *Caderno de Debates – EXNEEF*. Volume X. Editora UFRGS: Porto Alegre, 2008.

PERONI, Vera M. Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: *Revista SIMPE – RS*, Porto Alegre, p. 11-33, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20*: Taylorismo, fordismo e toyotismo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. pp. 59-73.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed., rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: Entre o público e o privado/mercantil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais – pósgraduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: Implicações Políticas e Teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Wanderley; MARTINS, André Silva... [et al.] (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004a.

_____. As más lições da experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro. In: NEVES, Maria Wanderley; MARTINS, André Silva... [et al.] (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004b.

TOLEDO, Caio Navarro de. O culto ao novo herói e os novos simbolismos. In: *Revista Espaço Acadêmico*. Nº28, set/2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/028/28ctoledo.htm>

Acessado em 20 de abril de 2010.

TROTSKY, Leon. *Em defesa do marxismo*. Editora Sundermann: São Paulo, 2011.

UFRGS. *Parque científico e tecnológico: proposta de implantação*. Disponível em: http://paginas.ufrgs.br/parquetec/documentos/PropostaOutubro_2009.doc/view. Acessado em 25 de fevereiro de 2010.

_____. *Relatório de gestão 2009*. Disponível em http://www.ufrgs.br/ufrgs/a_ufrgs/relatorios/relatorio-gestao-2009.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2010.

UFRGS. *UFRGS em números*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros>. Acesso em 28/1/2011, 19h27min.

SITES

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) – acessado em 30.12.2010. Disponível em <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml>DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Acessado em 29.12.10. Disponível em: <http://antigo.andes.org.br/forum.htm>

Lei 9678/98 – Gratificação de Estímulo à Docência - Acessada em 31.12.10. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-9678.html>

Entrevista com Marilena Chauí (1999), *Entrevista ao programa Roda Viva*. São Paulo: TVEducativa, 1999. Acessado em 25 de abril de 2010. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/61/entrevistados/marilena_chai_1999.htm

ANEXOS

Anexo 1

Conversa com DAEFI sobre a pesquisa – Shin Nishimura

Data: 05/01/12

Título da Dissertação: A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS.

Objetivo: Analisar a precarização do trabalho docente no ensino superior público à luz da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Unidades ESEF / FACED – 1 favorável, outra contrária

Como está sendo a implementação do REUNI na ESEF (EFI / Dança – REUNI / Fisioterapia).

Problemas identificados nos cursos?

INFRA-ESTRUTURA

Espaço físico, salas de aula, ambientes adequados (Dança, Fisio, EFI) etc.

RU

QUADRO DE PROFESSORES

É suficiente?

Alguma disciplina ficou sem professor nestes 4 anos?

Substituição de professores por bolsistas? Bolsistas REUNI trabalhando na graduação?

Professores *temporários* / substitutos / permanentes

DISCIPLINAS

Quais da EFI tem vagas destinadas a Dança?

Quais da Dança tem professores da EFI?

Quais da EFI tem professores da Dança?

Quais da EFI são frequentadas pela Fisio?

Quais da Dança são realizadas na FACED?

Quais da EFI são realizadas na FACED?

PESMANÊNCIA NO CURSO / EVASÃO / APROVAÇÃO

Implicações do curso noturno / grande parte da ampliação (+ tecnólogos)

O que os problemas do curso tem a ver com a evasão?

OUTROS

Anexo 2

Dados sistematizados:

Quadro 1 - Evolução das matrículas na UFRGS:

ANO	ESTUDANTES GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (<i>stricto sensu</i>)	TOTAL
2006	21050	7719	28769
2007	23621	7984	31605
2008	24272	8319	32591
2009	24375	8855	33230
2010	23850	8918	32768
Varição 2006/2010	2800	1199	3999

Fonte: Relatórios de Gestão UFRGS 2006/2007

Quadro 2 – Evolução das vagas no Concurso Vestibular UFRGS:

ANO	VAGAS / VESTIBULAR	AMPLIAÇÃO
2006	4212	
2007	4212	0
2008	4312	100
2009	4556	244
2010	4961	405
2011	5018	57
2012	5290	272
Varição 2006/2012	1078	1078

Fonte: Edital Concurso Vestibular 2006/2012

• A ampliação de vagas prevista no REUNI de 2008 a 2012 era de 1446, incluídos cursos novos, novas modalidades de curso (tecnólogos) e ampliação de vagas em cursos já existentes.

Quadro 3 – Ampliação de vagas discentes prevista no REUNI-UFRGS

ANO	VAGAS PREVISTAS	VAGAS AMPLIADAS	VARIAÇÃO
2008	100	100	0
2009	550	244	-306
2010	703	405	-298
2011	65	57	-8
2012	27	272	245
Futuras	11	-	-
Variação 2008/2012	1456	1078	-378

Fonte: Edital Concurso Vestibular 2006/2012 e proposta da UFRGS ao REUNI

Quadro 4 – Vagas docentes previstas e efetivadas pelo REUNI na UFRGS

ANO	AMPLIAÇÃO PREVISTA	AMPLIAÇÃO EFETIVADA
2008	40	40
2009	93	94
2010	104	104
2011*	100	---
2012	73	---
Variação docente 2008-2012	410	238

* Todas as vagas docentes previstas pelo REUNI para o ano de 2011 foram canceladas devido ao corte de 3 bilhões das verbas para a educação do orçamento anual. As vagas foram substituídas por processos seletivos de *professores temporários*.

Uma questão a ser levantada: como ficam os cursos novos, que terá que contar com *professores temporários* para colocá-los em funcionamento?

Quadro 5 – Quadro docente UFRGS

ANO	TOTAL	VARIAÇÃO
2006	2281 (S-372 / P-1909)	
2007	2503 (S-394 / P-2109)	
2008	2366 (S-425 / P-1941)	-168 (P)
2009	2364 (S-424 / P-1940)	1 (P)
2010	2522 (S-232 / P-2290)	350 (P)
Varição (P) 2007-2010	19	183 (P)

Fonte: Relatórios de Gestão UFRGS 2006/2010

S = Substitutos

P = Permanentes

Quadro 6 – Necessidade de ampliação do quadro docente REUNI-UFRGS

ANO	AMPLIAÇÃO PREVISTA	VARIAÇÃO QUADRO DOCENTE PERMANENTE
2008	40	-168
2009	93	1
2010	104	350
2011	100	---
2012	73	---
Varição docente 2008-2012*	410	183

Fonte: Relatórios de Gestão UFRGS 2006/2010 (S = Substitutos / P = Permanentes)

* Este dado não compara de forma adequada as vagas docentes ampliadas e previstas pelo REUNI, pois considera apenas o quadro total de docentes (já tenho registrado os concursos que foram abertos pelo REUNI até 2010). Porém, nos indica que o quadro permanente de docentes de 2008 a 2010 que deveria ser acrescido de 237, foi acrescido apenas de 183, com uma diminuição de 54 docentes do quadro total estimado com a ampliação prevista pelo REUNI.