

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O REUNI E A INTENSIFICAÇÃO E
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS
PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO CEFD/UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Douglas Almir Tolfo Rossa

Santa Maria, RS, Brasil

2015

O REUNI E A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO CEFD/UFSM

por

Douglas Almir Tolfo Rossa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

Orientadora: Prof^a. Dra Maristela Da Silva Souza

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rossa, Douglas Almir Tolfo

O REUNI e a intensificação e precarização do trabalho dos professores: Estudo de caso do CEFD/UFSM / Douglas Almir Tolfo. Rossa.-2015.

190 p.; 30cm

Orientador: Maristela da Silva Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2015

1. REUNI 2. Trabalho dos professores 3. Intensificação e precarização do trabalho 4. Educação superior 5. CEFD/UFSM I. Souza, Maristela da Silva II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O REUNI E A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO
CEFD/UFSM**

elaborada por
Douglas Almir Tolfo Rossa

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

Comissão Examinadora:

Maristela da Silva Souza, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Laura Souza Fonseca, Dr^a (UFRGS)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)

Elizara Carolina Marin, Dr.^a (UFSM)
(suplente)

Santa Maria, 12 de março de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta pesquisa à professora Carmem Lúcia da Silva Marques (*in memoriam*) que se constituiu numa referência do CEFD/UFSC a partir de seu compromisso e dedicação na busca de uma maior qualidade na formação e no ensino da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

À classe trabalhadora que, mesmo com toda exploração que sofre e dos constantes ataques aos seus direitos básicos, em cada ato, manifestação, greve, etc, reaprende a organizar-se e reconhecer-se como tal, para fazer frente ao sistema do capital e derrotá-lo a fim de construir, enfim, um mundo socialmente igual, humanamente diferente e totalmente livre.

Ao Coletivo Alicerce que busca, em todos seus núcleos e frentes, lutar com a classe trabalhadora, aprender/ensinar com ela e construir junto a ela meios/instrumentos de organização e resistência a toda forma de exploração e opressão sofrida pela mesma.

A minha família (Idelma, Almirante e Aline) que viveu todos os problemas enfrentados pela classe trabalhadora rural e que me estimulou e me deu sustentação na busca de maior conhecimento da realidade social brasileira.

A minha segunda família constituída em Santa Maria (Anair, Maria, Newton e “vó” Joana – *in memorian*) que me acolheu durante todo o período da graduação e pós-graduação, auxiliando-me no que estivesse ao seu alcance.

A minha orientadora Maristela que acreditou em meu trabalho, respeitou meu tempo de produzi-lo e apontou alguns caminhos para que o mesmo pudesse se desenvolver de maneira mais sólida. Junto a ela também agradeço as contribuições da Linha de Estudos Epistemológicos e didáticos da Educação Física (LEEDEF).

A todos/as os/as participantes do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) pelas contribuições e debates realizados no mesmo e da ajuda essencial que prestaram na transcrição das entrevistas deste estudo.

Aos/às professores/as do CEFD/UFSM que contribuíram e enriqueceram enormemente este trabalho dedicando um tempo de seu trabalho e de suas vidas para a realização das entrevistas analisadas neste estudo.

Quando os trabalhadores perderem a paciência

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

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juízes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

Mauro Iasi

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-graduação em Educação Física

**O REUNI E A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO CEFD/UFSM**

Douglas Almir Tolfo Rossa
Maristela da Silva Souza

As universidades públicas brasileiras passaram por algumas transformações nos últimos anos, dentre as quais destacamos as que foram provocadas pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tinha como metas principais atingir a relação de 18 estudantes por professor e de aprovação de 90% dos estudantes, além da busca de melhor aproveitamento de infraestrutura e de pessoal. O tema deste estudo surgiu a partir do acompanhamento da greve dos professores federais em 2012, na qual, para além das reivindicações salariais, os professores lutavam por melhores condições de trabalho, apontando que este problema era consequência do REUNI. Esta pesquisa, que contou com o financiamento da CAPES/OBEDUC, busca contribuir com a tarefa de diagnosticar a realidade da educação brasileira, que constitui um dos objetivos do processo do Encontro Nacional de Educação (ENE). O objetivo geral deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento da política educacional do Programa REUNI, seus reflexos na UFSM e suas implicações no processo de intensificação e precarização do trabalho dos professores do CEFD/UFSM. Fundamentamos nosso estudo a partir do materialismo histórico dialético e em relação às escolhas metodológicas, optamos pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, no qual a produção dos dados foi feita por meio de uma pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas. Em relação ao processo de análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Nossa hipótese foi de que a implantação do REUNI na UFSM ocasionou uma ampliação do processo de intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores da UFSM e dos professores do CEFD, em decorrência da lógica que o programa se fundamenta. Na análise dos dados percebemos que a hipótese foi confirmada. O percentual de aumento das vagas e das matrículas da graduação e da pós-graduação na UFSM foi desproporcional ao aumento de contratações de professores e de técnico-administrativos no período do REUNI (2007-2012). Em relação ao caso do CEFD a desproporcionalidade supracitada se repete e os/as professores/as entrevistados/as demonstraram indícios de intensificação e precarização do trabalho relacionadas aos elementos do REUNI ao mencionarem, por exemplo, o aumento de tarefas por causa da pós-graduação e do aumento de estudantes da graduação, as condições precárias da infraestrutura e materiais do CEFD e a defasagem salarial nos últimos anos. A partir destes fatores observou-se que o aumento da quantidade de estudantes na UFSM e no CEFD prejudicou os níveis mínimos de qualidade da educação superior correspondente ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

Palavras-Chave: REUNI. Trabalho dos professores. Intensificação e precarização do trabalho. Educação superior. CEFD/UFSM.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**EL REUNI Y LA INTENSIFICACIÓN Y PRECARIZACIÓN DEL
TRABAJO DE LOS PROFESORES: ESTUDIO DE CASO DEL
CEFD/UFSM**

Douglas Almir Tolfo Rossa
Maristela da Silva Souza

Las universidades públicas brasileñas han experimentado algunos cambios en los últimos años, entre los que destacamos están los causados por lo programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), que tuvo como principal objetivo alcanzar la proporción de 18 alumnos por maestro y aprobación del 90% de estudiantes, más allá de la búsqueda de un mejor uso de la infraestructura y el personal. El tema de este estudio surgió de la observación de la huelga de los maestros federales en 2012, donde, además de las demandas salariales, los maestros lucharon por mejores condiciones de trabajo, señalando que este problema fue el resultado del REUNI. Esta investigación, que fue financiada por la CAPES / OBEDUC, busca contribuir a la tarea de diagnosticar la realidad de la educación brasileña, que es uno de los objetivos del proceso del Encuentro Nacional de Educación (ENE). El objetivo de este estudio es analizar el desarrollo de la política educativa del REUNI, su impacto en la UFSM y sus implicaciones en el proceso de la intensificación y precarización del trabajo de los profesores CEFD / UFSM. Basamos nuestro estudio en el materialismo histórico dialéctico, en relación a las opciones metodológicas. Elegimos el estudio de casos como estrategia de investigación, en la que la producción de datos se realiza a través de la investigación documental y la realización de entrevistas semi-estructuradas. En cuanto al proceso de análisis de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido. Nuestra hipótesis es que la aplicación del REUNI en la UFSM provocó una expansión del proceso de intensificación y precarización de las condiciones de trabajo de los profesores del CEFD/UFSM, debido a la lógica en que el programa se basa. Al analizar los datos, vemos que se confirmó la hipótesis. El porcentaje de aumento de las vacantes y la matrícula en licenciatura y posgrado UFSM fue desproporcional en relación con el aumento de la contratación de maestros y administradores técnicos en el período del REUNI (2007-2012). En cuanto al caso del CEFD/UFSM la desproporcionalidad anteriormente citada se repite y los profesores encuestados demostraron la intensificación y la precarización de sus trabajos en relación con los elementos del REUNI, al mencionar, por ejemplo, el aumento de las tareas debido a el posgrado y el aumento de estudiantes de pre-grado, el mal estado de la infraestructura y materiales del CEFD/UFSM y la reducción salarial en los últimos años. De estos factores, se observó que el aumento del número de estudiantes en UFSM y CEFD causó daño a los niveles mínimos de calidad de la educación superior que corresponde a la tríada enseñanza-investigación-extensión.

Palabras Clave: REUNI. Trabajo de los profesores. Intensificación y precarización del trabajo. Educación Superior. CEFD/UFSM.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	19
2.1 Encaminhamentos Metodológicos.....	22
2.1.1 Pesquisa documental.....	22
2.1.2 Entrevistas semi-estruturadas.....	23
2.1.3 Análise de conteúdo.....	25
3 O CONTEXTO ATUAL DO METABOLISMO DO CAPITAL.....	29
3.1 A reconfiguração do mundo do trabalho.....	38
4 A LÓGICA DA ECONOMIA DEPENDENTE E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL.....	47
5 AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL (BM) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	53
5.1 O BM e o papel da educação superior nos países dependentes.....	53
5.2 As recentes transformações no contexto das universidades brasileiras e os reflexos das diretrizes do BM.....	58
6 TRABALHO DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	69
7 REALIDADE DO PROCESSO DE ADESÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO REUNI NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA REVISTA UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	79
7.1 Política educacional e REUNI	82
7.2 Processo de criação do REUNI e processo de adesão nas universidades	85
7.3 Processo de Implantação do REUNI nas universidades brasileiras	88
7.4 Meta de 90% de aprovação	92
7.5 Meta de 18/1 na relação aluno/professor.....	93
7.6 Condição de trabalho dos professores	97
7.7 Financiamento	100
8 O CONTEXTO DO REUNI NA UFSM: ESTUDO DE CASO DO CEFD/UFSM EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOS PROFESSORES	103

8.1 Breve história do CEFD/UFM: Das origens às primeiras décadas.....	119
8.2 O contexto do CEFD/UFM no REUNI.....	122
8.3 O caso dos professores do CEFD/UFM no contexto do REUNI: Elementos da precarização e intensificação do trabalho.....	128
9 O CONTEXTO DO REUNI E A DIALÉTICA DA QUANTIDADE/QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA UFSM E DO CEFD	157
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES.....	183
Apêndice 1 – Questões da entrevista semi-estruturada.....	183
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	185
ANEXO	189
Anexo 1 – Memorando à PROGEP para solicitação de dados relacionados à categoria dos professores.	189

1 INTRODUÇÃO

As vagas nas universidades federais aumentaram nos últimos anos. No segundo mandato do governo Luis Inácio Lula da Silva (Lula)/Partido dos Trabalhadores (PT) ocorreu a aprovação do Decreto nº 6096/ de 2007, que cria o Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Neste mesmo ano, em meio a várias ocupações de reitorias com manifestações contrárias ao REUNI, a maioria das universidades brasileiras aderiu ao projeto REUNI e suas determinações.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o projeto REUNI foi aprovado no dia 5 de dezembro de 2007, no Conselho Universitário (CONSUN) da Instituição, com resistência por parte do movimento estudantil e de professores que reivindicavam maior tempo de debate sobre o mesmo. Consta no projeto do REUNI da UFSM a meta de crescimento de 68% do número de vagas discentes nesta instituição, através do seu aumento nos cursos já existentes e pela criação de novos cursos, subsidiados por um acréscimo de 20% no orçamento das instituições, conforme encontramos no decreto supracitado.

Especificamente para o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), que será o foco central de análise deste estudo o documento de adesão da UFSM ao projeto REUNI prevê a criação de um curso de graduação noturno e o aumento de vagas nos dois cursos já existentes de bacharelado e Licenciatura em Educação Física.

De acordo com alguns estudos (GUIMARÃES, MONTE e FARIAS, 2013; PAULA, 2012, DOURADO, 2002; LEHER, s/d) temos que a criação do REUNI faz parte da política neoliberal proposta pelos organismos internacionais para a educação superior em países dependentes, articulada ao processo de reforma do Estado brasileiro. De forma geral, a política do neoliberalismo constituiu-se como uma das respostas a crise estrutural enfrentada pelo metabolismo do capital.

O metabolismo social do capital configura-se, segundo Antunes (2009) como ontologicamente incontrolável, que decorre de suas próprias fraturas, que ocorrem, conforme análise de Mészáros (2011), através: da separação radical entre produção e seu controle, da presença da independência entre a produção e o consumo e da contradição entre a produção e a circulação.

Deste modo, o sistema do capital, com seu caráter dinâmico, totalizante, expansionista, mundializado e incontrolável, passou a enfrentar uma crise estrutural em seu metabolismo, a partir da década de 1970, caracterizada por um “*depressed continuum*”, como uma “crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica” (ANTUNES, 2009, p. 29).

A crise se expressou de várias formas, dentre as quais encontramos a crise do modelo produtivo fordista que, principalmente nos países centrais, foi sofrendo modificações e cedendo lugar para o modelo toyotista que começava a ser difundido na busca por responder as demandas que surgiam no metabolismo social do capital.

O período de reestruturação produtiva trouxe consigo a necessidade de novas possibilidades de expansão do capital e, ao mesmo tempo, incitou o desenvolvimento de políticas necessárias para viabilizá-las. Neste contexto, com a eleição de Margaret Thatcher na Inglaterra essa política começava a ganhar contornos práticos através do neoliberalismo (ANTUNES, 2009).

Os teóricos do neoliberalismo entendem que a crise do sistema capitalista é culpa do Estado e não do metabolismo social do capital, por isso propõe o enxugamento dos gastos sociais através da privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2009, p. 33). Outra política que surgiu neste contexto político foi a terceira via, que também culpa o Estado pela crise e preserva as linhas gerais defendidas pelo neoliberalismo, mas lhe dá um caráter social democrático mais acentuado (PERONI, 2008).

De acordo com Peroni (2008), o neoliberalismo no Brasil começou ser implementado no Brasil, em 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello, com a minimização do papel do Estado quanto às políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público. Em seguida, nos dois mandatos de

Fernando Henrique Cardoso (FHC) - de 1995-2002, a partir da reforma do aparelho do Estado em 1995, as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, através das estratégias de: privatização, terceirização e publicização. Esta consiste na transferência dos serviços sociais e científicos, que antes eram prestados pelo Estado, para o setor público não-estatal (PERONI, 2008).

A reforma do Estado brasileiro agregou tanto elementos do neoliberalismo quanto da terceira via (PERONI, 2008). A entrada do governo Lula na presidência gerou expectativas de mudança de orientação da política brasileira, mas em decorrência do processo de amoldamento do Partido dos Trabalhadores (PT) à ordem burguesa, elas mantiveram o mesmo caráter. Além disso, ocorreu um aprofundamento da reforma do Estado iniciada no período de FHC através de ações privatizantes, por exemplo.

Na busca de superar as quedas de lucro do metabolismo social do capital, foi necessário ampliar o mercado para esferas que poderiam ser mais bem exploradas, como a saúde e a educação. Neste contexto, a atuação política dos organismos internacionais tem grande importância na reestruturação educacional em todos os níveis de ensino, com forte influência no ensino superior dos países dependentes, incluindo o Brasil. No caso da América Latina, como aponta Leher (s/d), as políticas de ajuste do Banco Mundial contribuíram fortemente para a decisão dos governos de não priorizar o ensino superior contrapondo-o com à alfabetização das primeiras letras, com políticas focalizadas aos mais pobres.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, institui os elementos da reforma do Estado do ano anterior e enfatiza a necessidade de adequação da educação superior aos princípios mercantis do livre-mercado, entendendo a educação como um serviço não exclusivo do Estado.

Posteriormente nos dois mandatos de Lula/PT (2003-2010) e no mandato de sua sucessora, a presidenta Dilma Rousseff/PT (2011-2014), seguiram os ataques aos direitos públicos, dentre os quais destacamos, no caso do primeiro mandato de Lula, a aprovação reforma universitária que foi aprovada de maneira “fatiada”, através de leis específicas.

A caracterização do conjunto das políticas implementadas no governo Lula é denominada por Leher (s/d) de contra-reforma universitária, pois ele entende que, se exitosas, as ações implementadas irão destruir a concepção de universidade inscrita na constituição de 1988 e ameaçar o futuro desta instituição, em virtude de sua conexão com o mercado e transformação da própria educação num mercado. O termo contra-reforma passou a ser utilizado dentre os militantes e autores críticos¹ ao processo de “reformas” da educação superior e o adotaremos neste trabalho.

Dentre os elementos da contra-reforma encontramos o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como foco as universidades públicas federais, objetivando uma maior racionalidade de utilização do pessoal e estrutura do ensino superior, com metas de aumentar para 18:1, a relação estudantes/professor, além de buscar índices de aprovação de 90%. Observamos que, segundo Bosi (2011, p. 140), no Brasil as médias da relação aluno por professor divulgadas pelo INEP, com base no ano de 2008, eram de 10,4 nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), de 11,7 nas Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES) e de 18,2 nas Instituições Particulares de Educação Superior (IPES).

Essa política se insere também no contexto da reestruturação produtiva através da adoção crescente do modelo toyotista. Este trouxe a exigência de novas competências e habilidades para adaptação dos trabalhadores às condições flexíveis e polivalentes, frente ao processo produtivo que incorporou tecnologias de informação. Além disso, com a reforma do Estado, as universidades passaram a ser serviços não exclusivos do Estado e vêm sofrendo modificações de caráter neoliberal, refletindo questões da reestruturação produtiva no trabalho dos servidores públicos, incluindo os professores universitários, através da mediação das políticas educacionais.

Neste sentido, alguns estudos apontam a precarização do trabalho dos professores no ensino superior, que se agravou com a implantação do REUNI. Este é o caso da dissertação de Nishimura (2012) intitulada “A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS” que apresenta dados referentes à precarização e intensificação do trabalho dos

¹ Lima (2009), Lima e Pereira (2009), Rodrigues (2011), Chaves e Araujo (2011).

professores na FACED e ESEF/UFRGS com a adoção do REUNI; e da dissertação de Maia (2012) que intitulou-se “Impactos da precarização do trabalho docente sobre professores de pós-graduação da Universidade federal da Paraíba”, demonstrando que os mesmos encontram-se sobrecarregados, realizando atividades bastante diversificadas.

No ano anterior também foi produzida a dissertação intitulada “O REUNI como estratégia da contra-reforma da Educação Superior” de Rodrigues (2011), concluindo também sobre a precarização do trabalho dos professores a partir da realidade da UFF. Nesta mesma instituição, a partir de um estudo de Lima (2013), presente no Dossiê Nacional 3 do ANDES-SN, a autora conclui que houve um aumento de 126% do número discentes e um aumento de apenas 13,54% de professores, a partir do balanço realizado pela autora do número de aposentadorias/exonerações ocorridas entre 1995 a 2005 e o número de contratações entre 2006-2010.

No decorrer dos 5 anos de implantação do REUNI, outra importante fonte de dados sobre realidade do trabalho dos professores nas federais e da universidade como um todo é a Revista Universidade e Sociedade, organizada pelo Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES-SN), que será analisada no decorrer deste estudo.

Assentado nessa perspectiva de realidade, a partir do contexto atual de (contra) reforma do ensino superior implementada no conjunto das universidades federais, incluindo a UFSM, podemos observar uma série de questões pertinentes, dentre as quais destacamos: Como as universidades se inseriram no REUNI? Houve atendimento as metas estabelecidas? Quantos alunos novos foram inseridos? Quantos novos professores e funcionários foram contratados? Como está o trabalho dos professores? Como está sendo o atendimento do tripé ensino-pesquisa-extensão? Houve uma ampliação da estrutura? De que forma isso ocorreu? De quanto foi o financiamento? Em que foi investido? Ele conseguiu atender as demandas necessárias de expansão? Como está a qualidade do ensino passado alguns anos de implementação do REUNI?

Desta série de problemáticas acreditamos que se torna urgente focar num dos elementos centrais que moveram a greve dos professores federais em 2012 que reivindicavam², além da reestruturação da carreira docente, a valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores nas IFES, com referência ao agravamento da precarização das condições de trabalho devido à implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a partir de 2007 (COMANDO NACIONAL DE GREVE, 2012).

Neste sentido, buscamos contribuir com o diagnóstico da educação brasileira, especificamente a educação superior pública, que corresponde a um dos objetivos do Encontro Nacional de Educação. Esta iniciativa, que tomou forma no ano de 2014, também busca a rearticulação das lutas da educação realizando debates em etapas municipais e estaduais culminando num debate nacional, que no ano de 2014, teve sua realização no I Encontro Nacional de Educação³, ocorrido em agosto.

Assim, esta pesquisa apresenta o seguinte problema de estudo: Como a implementação do REUNI na UFSM, interferiu no trabalho dos professores do CEFD/UFSM especificamente em relação a sua intensificação e precarização?

Neste sentido, em entrevista concedida a Marcos Fonseca, publicada em dezembro de 2013 no Jornal A razão⁴ da cidade de Santa Maria, o candidato na época e hoje atual reitor da UFSM (gestão 2014-2017) Paulo Burmann mencionou que, devido à elevada expansão de vagas pela adesão ao REUNI, a UFSM precisaria ter 2,5 mil professores e atualmente conta com 1,8 mil, estando com um déficit de 700 professores. Em relação aos funcionários o déficit chega à marca de 500, pois a UFSM tem hoje 2,8 mil funcionários e precisaria ter, segundo Burmann, um total de 3,3 mil.

Nossa hipótese é de que a implantação do REUNI na UFSM ocasionou uma ampliação do processo de intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores da UFSM e dos professores do CEFD, em decorrência da lógica que o programa se fundamenta.

² <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-625805412.pdf>

³ <https://ene2014.wordpress.com/2014/07/18/programacao-do-ene/>

⁴ Reportagem Especial do Jornal A Razão, publicada na edição dos dias 21 e 22 de dezembro de 2013 (sábado/domingo) com o título “Novo reitor buscará mais 1,2 mil servidores”, Santa Maria, RS, p. 19.

O **objetivo geral** deste estudo consiste em: Analisar o desenvolvimento da política educacional do Programa REUNI, seus reflexos na UFSM e suas implicações no processo de intensificação e precarização do trabalho dos professores do CEFD/UFSM.

Os **objetivos específicos** são:

- Analisar o processo recente de contra-reforma da educação superior brasileira, com destaque para o REUNI, tendo por referência a realidade dependente do Brasil a nível internacional;

- Conhecer as características gerais e históricas da intensificação e precarização do trabalho em geral e do trabalho dos professores do ensino superior no contexto brasileiro;

- Analisar o processo de implementação do REUNI na UFSM em seus desdobramentos gerais, destacando a especificidade de seus reflexos no CEFD/UFSM, considerando a história do referido centro;

- Identificar o contexto de trabalho dos professores do CEFD/UFSM, com enfoque na análise do possível aumento da intensificação e precarização do mesmo, a partir dos reflexos sentidos pela implementação do REUNI na UFSM.

Esta pesquisa contou com financiamento da CAPES por meio do projeto “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”, selecionado pelo Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) e coordenado por Maristela da Silva Souza.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa terá como referência a teoria do conhecimento denominada de materialismo histórico dialético. Dessa forma, buscaremos realizar uma aproximação inicial a nosso objeto de estudo, para nos passos seguintes realizar uma análise do mesmo, a partir de seus determinantes centrais, buscando, ao final, retornar ao objeto compreendendo sua realidade de forma mais aprofundada.

Entendendo que a realidade existe independentemente do pensamento, nossa busca é pelas múltiplas determinações do objeto estudado, de sua essência histórica, do concreto.

O concreto é concreto, por que é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 256).

Nosso período histórico está regido pelo metabolismo social do capital que se constitui numa totalidade macroscópica com influência em todos os âmbitos da vida social. Nas últimas décadas, segundo Mézàros (2011), este sistema vem enfrentando uma crise estrutural, derivada de sua própria constituição histórica.

Nesse processo surgem as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva como medidas essenciais no enfrentamento da crise do metabolismo social do capital. Estas vêm funcionando como ações mediadoras para a sustentação do metabolismo do capital em âmbito mundial, e, desse modo, vêm sendo aplicadas nos diversos países (ANTUNES, 2009).

Em escala mundial, há uma divisão entre os países centrais do capitalismo e os países dependentes, subordinados aos primeiros. Nesse processo a classe trabalhadora dos países dependentes tem sua exploração potencializada tanto pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais, quanto pela posição do país no processo produtivo internacional.

O Brasil se insere no grupo dos países dependentes e passou a adotar a partir da década de 1990, uma série de políticas neoliberais que se mantém atualmente. Na educação superior as políticas neoliberais adotadas no contexto brasileiro fazem a ponte entre a necessidade de aumentar os lucros explorando melhor esta área e a de formar mão de obra com perfil adequado às novas demandas produtivas, considerando o papel de cada país no setor produtivo mundial (LIMA, 2005).

Dentre estas políticas, destaca-se o REUNI no processo de reorientação da universidade brasileira em direção as propostas neoliberais do Banco Mundial. Desse modo, o programa tem como meta aumentar a relação aluno por professor para 18/1 e a meta de 90% de aprovação, ao final de 5 anos de sua implementação. Sabemos que no ano de 2008 a relação aluno por professor no Brasil correspondia a 10,4 (BOSI, 2011) e que apenas o Japão conseguia a taxa de aprovação de 90%, estando os países da comunidade europeia na média de 70% (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008).

Neste contexto, iremos analisar a intensificação e a precarização do trabalho dos professores universitários federais, levando em consideração a implantação do REUNI na UFSM e seus desdobramentos na realidade do CEFD/UFSM.

Deste modo, utilizando-se principalmente das categorias teórico-metodológicas da totalidade e da contradição do método materialista histórico dialético, orientaremos nosso estudo a partir da compreensão de que o contexto das políticas públicas para o ensino superior no Brasil corresponde ao universal, o processo de criação e implementação do REUNI na UFSM e no CEFD/UFSM, como parte da contra-reforma da educação superior, representa o particular e as condições de trabalho dos professores no CEFD/UFSM constitui-se como o singular.

Nos capítulos que seguem abordaremos as características principais de como se apresenta nosso objeto de estudo na realidade, a partir disso orientando-nos pela lógica dialética universal-particular-singular em que nos servimos da categoria quantidade-qualidade para analisar as múltiplas relações de nosso objeto de estudo, chegando a compreensão da essência deste.

Além desta, fez-se necessário recorrermos às categorias de conteúdo (KUENZER, 1998) para entender as várias relações envolvidas nos elementos principais de nosso problema de pesquisa buscando a apreensão do movimento do real no e pelo pensamento. No caminho percorrido pela pesquisa, inicialmente começamos com algumas categorias de conteúdo gerais e fomos agregando outras categorias mais específicas de nosso objeto de estudo, conforme desvelávamos sua realidade. As principais categorias que consideramos foram as seguintes: Metabolismo social do capital, reestruturação produtiva, capitalismo dependente, Papel do Banco Mundial, Instituições Federais de Ensino, REUNI, trabalho dos professores na educação superior, intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários federais.

Concomitantemente, nossa pesquisa fez parte do projeto “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”, que iniciou seu desenvolvimento, em março de 2013 e faz parte do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

As reuniões do referido projeto possibilitaram que pudéssemos conhecer as ações previstas para cada dimensão do Projeto REUNI na UFSM e analisá-las em conjunto, contribuindo para o entendimento da totalidade do mesmo, assim como contribuíram para direcionar as ações percorridas em nosso caminho metodológico e as fontes necessárias para nosso estudo. Além disso, o projeto proporcionou o financiamento deste estudo, por meio de uma bolsa da CAPES.

Em relação às escolhas metodológicas, optamos pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, no qual faremos a produção dos dados por meio de uma pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas. Em relação ao processo de análise de dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo. Assim, abaixo, apresentamos as características principais dos procedimentos e técnicas pelos quais buscaremos atender os objetivos de nosso estudo.

2.1 Encaminhamentos Metodológicos

Nossa pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo de caso que, segundo Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa abrangente que, para além do planejamento da pesquisa em si, incorpora abordagens específicas de coleta de dados e de análises de dados.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2001, p. 27).

Conforme nossos objetivos, o estudo focará no caso das condições de trabalho docente no CEFD/UFSM após a implementação do REUNI na UFSM, levando em conta os dados de outras pesquisas que já foram realizadas em outras universidades do país sobre esta política educacional para o ensino superior.

Nesse sentido, partimos das considerações de Yin (2001) de que, tanto no estudo de caso, quanto nos experimentos, a generalização pode ocorrer quanto a proposições teóricas e não a populações ou universos, sendo que “o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (p. 29).

Dessa forma, realizaremos a estratégia de estudo de caso a partir de um caso único, entendendo, dentro do contexto de pesquisas sobre o tema, que ele pode ser “utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante” (YIN, 2001, p.62).

2.1.1 Pesquisa documental

Para a produção de dados de nosso estudo, recorreremos à pesquisa documental, entendendo de acordo com Cellard (2010, p. 295), a importância de documentos escritos para a reconstituição de um passado relativamente distante ou recente, sendo muitas vezes o único testemunho de acontecimentos, além de permitir a possibilidade da dimensão temporal à compreensão do social.

As pesquisas documentais se diferenciam das pesquisas bibliográficas em relação à natureza dos documentos analisados. Estas remetem “para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 6).

Nossa compreensão conceitual de documento baseia-se em Cellard (2010, p. 296-297), que define que podem ser “textos escritos, mas também de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, objetos folclóricos, etc”.

Autora argumenta que no processo de análise de documentos é necessário considerar pontos essenciais como o contexto histórico no qual o documento foi produzido, para quem foi destinado, saber os interesses do(s) autor(es), assegurar-se da confiabilidade e autenticidade do texto, de sua natureza (cartas, projetos, etc) e de sua lógica interna e de seus conceitos-chave.

Nesse sentido, o enfoque da produção de dados, através da pesquisa documental, será centrado nos documentos relacionados ao processo de discussão, aprovação e acompanhamento da implementação do REUNI na UFSM e no CEFD/UFSM. Dentre estes, o projeto REUNI da UFSM, além de dados institucionais referentes aos números de estudantes, professores e técnico-administrativos, dentre outros.

2.1.2 Entrevistas semi-estruturadas

Técnica amplamente utilizada para a produção de dados, a entrevista tem por objetivo contribuir para atender os objetivos deste trabalho quanto aos dados referentes às condições de trabalho docente no CEFD/UFSM, na atualidade, tendo em vista os desdobramentos do REUNI neste centro.

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos [...] referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito da realidade que vivencia (MINAYO, 2011, p. 65).

Outro fato relevante é considerar que a entrevista está sujeita a mesma dinâmica de relações da sociedade. Desse modo pode ser evidenciados ou escondidos dados da realidade a partir dos conflitos existentes no contexto, logo, são fundamentais que no momento de análise essas relações sejam consideradas (MINAYO, 2011).

Nesse estudo iremos utilizar entrevistas semi-estruturadas, combinando perguntas fechadas e abertas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p. 64).

As entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE 1) foram aplicadas aos/às professores/as do CEFD/UFSM, após assinatura do termo de livre e esclarecido (APÊNDICE 2), e gravadas em áudio, para posterior transcrição e devolução aos/às mesmos/as (esta de caráter opcional) para a realização de possíveis modificações em seu conteúdo.

As entrevistas começaram a ser realizadas no final de junho de 2014 e foram concluídas no início de outubro. O retorno dos arquivos enviados aos/às entrevistados/as que solicitaram o recebimento do conteúdo da transcrição das entrevistas se completou no início de novembro de 2014.

A partir daí, iniciamos o processo de tabulação das entrevistas através de uma tabela do Excel, onde pusemos os conteúdos transcritos fazendo o cruzamento entre os entrevistados, alocados nas colunas da tabela, com suas respostas a cada pergunta da entrevista, alocadas nas linhas da tabela. Esse processo facilitou a

comparação e síntese das respostas de cada entrevistado, por meio do conteúdo presentes em cada célula.

O processo de análise de conteúdo e categorização das 24 entrevistas realizadas com os/as professores/as do CEFD ocorreu durante todo mês de novembro, sendo que os critérios utilizados para convite à entrevista foram: Ser professor/a efetivo/a do CEFD; Ter ingressado no CEFD antes dos últimos 4 anos; Ter ministrado disciplinas ininterruptamente no presente ano. Somente um/a professor/a se recusou a participar da pesquisa, alegando discordância com a linha teórica adotada no mesmo.

A realização deste grande número de entrevistas só foi possível devido a ajuda recebida por nós, dada pelos bolsistas do projeto do OBEDUC/CAPES, no processo de transcrição das mesmas, fato que possibilitou uma maior abrangência no conhecimento da realidade do objeto de estudo.

2.1.3 Análise de conteúdo

A análise dos dados produzidos pela pesquisa documental e entrevista semi-estruturada será realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2005, p.13).

Segundo Bardin (1977), na realização da análise de conteúdo das comunicações, a leitura do analista não é, ou não é apenas, uma leitura “à letra”, mas busca realçar o sentido que se encontra em segundo plano, tanto de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. Isso a diferencia da linguística que estuda a língua para descrever o seu funcionamento.

Uma consideração essencial é a compreensão de que a linguagem é uma construção histórica e vai refletir os vários aspectos da realidade. Deste modo a análise de conteúdo deve assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem (FRANCO, 2005).

O termo análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 42), designa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é constituída por três fases cronológicas que são, segundo Bardin (1977): A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise pode ocorrer a leitura flutuante na tentativa de um primeiro contato com os documentos iniciais, a escolha de outro documentos, buscando uma maior homogeneidade, representatividade, exaustividade e pertinência, a formulação de hipóteses e objetivos, a referenciação de índices e a elaboração de indicadores e a preparação (formal ou não) dos materiais reunidos para a posterior análise.

A segunda fase é definida como a exploração do material, que consiste essencialmente na codificação, enumeração em função de regras formuladas previamente. A codificação corresponde, conforme Bardin (1977, p 103)

A uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices[...].

No tratamento dos resultados, tomaremos como base a teoria de conhecimento que embasa nossa pesquisa, o materialismo histórico dialético, com base nas categorias de método e conteúdo que definimos para este trabalho e outras que eventualmente se evidenciem a partir da exploração do material.

Em nossa pesquisa aplicaremos a análise temática dos documentos e das entrevistas, que “permite descobrir os “núcleos de sentido”, que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

A seguir passaremos a apresentar elementos que trazem uma caracterização ampla de nosso objeto de estudo, para posteriormente, e a partir deles, realizarmos uma análise de seus diversos pontos, retornando ao final, novamente a nosso objeto de estudo inicial, porém tendo um salto qualitativo de compreensão de sua realidade, com base em suas múltiplas relações.

Iniciaremos nossa exposição trazendo o contexto geral do metabolismo do capital, o contexto da reestruturação produtiva, as características da dependência e a reestruturação produtiva no Brasil, o caráter do BM e seus reflexos na educação superior brasileira a realidade do REUNI nas universidades públicas e finalmente apresentaremos um diagnóstico da realidade da UFSM e do CEFD após a adesão ao REUNI e a análise do trabalho dos professores do CEFD UFSM.

3 O CONTEXTO ATUAL DO METABOLISMO DO CAPITAL

A divisão social ocorrida no processo histórico humano que gerou a subordinação do trabalho ao capital produziu o sistema de metabolismo social do capital. Dessa forma esse sistema não pode ser caracterizado como natural, nem inalterável.

Os seres sociais, em sua constituição enquanto tais, “tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido”. Isso corresponde ao sistema de mediação de “*primeira ordem*, cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Dessa forma as mediações de *primeira ordem* correspondem ao conceito marxista de trabalho que se constitui “como *categoria intermediária* que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social” estando assim no “centro do processo de humanização do homem [ser humano]” (ANTUNES, 2009, p. 136, grifos no original).

O trabalho, no seu sentido ontológico, é a atividade vital na qual os seres humanos agem com uma finalidade consciente, ou conforme Marx

O homem faz de sua própria atividade vital o objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele dispõe de uma atividade vital consciente. Não se trata de uma determinação com a qual se confunde diretamente. A atividade vital consciente distingue diretamente o homem da atividade vital do animal (1998, p. 157).

Entretanto em algum ponto específico da história humana as mediações de *primeira ordem* (ontológicas) foram subordinadas às mediações de *segunda ordem* (históricas), nas quais o sistema de metabolismo social do capital se assenta. Nesse processo o ser humano vai perdendo o controle de seu processo de trabalho e não se apropria dos produtos de seu trabalho. No capitalismo esse fato fica evidente, pois os capitalistas são os únicos a terem os meios de produção e resta

aos trabalhadores venderem sua força de trabalho a eles, se alienando dos produtos que conseguiram produzir.

As mediações *primárias* ou de *primeira ordem* (ontológicas) incluem as seguintes funções vitais:

- 1) A necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes.
- 2) A regulação do processo do trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas;
- 3) O estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando otimizar os recursos naturais e produtivos existentes;
- 4) A organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo;
- 5) A alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes;
- 6) A constituição e organização de regulamentos societais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjugação com as demais determinações e funções de mediação primárias (MESZÁROS, 1995, p. 139 apud ANTUNES, 2009, p. 22).

No caso das *mediações secundárias* (históricas) temos que elas coincidem com a constituição do sistema de capital. Este consiste numa “dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas” (MESZAROS, 1995, P. 117 apud ANTUNES, 2009, p. 23). O referido elenco de estruturas desenvolvidas possibilita que o sistema do capital subordine todas as funções reprodutivas sociais – desde relações familiares, até a produção material, artística, etc – “a sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação” (ANTUNES, 2009, p. 23).

Desse modo foi preciso uma expansão constante da utilização do valor de troca e realizar a subordinação do mesmo ao valor de uso, ou seja, subordinar estritamente as necessidades humanas, desde as mais básicas, no interesse da

auto-realização expansiva do capital. Nesse sentido é modificada a relação societal anteriormente estabelecida em que as relações de trabalho baseavam-se “no valor de uso e a necessidade exercia uma função reguladora básica” (MEZSÁROS, 1995, p. 523 apud ANTUNES, 2009, p. 23).

Antunes (2009, p. 23), fundamentado em Mezsáros (1995), expõe que

com o capital erige-se uma estrutura de mando vertical, que instaurou uma divisão hierárquica do trabalho capaz de viabilizar o novo sistema de metabolismo social voltado para a necessidade da contínua, sistemática e crescente ampliação de valores de troca (MEZSÁROS, 1995, p. 537), no qual o trabalho deve subsumir-se realmente ao capital, conforme indicação de Marx no capítulo VI (inédito).

O autor prossegue elencando as condições necessárias para a vigência das mediações de segunda ordem, advindas com o surgimento do sistema de capital, que subordinam as mediações de primeira ordem buscando separar “as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social [...] entre aqueles que *produzem* e aqueles que *controlam*” (ANTUNES, 2009, p.24).

O sistema de metabolismo social e seu sistema de mediações de *segunda ordem*

tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé *capital, trabalho e Estado*, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas tornando-se impossível superá-las sem a eliminação do *conjunto* dos elementos que compreende esse sistema. Não basta eliminar *um* ou até mesmo *dois* de seus polos (ANTUNES, 2009, p.24).

O sistema de metabolismo social do capital configurou-se como ontologicamente *incontrolável*, isso é consequência de suas próprias fraturas que estão presentes desde o início do mesmo. Nesse sentido, Mezsáros (1995, p. 48) aponta que há: separação radical entre produção e controle, independência entre produção e o consumo e contradição entre produção e circulação (apud ANTUNES, 2009, p. 26).

Disso resulta que no capitalismo contemporâneo, o sistema de capital acentua sua lógica essencialmente destrutiva, e dá origem a uma das tendências centrais no modo de produção capitalista que Mezsáros denomina de *taxa de*

utilização decrescente do valor de uso das coisas, caracterizada não pela supressão deste, mas pela subordinação do valor de uso ao valor de troca (ANTUNES, 2009, p. 27-28 grifos do autor).

O processo de redução de valor de uso das mercadorias se aprofunda desde os anos 1970, quando o sistema de capital busca alternativas para a crise que reduzia seu processo de crescimento, fato que aprofundou a separação entre a produção para o atendimento das necessidades humanas e das necessidades de auto-reprodução do capital.

Para, além disso, o sistema do capital expressa uma tendência de crise estrutural, que de acordo com suas características: dinâmico, expansionista, totalizante, mundializado, e de sua incontornabilidade oferecem riscos de destruição desse sistema social e da própria humanidade. A tendência de crise estrutural atual se caracteriza por um “*depressed continuum*”, como uma “crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica” (ANTUNES, 2009, p. 29).

Um dos fenômenos recentes que vieram no conjunto da crise estrutural do capital foi a crise de superprodução ocorrida em 2007-2008, com início nos EUA, que teceremos algumas considerações nas linhas que seguem.

Nas décadas seguintes à crise ocorrida na década de 1970, houve uma expansão mundializada do capital, com intenso crescimento da quantidade de capitais fictícios que disputam pela apropriação da mais-valia produzida. Isso porque nesse período, “a massa de capitais sobre-acumulados investidos no mercado financeiro, na mesma medida em que permitia a ampliação do crédito, do investimento e dos processos diretos de produção de valor e mais-valia, impulsionava a multiplicação de mecanismos de valorização fictícia do capital, aos quais já não havia correspondência de valor e de nenhuma capacidade de produzir ou extrair mais-valia adicional” (DANTAS, 2009, p. 49).

Na leitura de Chesnais (2008 apud DANTAS, 2009) tendo por base a produção de Marx, ele define o capital fictício como a acumulação de títulos que são “sombras de investimentos” já realizados, mas que, como títulos de bônus e ações,

tem aparência de capital a seus proprietários, pois em condições normais de expansão do processo de valorização do capital, lhe rendem juros e dividendos.

Entretanto o capital fictício não equivale ao capital para o sistema como um todo, no processo de acumulação, fato que pode ser percebido em momentos de crise de superprodução, quebras de empresas, etc., em que os noticiários falam em “desaparecimento” de grandes quantidades de capitais no contexto de oscilações da bolsa.

Na crise de 2007-2008 houve um “inchaço” da imensa pirâmide de capitais fictícios com a estimativa, segundo Dantas (2009, p. 50) de que os diversos tipos de ativos financeiros em circulação no planeta no ano de 2008 atingiam a cifra de 680 trilhões de dólares, sendo que a soma do Produto Interno Bruto (PIB) mundial, nesse período, era cerca de 60 trilhões de dólares.

Deste modo devido a superprodução de capitais fictícios e uma insuficiência da produção de mais-valia adicional (capital propriamente dito), houve quedas nas taxas de lucro do capital e superacumulação de capitais especulativos e parasitários que não produzem valor novo nem criam condições para produzi-lo.

As quedas das taxas de lucro não puderam ser contidas nem mesmo pela maior intervenção dos Estados nacionais na economia que injetaram 10 trilhões de dólares até o ano de 2009, para salvar bancos e empresas falidas e injetar liquidez no sistema financeiro em decomposição (DANTAS, 2009). A crise de 2007-2008 não foi somente uma “crise financeira”, mas uma crise clássica de superprodução, organizada pela queda das taxas de lucro, num contexto e dimensão novos, por causa da extensão e integração planetária do capital hoje (DANTAS, 2009).

O “desaparecimento” de grande parte do capital fictício gerou entre outras coisas a contração do crédito, restringido o consumo de mercadorias e contribuindo na formação de grandes estoques. Houve também a estagnação da produção industrial e, em escala global, no conjunto das atividades econômicas, houve crescimento do endividamento de famílias, empresas, países, também demissões em massa, aumento da pobreza, da fome e do subconsumo.

Para socializar seus prejuízos, restabelecer a oferta de créditos e capitais e aumentar novamente a taxa de lucro, o capital terá que recorrer ao aumento da

super-exploração do trabalho, ao assalto as imensas massas de mais-valia já acumuladas que se acham sobre controle do Estado e, não menos importante, às forças repressivas que ele certamente terá que empregar para derrotar os trabalhadores na luta de classes. É esta a única resposta que o capital *pode e deve* dar à sua própria crise (DANTAS, 2009, p. 53, grifos no original).

No Manifesto do Partido Comunista Marx aponta que uma das saídas para enfrentar as crises capitalistas consiste “na destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas” e “a conquista de novos mercados e a exploração mais intensa dos antigos”. Além disso, Dantas (2009, p. 54, nota de rodapé 10) acrescenta outras formas usadas historicamente para enfrentar a crise como

o aumento da exploração do trabalho e o recurso as mais diversas formas de intervenção do Estado para resgatar o capital de sua crise, um intenso processo de concentração e centralização de capitais e novas rodadas de reestruturação produtiva que aumentam a extração de mais-valia relativa e de mais-valia absoluta, a expansão imperialista, a guerra e maciços investimentos na corrida armamentista e no complexo militar-industrial.

Marx demonstrou que as crises de superprodução, assim como as fases de expansão e retração do processo histórico de reprodução ampliada do capital, são inerentes ao capitalismo. Para responder a esse processo, historicamente, ocorreu o desenvolvimento do sistema financeiro a partir da fusão do capital bancário com o capital industrial e da formação de grandes monopólios que hoje controlam o mercado mundial (DANTAS, 2009, p. 56).

O capital financeiro surge da contradição entre a superprodução de capitais e o estreitamento das bases materiais de sua valorização e não pode suprimir esses limites que lhe deram origem. Isso porque, segundo Dantas (2009) esses limites são dados pelos seguintes fatores:

- a) Pelo limite de consumo dos indivíduos perante a expansão constante do processo de produção de capital. A massa salarial, mesmo que apresente crescimento e a ampliação dos mercados consumidores não acompanham na mesma proporção e velocidade da produção de capital pela concorrência inter-capitalista. A esfera da produção entra em contradição

com a esfera da circulação e realização dos capitais, desacelerando ou mesmo interrompendo o processo de expansão do capital.

- b) O aumento da produtividade e a substituição de trabalho vivo pelo trabalho morto produzem modificações correspondentes na composição do capital, aumentando o capital constante (meios de produção) em relação ao capital variável (força de trabalho). Esse processo gera uma queda da taxa de lucro pelo decréscimo da taxa de extração de mais-valia em relação ao montante total de capital investido.
- c) O capital financeiro tem o papel de empreender uma “fuga para frente” diante dos limites e contradições de base do capital, pois num primeiro momento ele consegue uma produção e extração de mais-valia adicional a partir do investimento da mais-valia já acumulada como capital, por meio da oferta ampliada de crédito. Mas o processo de financeirização também produz a tendência de aumentar a proporção de capital constante em relação ao montante investido em capital variável, além de provocar o crescimento do crédito e da massa de capitais excedentes que concorrem na busca de apropriação de mais-valia adicional traduzida, pois não conseguem produzi-la diretamente. Em determinado momento eles não conseguem acompanhar a produção de mais-valia e ocorre sua queima e também a queda das taxas de lucro.

O capital financeiro desde que foi criado é o primeiro a cair com as crises do capital e ele é uma mola que proporciona a acumulação crescente de capital.

Segundo Dantas (2009, p. 64) confirmando a tese formulada por Marx sobre a lei tendencial da taxa de lucro, estudos demonstram que

desde o final da década de 60, estabeleceu-se um padrão de ciclos de expansão de crescimento e da taxa de lucro cada vez mais curtos, interrompidos com frequência cada vez maior por período de queda, em que a recuperação se dá sempre em níveis mais baixos que no período anterior.

Porém há alguns fatores que agem contrariamente à lei tendencial de queda da taxa de lucro que também foram apontados por Marx, dentre os quais encontramos:

O aumento do grau de exploração do trabalho, a redução dos salários, a queda no preço dos elementos do capital constante e do capital variável, a formação de uma superpopulação relativa como consequência do crescimento do desemprego determinado pela dinâmica de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, que pressiona para baixo a força de trabalho, a dívida pública, o comércio exterior, e o aumento do capital em ações, com o desenvolvimento do sistema financeiro (MARX, LIVRO III apud DANTAS, 2009, nota 17).

Além disso, segundo Dantas (2009), outros fatores que surgiram historicamente após a obra de Marx poderiam ser acrescentados, tais como o desenvolvimento do capital financeiro e o papel assumido pelo Estado como estrutura política de comando do capital no financiamento e na regulação das condições de sua reprodução ampliada e no desenvolvimento do complexo militar-industrial.

Conforme Dantas (2009), os níveis cada vez mais baixos de taxas de lucro decorrem pela situação histórica que o capital está em vias de concluir sua expansão como sistema mundialmente expandido e integrado, o que torna suas condições de reprodução ampliada cada vez mais estreitas.

As condições de reprodução ampliada do capital são restringidas unicamente pelas duas fontes de produção de valor e de toda riqueza socialmente produzida: a natureza e a capacidade de trabalho dos seres humanos. Quanto à natureza os limites do capitalismo são os próprios limites do planeta que ameaçam a sobrevivência da própria humanidade na era da produção destrutiva.

Em relação ao trabalho, baseando nas formulações de Marx sobre a tendência histórica da queda da taxa de lucro, Dantas (2009) salienta que ela traz consigo o acirramento das contradições e antagonismos de classe e os limites históricos e estruturais do capital. Essa tendência ocorre porque, no desenvolvimento do processo histórico

O desenvolvimento acelerado das forças produtivas e de seu intercâmbio global, à medida que restringe a participação do trabalho vivo na produção de valor em relação ao montante de capital constante (trabalho morto, na forma de maquinaria, instalações, etc.) e de capitais sobre-acumulados que buscam condições de sua valorização (incremento menor da participação orgânica do capital e hipertrofia crescente do crédito e do capital financeiro), restringe na mesma medida as condições de extração de mais-valia adicional a partir o investimento da mais-valia já acumulada como capital (p. 65).

A queda da taxa de lucro busca ser contrabalançada pelo aumento da exploração do trabalho (prolongamento da jornada, intensificação de seu ritmo, queda da massa salarial, aumento na extração de mais-valia absoluta), que “se torna possível a partir do momento em que o processo estrutural de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto produz o desemprego de massas em escala cada vez mais ampliada” (DANTAS, 2009, p. 66).

Com mais pessoas buscando emprego (exército de reserva), a força de trabalho fica com valor reduzido, facilitando a extração de mais-valia e conseguindo moderar a queda da taxa de lucro pelo constante aumento do grau de exploração do trabalho.

Entretanto, a produtividade do trabalho aparece, num primeiro momento, na forma de acréscimo da extração da taxa de mais-valia absoluta e ao ser incorporada por outros capitais, gera a elevação cada vez maior da produtividade e a tendência concomitante da queda nos preços das mercadorias. Deste modo, os limites do capital, para além dos limites da natureza e dos limites físicos e sociais do trabalho, são dados pelos próprios limites e contradições estruturais que se colocam para a expansão indefinida da extração de mais-valia relativa.

A crise de 2007/2008 tem certas similaridades com a crise de 1929. Esta ocorreu devido a três fatores fundamentais: A superprodução, o subconsumo (saturação do mercado interno e redução drástica da importação de produtos industrializados e agrícolas do EUA pelos países europeus após a 1ª guerra, 1914-1918) e a especulação (em que o valor das ações estava superior ao lucro real das empresas) (GALVÃO JÚNIOR, 2012).

A crise de 1929 veio de surpresa e causou uma depressão econômica que se expressou pela queda do dólar para quase a metade, pela queda do PIB dos EUA de 104 bilhões de dólares em 1929 para 56 bilhões em 1933, o desemprego subiu de 1,5 milhões para 13 milhões no mesmo período, além de cair 90% das obras na construção civil, de 9000 bancos decretarem falência e de 85 mil empresas falirem em todos os estados dos EUA. No período entre 1929 e 1931 caiu em 50% a produção de automóveis nesse país (GALVÃO JUNIOR, 2012, p. 3).

Para além dos EUA, a crise gerou uma onda gigante de desemprego que segundo Hobsbawn (2010, p. 97 apud GALVÃO JÚNIOR, 2012, p. 4) no pior período da depressão (1932-1933), alcançou a marca de “22 a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, 31% da norueguesa, 32% da dinamarquesa e nada menos que 44% da alemã”.

A forte situação de desemprego que atingia $\frac{1}{4}$ da força de trabalho dos EUA proporcionou um terreno fértil para as ideias de Keynes, que defendia, segundo Galvão Júnior (2012, p. 6), que a solução do desemprego se daria a partir das seguintes ações: estimular “consumo das famílias baixando os impostos, baixar as taxas de juros para as empresas investirem mais, aumentar os gastos públicos e estimular as exportações baixando a taxa de câmbio”. A adoção desta política gerou anos mais tarde o estado de bem-estar social nos países desenvolvidos.

Segundo Galvão Júnior (2012) a crise de 2008 não foi mais séria devido a intervenção bilionária dos governos e bancos centrais dos países desenvolvidos para evitar a quebra do sistema financeiro mundial naquele ano.

Vemos que as crises do metabolismo social do capital estão se dando de forma cada vez mais frequente são parte da estrutura ontológica do capital, devido a suas fraturas.

3.1 A reconfiguração do mundo do trabalho

No século XX, partir da segunda década, temos que o padrão predominante do sistema produtivo que vigorou na grande indústria foi o fordismo/taylorismo.

Nos EUA no final do século XIX e começo do século XX, Taylor começou a fazer experimentos e chegou ao diagnóstico de que o problema do trabalho consistia basicamente na ocorrência de “subtrabalho” (ou trabalho insuficiente), que representava, segundo ele, o maior mal da sociedade à sua época em consequência da baixa eficiência e rendimento do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 57-58).

Taylor não propunha que as empresas gastassem mais em máquinas, equipamentos e desenvolvimento de tecnologias aplicadas. Sua ideia foi reorganizar

o processo de trabalho através do que chama de “administração científica” que “é uma combinação de ciência, harmonia, cooperação, máxima produção e o desenvolvimento de cada homem a sua mais alta eficiência e prosperidade” (TAYLOR, 1967 apud DAL ROSSO, 2008, p. 60).

O método taylorista significava um processo de intensificação para os trabalhadores, estudado e implementado “cientificamente”, em que a única variável que foi substantivamente alterada se refere às ações e envolvimento dos trabalhadores na busca de produzir mais trabalho no mesmo período de tempo considerado e dentro das condições técnicas vigentes (DAL ROSSO, 2008).

Entretanto a aplicação da administração científica gerava custos pois demandava uma estrutura de planejamento, de supervisão, de ensino e de controle nas empresas. Taylor chegou a destacar que o antigo supervisor precisaria ser substituído por 8 novas pessoas, cada uma com uma tarefa específica (DAL ROSSO, 2008).

Taylor estuda a melhor maneira de realiza uma tarefa e para isso a atenção ao estudo do tempo e aos movimentos mínimos são necessárias. Estes depois de passar por um processo de racionalização tecnocientífica, são modificados e implantados como uma nova forma de agir nos locais de trabalho.

O problema da criação de uma estrutura burocrática cara trazida por Taylor será sanado com o desenvolvimento do fordismo, que moderniza o modelo taylorista, pois

Ford mantém o departamento de planejamento da empresa, pois sabe que a divisão do trabalho entre concepção e execução é a peça central do método, mas introduz a esteira de produção, a cadeia de produção, de tal forma que a velocidade e o ritmo que, anteriormente exigiam controladores para serem aplicados, agora passam a ser determinados por um mecanismo mecânico, pela velocidade variável da esteira da produção (DAL ROSSO, 2008, p. 61).

O fordismo/taylorismo se fundamentava, de forma breve e geral, na produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada, verticalizada. O trabalho era parcelar e fragmentado, tendo como foco a redução de desperdícios na produção a partir da diminuição do tempo e aumento do ritmo da mesma. O trabalhador convertia-se em apêndice da maquinaria, numa linha rígida de produção que

articulava os diferentes trabalhos. Ainda temos que a maior parte da produção era realizada no interior da própria indústria automobilística.

Após a aplicação e expansão do fordismo/toyotismo na indústria automobilística dos Estados Unidos ele logo foi inserido em praticamente todos os ramos industriais dos países capitalistas centrais. Neste contexto foi se expandindo também o setor de serviços. Na busca de acumulação intensiva o setor produtivo cresceu e no interior das indústrias se formou o contingente de operários-massa (ANTUNES, 2009).

Segundo as considerações de ANTUNES (2009) nos países centrais, particularmente no período pós-guerra, surgiu junto ao modelo fordista/taylorista, um sistema “compromisso” e “regulação” com a ilusão de controle efetivo, duradouro e definitivo do metabolismo do capital mediado pelo aparelho estatal. Isso foi consequência do estabelecimento de um relativo equilíbrio na relação de forças entre a burguesia e o proletariado, que se instaurou ao fim de décadas de lutas dos trabalhadores. Esse processo teve como intermediadores os sindicatos e partidos políticos, ficando o Estado numa posição aparentemente arbitral, mas como constante zelador dos interesses gerais do capital.

Segundo Antunes (2009), o referido “compromisso” procurava delimitar a luta de classes buscando a obtenção dos elementos constitutivos do *Welfare State* em troca do abandono do projeto histórico socialista pelos trabalhadores.

A integração do movimento operário com a engrenagem do poder capitalista acabou impedindo a ocorrência de manifestações que ultrapassassem os interesses dos compromissos firmados junto ao modelo fordista e gerou também um fetichismo de Estado, fortalecendo o projeto e a estratégia da social-democracia. A partir desses determinantes os sindicatos foram se burocratizando, especializando alguns negociadores e distanciando-os da base dos trabalhadores, além de defenderem interesses corporativistas (ANTUNES, 2009).

Entretanto as condições geradas pelo fordismo foram responsáveis também por facilitar a eclosão de revoltas principalmente pela segunda geração de operários-massa. As revoltas questionavam os pilares da sociabilidade do capital,

particularmente no que concerne ao controle social da produção, e assim vinham de encontro ao próprio fordismo.

Dessa forma, a resistência e o boicote ao contexto de produção fordista/taylorista assumiram formas diferenciadas tanto individualizadas, como o absenteísmo, fuga ao trabalho, quanto coletivas visando a conquista do poder sobre o trabalho, através de greves parciais, operações de zelo (marcadas pelo “cuidado” especial com o maquinário), entre outras.

Aliado a essas ações os trabalhadores passaram a se confrontar com o modelo social-democrata do movimento operário, que predominavam nesse período em suas representações sindicais e políticas, opondo-se a perspectiva de institucionalização destes e pautando a auto-organização dos trabalhadores nas fábricas.

Mas esse movimento não conseguiu criar formas alternativas capazes de se contrapor aos sindicatos e partidos tradicionais, não se convertendo num projeto social hegemônico contrário ao capital. Isso porque as práticas auto-organizativas se limitaram ao micro-cosmos das empresas ou dos locais de trabalho e não se estenderam para fora dele, deixando de fazer articulação com os chamados novos movimentos sociais que emergiam.

Mesmo assim essas lutas perturbaram seriamente o funcionamento do capitalismo e se constituíram num dos elementos da crise de 70. Nesse mesmo período com o enorme salto tecnológico que se iniciava, o capital começa a reorganizar-se e responder a confrontação dos trabalhadores, passando a incorporar também a capacidade cognitiva destes para o processo de trabalho.

Segundo Antunes (2009), a crise do fordismo/taylorismo foi expressão fenomênica da crise estrutural do capital. A mesma, surgida no início década de 70, articulada ao processo mais amplo de crise estrutural do capital, apresenta os seguintes traços gerais evidentes:

- Queda das taxas de lucro, o que foi causado entre outros elementos, pelo aumento do preço da força de trabalho conquistado pelas lutas sociais no período pós-guerra e sua intensificação nos anos 60;

- O esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista de produção causada principalmente pela incapacidade de a mesma responder a retração do consumo a partir do desemprego estrutural que se iniciava na época;

- Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos e se transformava em um campo prioritário de especulação para servir ao processo de internacionalização do capital, o que já se constitui num dos elementos da própria crise estrutural do capital e de seu sistema de produção;

- A maior concentração de capitais devido à fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas;

- A crise do *welfare state* ou “estado de bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e transferência para o capital privado;

- Acentuação das privatizações, das desregulamentações e da flexibilização do processo produtivo, dos mercados, da força de trabalho, entre outras coisas.

A crise estrutural do capital expressava o sentido destrutivo da lógica do capital a partir da intensificação da lei de tendência decrescente do valor das mercadorias e também a própria incontabilidade do sistema de metabolismo social do capital.

Nesse período se fortaleceu o caráter centralizador, discriminador e destrutivo deste processo, tendo como núcleo central os países capitalistas avançados como EUA (Nafta), Alemanha (União Européia) e Japão (países asiáticos). Os demais países foram incorporados numa posição de total subordinação e dependência (ANTUNES , 2009).

A crise afetou tanto os países centrais, quanto os periféricos. Porém nestes, quanto mais avança a competição intercapitalista, maior é a desvantagem e a desestruturação que sofrem, que se expressa na forma de desemprego ou precarização da força humana de trabalho.

Para responder a crise o capital passou por um processo de reestruturação produtiva e de seu sistema ideológico e político de dominação. No plano político, os delineamentos mais evidentes referem-se ao advento do neoliberalismo e

consequente “privatização do estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2009, p. 33) e, no plano ideológico, ao “culto do subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 2009, p. 50).

Quanto ao processo de reestruturação produtiva do capital, o modelo que encontrou maior repercussão foi o toyotismo (ou Ohnismo), nascido na fábrica da Toyota no pós-45 e ligeiramente se espalhando nas companhias do país, o mesmo passa a ser utilizado nos países centrais e foi se adaptando aos mesmos, conforme as características gerais de cada um, sofrendo adaptações a partir das suas realidades sociais, políticas, e ainda do papel exercido pelo país na divisão internacional do trabalho, dos respectivos movimentos sociais, dentre outros fatores.

Para se conseguir superar os problemas que o fordismo vinha enfrentando Ohno observou que era necessário retirar os desperdícios de tempo no trabalho, aumentando fortemente o grau de eficiência da mão-de-obra. A meta era conservar somente o trabalho que agrega valor e eliminar todo tipo de trabalho que não atendesse esse quesito.

Na história da Toyota o problema de se conseguir maior eficiência dos trabalhadores foi resolvido pela redução de efetivos. Nos anos de 1950, houve a demissão de 20% a 30% da força de trabalho empregada na Toyota, respondida com uma greve por parte do sindicato. Ao final a empresa venceu o sindicato duplamente pois não readmitiu nenhum trabalhador e além disso iniciou a constituição de um sindicato próprio da empresa, separado dos metalúrgicos (DAL ROSSO, 2008).

Após isso, em decorrência do início da Guerra na Coreia, a empresa foi beneficiada por um aumento de pedidos e voltou operar plenamente. Com um efetivo menor a saída encontrada foi aumentar a produtividade dos trabalhadores, que foi obtido a partir da atribuição do cuidado de diversas máquinas a cada trabalhador, incluindo máquinas que realizavam tarefas diferentes, tornando o trabalhador polivalente.

As características apontadas geram dois efeitos em relação à intensidade do trabalho. O primeiro é que há um aumento da intensificação, pois todo tempo de trabalho formal é convertido em trabalho real, não dispondo mais dos tempos de descanso que havia quando a máquina operava normalmente, sem necessitar de seu apoio. O segundo efeito é que a passagem da especialização característica do fordismo para a polivalência do toyotismo “implica um componente a mais de intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração, e atenção no controle de máquinas diversas” (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

Outro elemento diferenciador do toyotismo em relação ao fordismo é que o primeiro a partir dos anos de 1950 passou a adotar a produção a tempo Justo, ou seja produzir somente aquilo que for demandado pelo mercado, exatamente no momento e na quantidade em que for necessário. Desse modo, ocorre uma flutuação na produção determinada pelas condições do mercado e isso repercute na força de trabalho quando ocorre elevação da demanda, que é atendida mediante um trabalho mais intenso e também com o emprego de horas extras e, quando necessário, com a contratação adicional (DAL ROSSO, 2008).

Outro pilar do sistema toyotista que implica na intensificação do trabalho é o emprego do sistema Kanban. Este, por meio de sistemas luminosos, dos controles por papéis ou por meio do controle por computadores determina a velocidade, o ritmo e o padrão de trabalho que a fábrica toyotista necessita. As informações servem tanto para o trabalho dos operários quanto para os supervisores que conseguem identificar quais são e onde estão os problemas (DAL ROSSO, 2008).

No período de crise esse novo modelo foi fortemente propagandeado como capaz de trazer avanços positivos em relação ao trabalho no fordismo/taylorismo, pois nele os trabalhadores teriam uma “maior realização no espaço de trabalho” em virtude de sua maior participação, qualificação e polivalência nas empresas, fato que era desmentido pela crescente intensificação do trabalho (ANTUNES, 2009).

No processo de reestruturação produtiva houve continuidades e descontinuidades no modelo produtivo, mas sistema de metabolismo societal permaneceu intacto. A dita qualidade total do toyotismo é compatível com a lógica destrutiva do capital em sua característica expansionista seguindo a lógica da taxa

decrecente de valor de uso das mercadorias, o produto com maior “qualidade total” é o produto que tem um prazo de validade mais curto.

O processo de reorganização do trabalho caminha também para a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, através da redução máxima ou eliminação do trabalho improdutivo (que não cria valor), recorrendo à desconcentração produtiva às empresas terceirizadas, entre outros.

Fundamentando-se em Antunes (2009) temos que os traços gerais básicos que diferenciam o modelo japonês do fordismo/taylorismo, são os seguintes para aquele:

- 1) Utiliza a produção vinculada a demanda e de forma heterogênea, diferenciando-se da produção em série homogeneizada fordista;
- 2) Fundamenta-se no trabalho em equipe (team work) com multivariabilidade de funções, diferente do trabalho parcelar típico do fordismo/taylorismo;
- 3) Estrutura-se sob a forma de um processo produtivo flexível, onde o trabalhador opera várias máquinas simultaneamente, o que não ocorria no fordismo;
- 4) Utiliza o *Just in time* como princípio, ou seja, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema do *Kanban*, com placas ou senhas de comando para a reposição de peças e de estoque. No toyotismo os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
- 6) As empresas do complexo produtivo Toyota inclusive as terceirizadas tem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade existente no fordismo, ou seja, os métodos e procedimentos do toyotismo (*Just in time*, *kanban*, etc.) são estendidos para toda a rede de fornecedores. Destacamos segundo Antunes (2009) que no toyotismo apenas 25% da produção é realizada no interior da fábrica, que no fordismo correspondia a 75%. Disso resulta uma grande divisão na classe trabalhadora e favorece o sindicalismo de empresa.

- 7) Organiza-se através dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), onde certos grupos de trabalhadores são designados a pensar sobre seu trabalho e desempenho, com vistas a maior produtividade para o capital. No fordismo o saber intelectual e cognitivo era desprezado.
- 8) O toyotismo implantou o emprego “vitalício” para uma parcela de cerca de 25 a 30% dos trabalhadores das grandes empresas japonesas, excetuando mulheres.

O toyotismo foi essencial para a recuperação japonesa no pós-guerra, atingindo padrões de produtividade e índices de acumulação fortíssimos devido a intensificação da força de trabalho e redução de trabalhadores. Antunes (2009) alerta também que quanto maior é a distância das empresas principais, maior é a precarização dos trabalhadores, como por exemplo, os terceirizados e temporários, entre outros.

4 A LÓGICA DA ECONOMIA DEPENDENTE E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

A economia latino-americana difere do parâmetro do modo de produção capitalista puro se apresentando as vezes com insuficiências e em outras com deformações. Esse fato pode ser analisado a partir do desenvolvimento histórico do capitalismo dependente latino-americano. Com o advento da revolução industrial e da independência política conquistada pelos países da América latina nas primeiras décadas do século XIX, estes se articularam diretamente com a metrópole inglesa devido ao requerimento desta. Nesse sentido, começaram a produzir e exportar bens primários em troca de manufaturas de consumo ou de dividas - quando a exportação superava as importações e eram necessários empréstimos estrangeiros para sustentá-las (MARINI, 2011, p. 134).

A partir desse momento que vai se configurar a dependência, na qual as modificações das relações de produção das nações subordinadas objetivam assegurar a reprodução ampliada da dependência. Logo, como consequência da dependência se produz uma maior dependência. O processo só pode ser interrompido no momento que as relações de produção nela envolvidas são suprimidas (MARINI, 2011, p. 135).

O surgimento e desenvolvimento da grande indústria nos países centrais não teriam ocorrido se dependessem apenas da dimensão nacional, pois foi o fornecimento de alimentos pela América latina que permitiu a especialização dos mesmos no campo industrial. Além desse papel, a partir da necessidade crescente de matérias primas pela grande indústria, a América Latina passou a fornecer os recursos nela existentes para esse fim (MARINI, 2011).

A troca desigual entre os países centrais e os países dependentes se sustenta no desenvolvimento crescente da produtividade nos primeiros que se transforma em maiores taxas de mais-valia no momento em que a oferta mundial de alimentos, pela América Latina, a preços reduzidos, faz reduzir o valor real da força de trabalho nos países industriais. Somado a esse fato, ela também

contribuiu com as taxas de lucro dos países centrais a partir da exportação de matérias-primas a baixo custo.

No intercâmbio de mercadorias entre as nações, Marini (2011) destaca que na prática são usados mecanismos por meio dos quais se passa por cima das leis da troca onde temos que, teoricamente, "o intercâmbio de mercadorias expressa a troca de equivalentes, cujo valor se determina pela quantidade de trabalho socialmente necessário que as mercadorias incorporam" (p. 144).

Esses mecanismos se manifestam na forma como se fixam os preços de mercado e os preços de produção das mercadorias. Porém, Marini (2011) destaca que há uma distinção entre os mecanismos que atuam no interior de uma mesma esfera de produção e os que atuam em esferas diferentes que se inter-relacionam.

No primeiro caso, as transferências correspondem a aplicações específicas das leis de troca, enquanto que no segundo há uma transgressão no caráter delas de maneira mais aberta. Em relação aos mecanismos referentes ao primeiro caso, por exemplo, uma nação pode conseguir um lucro extraordinário motivado por uma maior produtividade ainda inexistente nas suas concorrentes do mesmo setor, podendo vender seus produtos, que tiveram custos de produção inferiores, pelo preço (maior) fixado pelo mercado.

No segundo caso, no qual ocorrem as transações entre nações que trocam distintas classes de mercadorias, "o fato de que umas produzem bens que as outras não produzem, ou não o fazem com a mesma facilidade, permite que as primeiras iludam a lei do valor, isto é, vendam seus produtos a preços superiores a seu valor, configurando assim uma troca desigual" (MARINI, 2011, p. 145). No caso dos países centrais pode haver uma transferência de valor dupla em que além deles venderem a preço mais elevado, podem diminuir seus custos de produção através de uma maior produtividade (MARINI, 2011).

Os efeitos da troca desigual para a América Latina são opostos ao que ocorrem para os países centrais. Aquela não se contrapõe a transferência de valor para estes, mas busca compensar a perda de mais-valia no plano da produção interna, através da superexploração do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva. O processo de superexploração da força de trabalho ocorre

de três formas que são a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho, ou seja, a redução do consumo do operário para além do seu limite normal (MARINI, 2011).

Nos países centrais o "consumo individual dos trabalhadores representa, portanto, um elemento decisivo na criação da demanda para mercadorias produzidas, sendo uma das condições para que o fluxo da produção se resolva adequadamente no fluxo da circulação" (MARINI, 2011, p. 156). Por outro lado, na economia latino-americana a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito do mercado externo, resultando que o consumo individual dos trabalhadores não interfira na realização dos produtos, ainda que determine a taxa de mais-valia (MARINI, 2011).

Como resultado disso percebe-se a debilidade da indústria latino-americana que só conseguiu se ampliar quando fatores externos, por exemplo, crises comerciais, fechavam de modo parcial, o acesso da esfera de alto consumo para o comércio de importação. Dessa forma, a industrialização latino-americana nasce para atender uma demanda preexistente e não cria suas próprias demandas como ocorre nos países centrais, além de que se estruturará em função das exigências de mercado ditada pelos mesmos.

No momento que a indústria passa a produzir para o consumo interno ela reproduz o modo de circulação da economia dependente, agora não mais voltado para o mercado externo, mas sim na separação entre a alta circulação e a baixa circulação (consumo dos trabalhadores), voltando-se para as demandas daquela. Decorre disso que a produção industrial latino-americana se caracteriza pela independência das condições de salário dos trabalhadores de modo que não é necessário buscar baratear as mercadorias - com maior produtividade - e nem aumentar sua oferta, ao mesmo tempo em que é possível também comprimir os salários reduzindo o poder de compra (MARINI, 2011., p. 164).

A nova divisão internacional do trabalho, que se desenhou na metade do século XX, trouxe o grande desenvolvimento do setor de bens de capital nos países centrais. Isso possibilitou a produção de equipamentos cada vez mais sofisticados, provocando a redução do tempo de reposição do capital fixo praticamente à metade.

Desse modo surge o interesse dos países centrais na exportação de equipamentos e maquinários já obsoletos para os países dependentes, mercado este criado a partir do impulsionamento da indústria nesses países.

No caso do Brasil, temos que a industrialização brasileira somente deslanchou a partir de 1930 com o getulismo de tipo fortemente estatal e feição nacionalista. Nas suas formas anteriores tinha o papel de apêndice do processo de acumulação que se realizava dentro dos marcos da exportação do café. (ANTUNES, 2006).

Com Juscelino Kubitschek, por volta da década de 1950 o padrão de acumulação industrial brasileira deu seu segundo salto e o terceiro salto ocorreu a partir do golpe empresarial-militar de 1964 quando se aceleraram expressivamente a industrialização e internacionalização do Brasil.

O desenho produtivo dos países periféricos tinha dois destinos: um deles era a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos, etc visando um mercado interno restrito e seletivo e o outro era a produção para exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados, pela sua condição de país dependente (ANTUNES, 2006, p. 16).

No que concerne à dinâmica interna do padrão de acumulação industrial o Brasil, na condição de dependente foi/é estruturado na superexploração da força de trabalho, articulando baixos salários, jornada de trabalho prolongada e elevada intensidade em seus ritmos.

Foi durante a década de 1980, após o fim da ditadura militar e do governo Sarney, que ocorreram os primeiros impulsos em direção ao processo de reestruturação produtiva que refletiu as modificações que ocorreram mundialmente, adaptando-se ao contexto e funções de país dependente.

A reestruturação produtiva seguiu os direcionamentos toyotistas mediante a redução da força de trabalho, reorganização da produção, intensificação da jornada de trabalho, surgimento dos CCQs (Círculos de controle de qualidade), formação de *team works*, uso da informatização produtiva, difusão da microeletrônica e aplicação dos sistemas de produção *just in time* e *kanbam*, dentre os principais elementos.

Articulado à conjuntura mundial esse processo refletiu no Brasil e ocorreu devido à imposição das empresas transnacionais, com suas subsidiárias no território brasileiro, assim como das próprias empresas nacionais que buscavam sobreviver ao contexto da forte competitividade internacional e ao mesmo tempo barrarem o avanço do novo sindicalismo e das organizações de trabalhadores nos locais de trabalho que confrontavam as ações da empresa (ANTUNES, 2006, p 17).

Nos anos 1990 seguindo o receituário da acumulação flexível e do toyotismo, a reestruturação produtiva teve imensa ampliação no Brasil, tendo destaque o processo de enxugamento da força de trabalho também chamado de liofilização produtiva, ao mesmo tempo em que cresceu o processo de subcontratação e de terceirização da força de trabalho, que se configuram como elementos de precarização do trabalho.

Além disso, ocorreu o processo de descentralização produtiva, no qual indústrias tradicionais se transferiram para regiões geográficas que ofertassem níveis mais rebaixados de remuneração da força de trabalho e incentivos fiscais por parte do Estado (ANTUNES, 2006, p. 18).

O processo de reestruturação produtiva intensificado a partir de 1990, segundo Antunes (2006) esteve em conformidade com o ideário e a pragmática definidos no Consenso de Washington e se efetivou mediante formas diferenciadas, com continuidades e descontinuidades, mesclando elementos do fordismo com elementos do toyotismo (ANTUNES, 2006, p. 19).

5 AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL (BM) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

5.1 O BM e o papel da educação superior nos países dependentes

Um fato evidente na conjuntura internacional devido às consequências da crise estrutural do capital, segundo Leher (1999) foi a participação decisiva dos organismos internacionais criados em *Bretton Woods*, como o banco Mundial (BM), na implantação das diretrizes do *Consenso de Washington* que devastaram a economia dos países periféricos e, posteriormente, das diretrizes do *pós-consenso de Washington* (LIMA, 2005).

Como se isso não bastasse, Leher (1999, p. 19) acrescenta que “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial (BM), guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança.” Neste contexto o Banco mundial se incumbiu do papel de ministério mundial da educação dos países periféricos.

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na área da segurança se expandiu no período da Guerra Fria, onde ao invés de concentração de forças e armamentos, se preconizou que haveria operações militares localizadas pelos EUA, associadas à intensa propaganda ideológica como parte da doutrina da contra-insurgência (LEHER, 1999).

As consequências do cenário da Guerra do Vietnã e das transformações realizadas nos países periféricos geraram um crescente sentimento anti-Estados Unidos por parte deles, colocando em risco os objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político do país no contexto da Guerra Fria. Além de que já surgiam os efeitos negativos da crise estrutural do capital em 1970 que provocaria mais tensão social na relação entre os países periféricos e Washington. Decorrente dos fatores supra-citados, houve a opção pelo crescimento de ações indiretas, mediadas pelos organismos multilaterais (LEHER, 1999).

Em 1968, Mcnamara, até então secretário da Defesa dos Estados Unidos (1961-1968), assume a presidência do BM (1960-1981) e juntamente com os demais dirigentes do banco, abandonaram gradativamente a política do desenvolvimentismo e de substituição de importações, focando no binômio pobreza-segurança como eixo central da política do BM, pois avaliaram que as populações pobres eram mais sensíveis ao “comunismo”. Neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação e sua ação torna-se direta e específica.

Na primeira gestão de Mcnamara (1978-1973) “foram aprovados 760 projetos a um custo de US\$ 13,4 bilhões.” E no mesmo período, “o Banco torna-se o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros.” (LEHER, 1999, p. 22) Assim ele amplia suas áreas de atuação e seu corpo técnico, tornando-se o maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento, passando a ter mais controle sobre os países que dependiam de seus empréstimos.

A estratégia do BM centrada no binômio segurança-pobreza foi esgotada após ocorrerem as consequências da crise estrutural de 1970, em que os países periféricos tiveram um aumento das dívidas devido a juros com valores ascendentes e da queda do preço das principais *commodities*. Neste contexto o BM emprestou e avalizou empréstimos acima da capacidade de pagamento dos países periféricos seguindo propósitos estratégicos, impondo posteriormente ajustes e reformas estruturais aos mesmos com uma abrangência inédita (LEHER, 1999).

As condicionalidades do BM aos países periféricos, não se restringiam apenas as balanças de pagamentos, mas também aos “ajustes estruturais” que significavam que o setor privado deveria ser o motor do crescimento, sendo que a liberação do mecanismo do mercado devia ser apoiada pelos governos. O crescimento econômico e não mais o desenvolvimento que passava a assumir a função de ser o novo pilar para o alívio à pobreza.

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

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

Desse modo, a teoria do capital humano se constituiu como um desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento, a qual pregava que num primeiro momento era preciso fortalecer a economia, fazer crescer o bolo à custa da força de trabalho. E posteriormente, em longo prazo, haveria naturalmente uma redistribuição, que aumentaria os salários e reduziria o desemprego (FRIGOTTO, 1999).

O conceito de capital humano se insere nas discussões sobre crescimento econômico tendo como preocupação básica estabelecer os nexos entre os avanços educacionais e o crescimento econômico dos países (FRIGOTTO, 1999).

O processo educativo, escolar ou não, é o principal capital humano e como tal deve ser limitado

à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionem como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1999, p. 40).

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

A partir do contexto mundial da década de 1990 a exclusão mundial estava se ampliando e as diretrizes do BM se encaminharam, alinhadas na ideia da ideologia

burguesa, na perspectiva de que o melhor antídoto para a situação de desemprego era oferecer uma educação elementar minimalista e uma formação profissional aligeirada, tendo um viés determinado e explícito de sua política antiuniversitária para os países periféricos (FRIGOTTO, 1999).

Neste contexto, percebe-se que o contexto de dependência da América Latina se expressa no âmbito universitário. No caso de países como o Brasil, segundo Leher (1999, p. 27) temos que em “face a amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social.”

O documento do BM chamado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), contém as principais diretrizes pensadas para a educação superior em que estão presentes: uma maior diferenciação no ensino superior, suprimindo a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa com a distinção de instituições de ensino superior universitárias e centros universitários, redefinição da autonomia universitária nos moldes neoliberais, no sentido das mesmas serem autônomas em conseguir parte de seu financiamento, se retirando parte da responsabilidade do Estado.

Até meados da década de 1990, os organismos internacionais, alinhados às diretrizes do neoliberalismo adotadas pelo Consenso de Washington, criticavam qualquer ação do Estado no sentido da regulação do mercado e simultaneamente defendiam forte disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, desestatização e privatização, liberalização financeira e comercial e desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas (LIMA, 2005).

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

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

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

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

1) No nível da política, propõe a modernização do centro, a rejeição da política de classes e da igualdade econômica, procurando apoio político em todas as classes sociais; 2) No plano econômico, trata de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado.

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

Com base na premissa supracitada o BM vai criticar o financiamento público a educação superior que estaria atendendo estudantes ricos e de classe média, e contrapô-la à educação básica que busca atender o segmento pobre (LIMA, 2005). Sabemos que as motivações do BM partem da avaliação de que países dependentes não tem prioridade em educação superior, pois seu papel é readequar as tecnologias obsoletas dos países centrais e que, deixando de ser financiada pelo

Estado, a educação superior poderá ampliar e redimensionar o mercado deste segmento e contribuir para atenuar a crise do metabolismo do capital.

No Brasil, durante o período do governo de FHC, as transformações da educação superior, alinhadas as diretrizes do BM, deram apenas alguns passos devido à resistência do movimento estudantil e dos professores, porém o caráter neoliberal e da terceira via vieram com toda força nos governos de Lula/PT (2003-2010) e seguiram com Dilma (2011-2014), com destaque para as inúmeras políticas envolvendo parcerias público-privadas na educação superior, como veremos na próxima seção.

5.2 As recentes transformações no contexto das universidades brasileiras e os reflexos das diretrizes do BM

As primeiras faculdades profissionais no Brasil se formaram tardiamente em relação aos países latino-americanos e ambos foram influenciadas pelo padrão francês napoleônico - que privilegiava apenas o ensino. E no contexto brasileiro, segundo Cunha (1986 apud PAULA, 2012, p. 53), a universidade propriamente dita se formou na primeira metade do século XX, sob influência dos modelos francês e alemão de universidade - este dava ênfase na indissociabilidade entre ensino, formação e pesquisa, considerando esta como função primordial das universidades - como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

Mas anteriormente já haviam sido criadas universidades privadas que tiveram pouca duração como a de Manaus, criada em 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, criada em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915 (PAULA, 2012).

Nas transformações históricas que passou a universidade brasileira destaca-se a lei nº 5.540 que instituiu a Reforma Universitária de 1968, a qual definiu a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica definidora das universidades, decretou o fim da cátedra vitalícia, substituindo-a pelo sistema departamental e criou uma carreira universitária

aberta e o regime de dedicação exclusiva para o corpo docente universitário (PAULA, 2012, p. 53).

A autora observa que a partir dessa lei os professores passaram a ter ingresso nas universidades com base em concursos públicos de títulos e provas e que a pesquisa foi institucionalizada através da implantação da pós-graduação, que foi considerada de grande relevância, tendo a função de transformar a universidade em um centro criador de ciência e tecnologia que seriam voltadas para o desenvolvimento nacional e para a indústria em expansão.

Desse modo os governos militares investiram consideravelmente na educação superior que possibilitou a expansão do sistema como um todo nas décadas de 1960 e 1970 e, concomitantemente, o sistema de pós-graduação se desenvolveu, tornando-se o mais abrangente da América Latina, formando mestres e doutores com padrões de excelência (PAULA, 2012, p. 54).

A pós-graduação, segundo Paula (2012), teve seu desenvolvimento possibilitado, alcançando padrões internacionais, devido à adoção de uma política de Estado executada via agências de fomento à pesquisa, como o CNPq e a CAPES. Esta se tornou desde a metade dos anos 1970 a agência avaliadora por excelência dos programas de pós-graduação.

No início da década de 1980, os 42 mil professores das universidades federais “não possuíam uma carreira nacional, havendo significativas diferenças entre os que atuavam nas federais autárquicas e nas federais fundacionais, como as implementadas pela ditadura militar (LEHER e LOPES, 2008 apud PAULA, 2012, p. 54).

Diante dessa realidade a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) criada em 1981, hoje Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), concebeu o trabalho docente como parte de seu projeto de universidade, sustentando que a carreira é condição para uma docência plena e para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PAULA, 2012).

O movimento docente organizado no ANDES, através de uma greve nacional em 1985, conquistou a implantação da carreira única para as dezesseis IFES

constituídas como fundações, sendo que este elemento se constituiu no primeiro instrumento legal que firmou os direitos e os salários dos professores envolvidos (PAULA, 2012).

Disso resultou no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) que passou a vigorar pelo decreto nº 94664 de 23 de julho de 1987, representando uma vitória política do projeto de universidade defendido pelo sindicato, contra os setores que defendiam que as universidades deveriam assumir estatuto jurídico privado, com professores contratados pela CLT e salários compostos por uma série de gratificações (ANDES, 2010 apud PAULA, 2012).

O PUCRCE apresentou valores firmados na Constituição de 1988 dentre os quais estão: a autonomia de gestão, democracia, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento estatal, regime jurídico único, isonomia com salário integral, estabilidade, paridade na aposentadoria, regime preferencial de dedicação exclusiva, entre outros (PAULA, 2012, p. 54).

O princípio da isonomia salarial começou a ser rompido, principalmente a partir dos anos 1990, segundo Paula (2012), com a implantação da avaliação por produtividade que propunha que quanto mais “produtivo” o professor/pesquisador, maior o seu salário. Pois os mais “produtivos” podem receber bolsas de produtividade em pesquisa e têm mais possibilidade de conseguir recursos junto às agências de fomento à pesquisa.

Na década de 1990, de acordo com Paula (2012), instaura-se o chamado Estado avaliador composto por comissões nomeadas pelo MEC, pela CAPES e demais agências nacionais e regionais de fomento à pesquisa. Desse modo, em resposta às avaliações externas as universidades instalam comissões internas de avaliação, muitas vezes por iniciativa própria.

A reforma da educação superior no Brasil, na década de 1990, deve ser analisada no contexto de reforma do aparelho estatal que foi realizado no Brasil seguindo os preceitos neoliberais e também das diretrizes apontadas pelo Banco Mundial para a educação superior, que foram/são largamente aplicadas pela concordância dos governos brasileiros nos últimos anos.

No documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia (1995), conforme Dourado (2002, p. 240), se apresentam 5 prescrições principais que se referem a privatização da educação superior, a diversificação de seu financiamento junto a iniciativa privada, a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas, eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação) e diversificação do ensino superior por meio da expansão de instituições não universitárias.

O Estado avaliador se concretiza de forma mais intensa nos dois governos de FHC (1995-2002) em que Paulo Renato de Souza era ministro da Educação. Nesse período foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, pela lei nº 9.131, de 24/11/1995, com intensas resistências e críticas por sindicatos e especialmente pelos estudantes.

A referida lei desdobrou-se na Portaria nº 249, de 18/03/1996, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que definiu a aplicação do ENC anualmente e o Decreto 2.026 de 10/10/1996, da Presidência da República, que designou critérios qualitativos e quantitativos para a avaliação, além de mencionar que ela passaria a ocorrer em nível externo, interno e autoavaliação por uma comissão de especialistas designadas pelo poder executivo (PAULA, 2012). Neste contexto também foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) que se constituíram como passos decisivos no processo de reorientação da área educacional no Brasil.

A questão da avaliação, segundo Dourado (2002), é relevante no processo de reforma da educação no país, especialmente no tocante à educação superior. Para Catani, Dourado e Oliveira (2002 apud Dourado, 2002, p. 244) o sistema de avaliação vem implementando um processo de economização da educação que altera objetivos, valores e processos educativos, amplia o poder de controle do Estado, altera a lógica de constituição do campo educativo e do relacionamento entre instituições de ensino superior e provocam mudanças na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional.

Além do processo avaliativo, os decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001 induzem à diversificação e à diferenciação da educação superior, pois flexibilizam a

estruturação da mesma, rompendo a garantia do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previstos na LDB (DOURADO, 2002).

Também no Governo de FHC foi instituída a lei nº 9.678 de 03/07/1998 que criou a Gratificação de Estímulo a Docência (GED) que propunha associar resultados individuais de avaliação dos professores com uma gratificação financeira não incorporada ao salário, especificamente nas instituições federais de educação superior. Os critérios avaliativos, conforme Paula (2012), eram fundamentalmente quantitativos através da contabilização de aulas na graduação e pós-graduação, de publicações, de defesas de orientados, de horas de extensão, por exemplo.

Em 2003, no primeiro ano do governo Lula foi aprovada uma nova medida que atacou os direitos trabalhistas conquistados anos atrás pelas lutas sociais. Neste ano foi aprovada a Reforma da Previdência impondo uma cobrança previdenciária aos aposentados, extinguindo a aposentadoria com vencimento integral para os servidores públicos, aumentando o tempo de serviço para fins de aposentadoria, entre outros (PAULA, 2012).

Em dezembro de 2003, através de uma medida provisória assinada pelo presidente Lula e pelo ministro da Educação Cristóvam Buarque, foi extinto o ENC. No ano seguinte foi instituída a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 e o ENC foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que seria aplicado no início e no final do curso, pretendendo avaliar o processo e o produto, embora, segundo Paula (2012, p. 56) “ele reproduza em grande medida a lógica avaliativa e punitiva do ENC, criando, do mesmo modo que este, um ranqueamento entre instituições e cursos”.

Na portaria normativa do MEC nº 40 de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 29 de dezembro de 2010) foi definido que os ingressantes e concluintes realizariam a prova do ENADE, porém aqueles, que somente realizam a prova de conhecimento geral, poderiam ser dispensados caso já tivessem realizado o ENEM, que se constitui na matriz da prova de conhecimentos gerais. Em 2012, através da portaria do MEC nº 6, publicada no Diário Oficial no dia 14 de março, definiu-se que naquele ano os ingressantes estariam dispensados da prova do ENADE, e, além disso, de que, no caso dos concluintes, estariam habilitados para a realização do Exame estudantes do penúltimo semestre do curso.

Houve também, no caso do trabalho dos professores federais, segundo Paula (2012), o incremento do sistema de avaliação externa, sendo que em alguns casos o salário corresponde a apenas 25% do total do contracheque sendo o restante resultado de uma série de gratificações (p. 56).

No período de 1996 a 2006, o número de matrículas na graduação cresceu 52% sendo que no mesmo período o número de funções docentes cresceu apenas 23%. No mesmo período a pós-graduação cresceu 71% para o mestrado e 179% para o doutorado com um aumento de 68% das funções docentes para a pós-graduação (PAULA, 2012, p. 56).

Desse modo verifica-se, de acordo com Paula (2012) uma intensificação extraordinária da jornada de trabalho dos professores credenciados na pós-graduação, visto que não há contrato específico para docentes na pós-graduação (57). Segundo Leher e Lopes (2008 apud PAULA, 2012, p. 57) o crescimento real de professores para a graduação foi de apenas 20% na última década.

A lógica produtivista, pragmática e utilitarista incorporada pelo sistema de avaliação da CAPES teve seu auge, conforme Paula (2012), com o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010 que inicialmente exige um padrão produtivista e depois restringe o campo possível deste produtivismo, impondo que as publicações, para serem pontuadas, sejam limitadas a um conjunto de veículos/periódicos qualificados (sistema *qualis*) e que a produção de conhecimentos gere produtos úteis para o mercado (PAULA, 2012, p. 57).

Neste sentido, a autora coloca que, além da intensificação do trabalho, os professores têm sofrido com a perda da autonomia do trabalho intelectual, além de perderem outros direitos como: a remuneração por tempo de exercício da docência com a extinção dos anuênios, a parcela remuneratória referente à titulação, a isonomia salarial, o compromisso com a valorização da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o nível salarial em comparação com outras categorias do serviço público federal, entre outros (PAULA, 2012, p. 57).

De outro lado, a tarefa de elaborar, acompanhar, avaliar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior só foi efetivamente exercida pela CAPES a partir da década de 1990, como parte da articulação do bloco político resultante do

compromisso pós-*Impeachment*, projeto este liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (BOSI, 2011, p. 139).

Nesse período Eunice Ribeiro Durham, que durante as gestões de 1990, 1992 e 1995 esteve na liderança da CAPES, defendeu reformas neoliberais, iniciando a implementação de uma concepção de educação superior calcada na implementação de instrumentos de avaliação do ensino e da produção científica e da definição do financiamento público, a partir do estabelecimento e cumprimento de metas e desempenho das instituições e programas de pós-graduação (BOSI, 2011).

Em um comparativo do crescimento de cursos de pós-graduação *strictu sensu* temos que em 1965 havia 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, em 1996 havia 1.083 cursos de mestrado e 541 cursos de doutorado. Em 2010 havia 2.594 cursos de mestrado, 1.516 cursos de doutorado e 284 cursos de mestrado profissional. Comparado ao ano de 1996, em 2010 houve um crescimento de 139,5% no mestrado e 180,2% no doutorado (BOSI, 2011, p. 139).

As IES públicas alojam 85% da pós-graduação *strictu sensu* no Brasil, segundo Bosi (2011, p. 140). Deste modo, dentre os elementos mais dramáticos da redefinição do trabalho dos professores está o crescimento do número de alunos por professor, que trataremos nos capítulos seguintes, e o aumento e a necessidade de registrar a produção científica universitária (BOSI, 2011).

No contexto geral, em virtude da implementação das políticas neoliberais, a LDB refletiu as alterações ocorridas quanto às responsabilidades do Estado em relação aos direitos sociais. Nela encontramos que é obrigatório o ensino fundamental em todas as unidades administrativas da nação e ainda a total liberação da educação para a iniciativa privada, com o reforço no sétimo artigo de que há o princípio constitucional que garante recursos públicos as entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 36).

Seguindo o modelo indicado pelo Banco Mundial (BM), como já referimos anteriormente, a partir dos decretos nº 2.306 de agosto de 1997 e de sua revogação pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, ocorreu a liberalização da diversificação das instituições de Ensino Superior (IES). Essas políticas também

foram sustentadas no Plano Nacional de Educação (PNE) iniciado em 2001 (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 37). Mais tarde, ainda no primeiro mandato de Lula (2002-2006), o decreto nº 3.060 foi revogado pelo decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 que reorganizou as IES em faculdades, centros universitários e universidades (GUIMARÃES, MONTE FARIAS, 2013, p. 37).

Antes disso, ocorreram outras políticas que compõem o pacote da contra-reforma da educação superior como: a criação do PROUNI pelo decreto 5.245 de 15 de outubro de 2004 convertido na lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que foi regulamentada pelo decreto 5.493 de 18 de julho de 2005, a liberação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação de educação a distância (EAD) pelo decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN referente a EAD, e ainda a criação do REUNI pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (,GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 37)

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

- a) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- b) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- c) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- d) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- e) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- f) o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- g) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
- h) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005.

No segundo mandato do governo Lula, mais ações foram realizadas, dentre as quais encontramos:

- a) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;
- b) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e
- c) a Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários (LIMA, 2011, p. 89-90).

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

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

Nos dados referentes à evolução dos números da educação superior considerando as IES públicas X privadas, segundo dados do INEP (2000, 2003, 2005, 2011), temos que no período de governo de FHC (1995-2002) ocorreu uma redução de IES públicas e crescimento de 110,8% das IES privadas. O período de governo de Lula/Dilma (2002-2011) apresentou índices de crescimento de 37,2% nas IES públicas e um crescimento menor no setor privado (25,9%) (LIMA, 2011, p. 38).

Entretanto apesar das IES privadas não terem crescido significativamente nos governos Lula/Dilma percebe-se que a lógica da predominância do setor privado permaneceu semelhante. Em 2002 este setor correspondia a 88,1 % do total das IES e em 2011 este índice estava em 88,0 %, além disso, houve um crescimento

absoluto no setor privado no último período que alcançou 56,6 % comparado ao período do governo de FHC (LIMA, 2011, p. 38).

O total de 85% de matrículas na educação superior do sistema privado, segundo Carbucci (2004), coloca o Brasil no 2º lugar em privatização da Educação superior na América Latina e no 6º, em nível mundial, somente ultrapassado por alguns países asiáticos (apud OLIVEIRA, PASCHOALINO e ROCHA, 2011, p. 81).

É perceptível que as políticas que vem sendo desenvolvidas na Educação superior brasileira têm caráter privatista, com aproximação aos interesses do mercado e sem enfoque na sua função social. Isso vem se dando pela redução da educação superior somente ao aspecto do ensino, com elevada criação de faculdades isoladas e pela oferta alternativa de cursos, como por exemplo, o caso da EAD, que vem no sentido de destruir o tripé ensino-pesquisa-extensão (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 38).

Está sendo desenvolvido no Brasil, segundo Sguissardi (apud GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 38), um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, pois há um elevado crescimento de faculdades isoladas no setor privado, a partir da redução de investimentos públicos nas universidades públicas e incentivo a busca de financiamento privado acarretando a perda de autonomia e a produção de conhecimentos para as necessidades do capital.

6 TRABALHO DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

No sentido de compreendermos onde está situado o trabalho dos professores das universidades públicas no contexto geral do metabolismo social do capital, iremos expor, de maneira resumida, como ocorre o processo geral de produção de mais-valia pelo capital.

Temos que o processo de produzir mais-valia pelos trabalhadores se difere do processo de produzir valor⁵ apenas por se prolongar além de certo ponto definido. Isso, pois “o processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente)” (MARX, 2011, p. 228).

Dessa forma, para o metabolismo do capital não é suficiente apenas à produção de mercadorias, mas essencialmente, a produção de mais-valia. Como consequência disso, Marx (2014, p.2) define que “só é produtivo o operário que produz mais valia para o capitalista ou que serve para a auto-valorização do capital” independente de que o trabalho que realize seja material ou não-material⁶.

Supondo que a força de trabalho é paga pelo seu valor, ficamos perante a seguinte alternativa: dada a força produtiva do trabalho e o seu grau normal de intensidade, a taxa de mais-valia só é elevável por prolongamento absoluto do dia de trabalho; por outro lado, dentro dos limites dados do dia de trabalho, a taxa de mais-valia só é aumentável por variação relativa da magnitude das suas partes componentes, do trabalho necessário e do sobretalho, o que, por seu turno, se o salário não descer abaixo do valor da força de trabalho, pressupõe variação da produtividade ou intensidade do trabalho (MARX, 2014, p. 4).

⁵ O Processo de produzir valor se fundamenta apenas sob o aspecto quantitativo, importando, por exemplo, o tempo que o trabalhador leva para executar uma operação. No caso das mercadorias, as mesmas são vistas como quantidades de trabalho materializado. O processo de produzir valor difere do processo de trabalho em geral pois neste a atividade é considerada qualitativamente, em sua espécie particular, segundo seu objetivo e conteúdo assim como ocorre com as mercadorias que devem ser adequadas a fins estabelecidos e tem funções determinadas (MARX, 2011).

⁶ Segundo Saviani (1984), o trabalho dos professores é considerado não-material, pois uma aula é produzida pelo professor e, concomitantemente, apropriada/consumida pelos estudantes.

Observamos que, no trabalho produtivo, um dos meios usados para que se consiga ampliar a mais-valia é o prolongamento da jornada de trabalho. Caso isso não possa ocorrer e nem haja possibilidade de reduzir os salários, resta a alternativa de aumentar a intensidade do trabalho ou a produtividade do trabalho.

Marx analisou as transformações da indústria inglesa, decorridos 50 anos de seu desenvolvimento, conseguindo compreender o processo de produção do valor e da mais-valia. No desenvolvimento histórico da industrialização, a partir da pressão popular e pelas próprias perdas de saúde dos trabalhadores observadas pelos capitalistas houve a diminuição gradativa da jornada de trabalho, impossibilitando a exploração da mais valia absoluta. A partir deste momento os capitalistas passaram a investir na compra de equipamentos mais rápidos, obrigando a adaptação dos trabalhadores a um novo ritmo de trabalho. O processo de melhoria e desenvolvimento dos meios de produção corresponde ao conceito de produtividade na esfera produtiva (MARX, 2011; DAL ROSSO, 2008).

Por outro lado há o conceito de intensidade do trabalho, que vem no sentido de eliminar a chamada “porosidade” do trabalho, metáfora produzida por Marx "que é representada pelos tempos mortos, que são tempos compreendidos dentro da jornada, nos quais o trabalhador não está envolvido com trabalho, isto é, com a produção de bens e serviços" (DAL ROSSO, 2008, p. 48).

O processo de produção de mais-valia pelo metabolismo social do capital se reflete no trabalho dos professores, podendo assumir quatro formas possíveis. A seguir elaboramos exemplos das quatro formas possíveis, com base nas considerações de Tumolo e Fontana (2008), que o trabalho dos professores pode assumir que são:

- 1) Professor ensina uma língua estrangeira para familiares em casa. Seu trabalho só produz valor de uso sem ligação com o metabolismo social do capital.
- 2) Professor dá aulas particulares: o professor não produz capital só vende sua mercadoria - aula de língua estrangeira.
- 3) Professor trabalha numa empresa de ensino – Cursinho de língua estrangeira: Ele produz mais valor para a empresa, entrando na lógica do capital.

4) Professor trabalha no ensino público: Produz valor de uso e valor de troca, mas não produz mais-valia para o capital (de forma direta e imediata).

Em relação ao último exemplo citado Frigotto (1999, p.153) explica que a educação pública escolar

tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou “público-privado”.

Deste modo, Frigotto (1999) afirma que a educação pública escolar é imediatamente improdutiva, pois seu produto não tem contribuição relevante para o trabalho material produtivo, porém mediadamente gera conhecimentos gerais que são desejados para uma melhor exploração do trabalho da classe trabalhadora, além de formar minorias com conhecimentos de gerência e administração, etc, processos que são demandados fortemente no modelo toyotista.

Nesse sentido entendemos que a lógica da precarização da educação pública contribui para a precarização da formação dos trabalhadores e potencializa a sujeição destes a uma maior exploração, pela intensificação da jornada de trabalho, por exemplo.

A partir das considerações de Marx e da análise dos exemplos mencionados acima, considera-se que um professor é imediatamente produtivo para o metabolismo social do capital, apenas no exemplo de número 3, no qual o trabalhador produz mais-valia diretamente para a empresa de ensino. No caso 4 ele pode auxiliar na produção de mais-valia de maneira mediata.

A partir da realidade atual dos professores universitários do ensino público, improdutivos do ponto de vista do metabolismo do capital, entendemos que eles podem assumir a função de colaboradores diretos do setor produtivo, através da inovação de produtos ou processos, como observamos nas recentes políticas para o ensino superior envolvendo parcerias público-privadas, com destaque para a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), aprovada no primeiro governo de Lula/PT.

Por outro lado, considerando a situação do trabalho na universidade pública, que é responsável pela quase totalidade da produção científica no Brasil, crescentemente exige-se dos professores uma maior produtividade tanto no ensino, na pesquisa e publicações, na extensão, dentre outras questões, e paralelamente há constantes prejuízos das condições de trabalho e salários (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013), dificultando assim a função social da universidade na busca de estudos e intervenções críticas para a superação dos problemas sociais.

O quadro do produtivismo acadêmico vem sendo potencializado com as políticas educacionais neoliberais que possibilitam o processo de privatização e mercantilização do conhecimento. O controle dos índices de produtividade são feitos através de processos avaliativos, em geral externos, privilegiando aspectos quantitativos da produção em detrimento da qualidade da mesma e de seu processo. Utiliza-se a lógica presente nas fábricas com foco na eficiência, empreendedorismo e competitividade (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013).

Os professores que atuam na pós-graduação *strictu sensu* são os principais afetados nesse processo, pois passam pelo controle avaliativo trienal de órgãos estatais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente esta exigência fundamenta-se num sistema de fomento e incentivos financeiros que valorizam a produtividade.

A implantação da Plataforma Lattes, criada em agosto de 1999 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) reforça o caráter produtivista dos professores da educação Superior. O Lattes foi adotado como modelo padrão para registro das atividades desenvolvidas pelas pessoas que estão envolvidas com atividades científicas no Brasil.

Este banco de dados, ao centralizar os currículos, proporciona uma fácil comparação de produções realizadas pelos professores, exigindo dos mesmos uma atualização periódica e constante para tentar melhores oportunidades no “mercado acadêmico” (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 39).

Outro aspecto levantado por Guimarães, Monte e Farias (2013) é a internalização por parte dos professores e orientandos do modelo produtivista, pragmático e mercantil, que pode acabar sendo aceito de forma deliberada.

Para responder ao produtivismo também se faz necessário intensificar o trabalho dos professores. Nas últimas décadas do século XX, a partir da reestruturação produtiva e difusão do modelo toyotista e do desenvolvimento informacional é exigido um novo tipo de trabalhador mais flexível, polivalente e envolvido física, emocional e cognitivamente no desempenho de suas funções (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013).

A intensificação do trabalho, segundo Dal Rosso (2008, p. 42) é a

condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas.

No caso dos professores da educação superior, de acordo com Guimarães, Monte e Farias (2013), as novas demandas de trabalho vêm articuladas com a inserção da internet e de outras tecnologias que ampliaram as funções do professor antes realizadas pelos trabalhadores técnico-administrativos, e não são computadas em seu regime e carga de trabalho, dentre as quais estão o preenchimento de relatórios, busca de financiamento para projetos, lançamento de frequência e conceitos online, ajustes de formas em projetos e relatórios, etc., ocorrendo uma constante repetição das tarefas.

Numa breve análise da relação do número de funções dos professores e o número de matrículas na educação superior temos que, no período de 1997-2011, houve um crescimento de 133,6 % das matrículas no setor público e um crescimento de 68,3% das funções dos professores. Já no período de implementação do REUNI esse processo se manteve. Houve um aumento de cerca de 45,5 % das matrículas presenciais e cerca de 38,5 % das funções desempenhadas pelos professores. Além disso, o programa aumentou a relação professor/aluno e, paralelamente, ocorreu um crescente aumento de matrículas EAD (GUIMARÃES, MONTE E FARIAS, 2013, p. 41).

Articulado ao contexto de intensificação do trabalho observa-se o processo de precarização do trabalho dos professores da educação superior pública. Esse processo ocorre a partir da mediação de políticas públicas, hoje pautadas pelo viés neoliberal e da terceira via, que configuram os inúmeros elementos que determinam

as condições de trabalho dos professores (NISHIMURA, 2014), dentre os quais destacamos, por exemplo, a disponibilidade de infraestrutura adequada, laboratórios, a suficiência de recursos para o atendimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, o recebimento de salários adequados, etc., que vão de encontro a realização da função social reivindicada pela classe trabalhadora às IFEs.

No ano de 2012, o ANDES-SN deflagrou uma greve nacional, iniciada no dia 7 de maio, encerrando-a no dia 16 de setembro de 2012, perfazendo um período de quase 4 meses. As pautas da greve, de acordo com a campanha de reivindicações dos docentes das IFES de 2012⁷, incidiam em pontos como as demandas gerais para a universidade pública e o trabalho docente, autonomia, financiamento e vagas docentes, democratização das instituições e das relações de trabalho, condições de trabalho, capacitação e seguridade, política salarial e proposta salarial.

Em meio ao processo de greve, no dia 27 de julho de 2012 o ANDES-SN lançou um Informativo Especial da Greve⁸ no qual apresentava uma comparação entre a segunda proposta do governo (feita em resposta à greve) e a proposta defendida pelo sindicato em relação à carreira docente, apresentando críticas àquela proposta nos seguintes pontos: Cargos, ingresso na carreira, estrutura e desenvolvimento da carreira, reenquadramento, valorização salarial, composição remuneratória e regime de trabalho. Em relação à segunda proposta⁹ do governo às reivindicações da greve, destacaremos abaixo alguns pontos criticados pelo ANDES-SN expressos no Informativo Especial da Greve.

Na questão referente aos cargos o governo propôs manter a divisão da carreira em Magistério Superior (MS) e Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), criando o cargo isolado de professor titular em cada uma delas. O segundo ponto é relativo ao ingresso na carreira em que todos os ingressantes, independente da titulação e do papel que exerçam na instituição, entrarão como professor auxiliar

⁷ As reivindicações dos docentes das IFES para 2012 foi aprovada no 31º congresso do ANDES-SN, realizada em Manaus/Amazônia nos dias 15 a 20 de janeiro de 2012.

⁸ <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-948068169.pdf>

⁹ No início de agosto de 2012, outra entidade sindical que participava da mesa de negociações da greve, que representa um número reduzido de universidades federais e tem ligação com o governo, a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) aceitou a segunda proposta do governo, o qual suspendeu as negociações sobre carreira e salários até o fim da greve. Neste trabalho não nos deteremos nas questões referentes à federação PROIFES.

(no caso do MS) e como professor DI (no caso do EBTT). No caso do MS, antes do encaminhamento desta proposta, o jovem doutor entrava como Adjunto I, e agora, entrando como professor auxiliar ganhará a remuneração básica inicial da carreira.

O terceiro ponto é a composição remuneratória que o ANDES-SN defende apenas uma linha no contra-cheque, entretanto na proposta do governo foi criada a figura do Vencimento Básico (VB) e a Retribuição por Titulação (RT) vinculando esses valores a uma tabela, que segundo o ANDES-SN (2012), não tem uma equação lógica e não mantém relação proporcional entre regimes de trabalho resultando que cada docente receba percentual diferente pelo regime de dedicação exclusiva.

Além disso, segundo o ANDES-SN, a carreira do professor talvez seja a única do serviço público federal, na qual a remuneração do regime de 40 horas não será o dobro da remuneração do regime de 20 horas.

O quarto ponto que destacaremos se refere a questão da valorização profissional, em que, segundo o ANDES-SN (2012), mais uma vez a proposta do governo busca economizar o máximo do montante global de transferência de recursos para o bolso dos professores, em especial ao que estão abaixo do nível de adjunto 4, que são particularmente os novos e os aposentados. Mas, ao mesmo tempo, o governo tenta construir um discurso propagandístico de que está dando aumento, especialmente no teto da carreira para tentar minimizar a defasagem comparativa com o teto de outras categorias do serviço público federal (ANDES-SN, 2012).

No caso dos aposentados o ANDES-SN considera que ocorrerá uma mini-reforma previdenciária camuflada, específica para os professores que ficaram expostos a corrosão inflacionária sem poder ascender na carreira, pois a maioria ficou retida na classe de professor adjunto 4 e, aposentados em outros tempos, com ou sem a titulação de doutor.

No final do ano de 2012, no dia 05 de dezembro, foi aprovado às pressas e sem debate com a categoria o projeto de lei 4.368/12, que segundo a ADUFES, amplia a desestruturação da carreira docente, com base na proposta aceita pelo PROIFES durante a greve.

Conforme o Jornal “Fique por dentro”¹⁰ da sessão sindical da Associação dos Docentes da UFES (ADUFES), em entrevista ao 1º vice-presidente do ANDES-SN em 2012, Luiz Henrique Schuch, ele mencionou que, com a aprovação do PL foi criado a Certificação de Saberes e Competências e que o mesmo

desestrutura a carreira, retira direitos, segmenta a remuneração, torna frágeis e instáveis as regras que regem o trabalho docente. Ataca a autonomia universitária e o Regime de dedicação exclusiva, além de revogar o Plano de Classificação e retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) (ADUFES, 2012).

Em relação ao contexto de alterações salariais aplicados pelo governo na greve das IFES de 2012, encontramos que o Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos (DIEESE), atendendo a solicitação do ANDES-SN¹¹, realizou, no primeiro trimestre de 2014, um estudo sobre a remuneração dos professores do Magistério Superior (MS) e dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) tendo como parâmetros comparativos os índices inflacionários do ICV/DIEESE e IPCA/IBGE. No caso das projeções inflacionárias posteriores a data do estudo foi usada a média mensal da inflação nos últimos 30 meses.

Os cálculos tiveram como base inicial o salário de julho de 2010, data em que passou a vigorar a última tabela da ei 11.784/2008, que segundo o ANDES-SN (2014) foi resultado de um acordo que o sindicato não assinou com o governo, por prejudicar segmentos da categoria. O sindicato destaca também que nesse período o contracheque deixou de ter a terceira linha, resultado da gratificação que foi incorporada, devido ao termo firmado em 2011 (ANDES-SN, 2014).

O estudo apresentou quatro cenários referentes aos períodos até fevereiro de 2014, e projeções até julho de 2014, até dezembro de 2014 e até março de 2015. Os resultados mostraram que a remuneração dos professores foi corroída pela inflação e que “o reajuste, tão alardeado pelo governo federal em 2012 e parcelado em três anos, não recompõe o poder aquisitivo da categoria, muito menos reflete um ganho real para os professores” (ANDES-SN, 2014).

¹⁰ http://adufes.org.br/portal/sites/default/files/fique_por_dentro/jornal_mensal_nov_dez_WEB.pdf

¹¹ <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6737> acesso em: 21/12/2014

Em relação ao índice de julho de 2010 a fevereiro de 2014, correspondente ao último índice inflacionário apurado no período do estudo, os dados mostram que todos os professores com doutorado, independente do nível da carreira e regime de trabalho registraram perda salarial que varia entre 6,18% (associado IV/40h) a 8,44% (adjunto IV/40h). No caso dos professores doutores em regime de dedicação exclusiva as perdas vão de 7,74% a 8,40%.

Em relação ao período de quatro anos, de julho de 2010 a julho de 2014, o estudo aponta que as projeções do salário dos professores com doutorado DE acompanham a inflação, enquanto que nos outros regimes de trabalho os professores com a mesma titulação registram variações negativas entre 4,47% a 6,02%.

Os dados referentes ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, equivalente a julho de 2010 a dezembro de 2014, mostram que para quase todos os níveis de carreira, em todos os regimes de trabalho, havia a projeção de corrosão salarial. No caso dos professores com doutorado em regime de 40 horas, as perdas variam entre 7,37% e 8,7% de acordo com a classe e o nível em que se encontra na carreira. No caso dos professores com DE, aqueles que tem mestrado registram perdas de 1,92% a 8,77% e para aqueles que tem doutorado, com exceção dos titulares com ganho de 1,03%, todos os demais registram perdas de até 5,59%.

No último cenário realizado pelo estudo, de julho de 2010 a fevereiro de 2015, que corresponde a projeção referente a data que entra em vigor a última tabela da Lei 12.772, proposta pelo governo durante a greve de 2012 que foi rejeitada pelo ANDES-SN e aceita pelo PROIFES. No período analisado, segundo o ANDES-SN (2014), os professores titulares com doutorado registraram pequena recuperação, enquanto grande parte do restante da categoria continua tendo corrosões salariais sem ganhos reais, não recompondo seu poder de compra.

Na análise dos quatro cenários fica explícita a constante corrosão salarial sofrida pelos professores das universidades públicas federais. Entendemos que este processo se origina da adoção das diretrizes do BM orientadas para a desvalorização da educação superior nos países dependentes num contexto de redução das responsabilidades financeiras do Estado, em virtude da adoção das políticas neoliberais e da terceira via, que se refletiram no programa REUNI com a

perspectiva de racionalização do pessoal e da estrutura física das universidades públicas.

Destacamos ainda que o processo de corrosão salarial, juntamente com o prolongamento e intensificação da jornada de trabalho, constituem nos três elementos que provocam a superexploração do trabalho vivenciado no contexto de capitalismo dependente da América Latina (MARINI, 2011). Estes elementos foram observados na realidade de trabalho dos professores do CEFD por meio da análise do conteúdo das entrevistas que abordaremos na seção 8.3.

Considerando os objetivos de nosso estudo, focaremos agora no programa REUNI, trazendo as determinações presentes no decreto e um quadro geral do processo de sua implementação nas universidades federais, a partir de uma revisão bibliográfica na Revista Universidade e Sociedade.

7 REALIDADE DO PROCESSO DE ADESÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO REUNI NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA REVISTA UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Ao final do ano de 2013 completou 6 anos da adesão e implementação do REUNI nas universidades federais. Nesse período, as universidades que aderiram ao mesmo, passaram a sistematizar formas e meios para atingirem as metas de expansão de vagas previstas no projeto inicial. Abaixo caracterizaremos os pontos principais presentes no decreto do REUNI.

O programa de apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI foi instituído a partir do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art 1º).

Dessa forma, a proposta é otimizar os espaços físicos e o trabalho dos professores e técnico-administrativos para possibilitar a expansão do acesso de novos estudantes nas universidades federais e condições de permanência para os mesmos.

A meta global do REUNI é elevar a taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e aumentar para 18 a relação de alunos por professor, nos cursos presenciais, ao final de cinco anos de sua implementação nas universidades federais, sendo que o Ministério da Educação (MEC) irá estabelecer os parâmetros de cálculo destes indicadores (Art 1º, § 1º, §2º).

O REUNI seguirá as seguintes diretrizes: reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período

noturno; ampliar a mobilidade estudantil inter-institucional e intra- institucional; revisar a estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de ensino-aprendizagem; diversificar as modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas para a profissionalização precoce e especializada; articular a graduação com a pós-graduação e a educação superior com a educação básica (Art 2º).

Os recursos financeiros devem ser destinados, pelo MEC, a cada universidade federal para atender a implementação do programa em relação: a construção e readequação da infra-estrutura e equipamentos, a compra de bens e serviços e as despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. Entretanto, o acréscimo de recursos para despesas de custeio e pessoal será limitado ao valor de 20% no período de 5 anos após a implementação do programa e será condicionado pela capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

No artigo 4º do decreto REUNI encontramos que a universidade que adere ao REUNI deverá indicar a estratégia e metas para a realização de seus objetivos, “respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária”, sendo que os planos deverão ser aprovados pelo órgão superior de cada instituição.

O ingresso das universidades ao REUNI está condicionado a apresentação do plano de reestruturação e a estimativa de recursos adicionais para o cumprimento das metas fixadas, podendo se dar a qualquer tempo, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas previstas no plano (art 5º).

No caso de aprovação da proposta pelo MEC, ele dará origem a instrumentos próprios, que fixam os recursos financeiros adicionais à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas (art 6º). As despesas do decreto REUNI, realizar-se-ão as custas das dotações orçamentárias consignadas pelo MEC no período de aprovação do decreto (art 7º).

Alguns estudos¹² apontam que O REUNI faz parte das ações da chamada contra-reforma da educação brasileira, trazendo sérias transformações no contexto da educação superior pública. Nesse sentido, buscamos identificar os principais

¹² Guimarães, Monte e Farias (2013); Paula (2012), Dourado (2002); Leher (s/d)

elementos de discussão publicados sobre o programa REUNI na Revista Universidade e Sociedade, devido à mesma ter se constituído como uma referência de importantes debates sobre o tema, veiculados no decorrer dos 5 anos de implantação do programa.

O caminho percorrido para a produção dos dados foi a realização de uma pesquisa bibliográfica das edições da revista Universidade e Sociedade a partir do ano de 2007, tendo em vista que este foi o ano de criação e aprovação da adesão das universidades federais ao REUNI. O critério utilizado para selecionar as produções relativas ao tema foi a referência explícita do termo REUNI nos títulos dos trabalhos ou/e também a referência a elementos que compõe o decreto REUNI como, por exemplo, as metas do programa.

Analisamos as edições de número 39, de fevereiro de 2007, até a edição número 54, de agosto de 2014, perfazendo um total de 15 edições da revista. Nelas encontramos dez publicações que atenderam os critérios que havíamos estabelecido.

A seguir apresentamos as publicações encontradas e seus(suas) respectivos(as) autores(as), o ano e o número da edição da referida revista: **O REUNI e a precarização das IFES** de Claudio Antônio Tonegutti e Milena Martinez (2008, nº 41), **REUNI e o Banco de Professor equivalente: Novas ofensivas da Contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva** de Kátia Lima (2008 , nº41), **O REUNI como Estratégia de adequação da Universidade pública Brasileira às necessidades do capital** de Marina Barbosa Pinto (2008, nº 42), **Contra reforma da Educação nas Universidades federais: O REUNI na UFF** de Kátia Lima (2009, nº 44), **Precarização e superexploração do trabalho docente: A expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno** de Juliana Fiúza Cislighi (2011, nº 47), **Política de Expansão das universidades Federais via contrato de gestão: uma análise da implementação do REUNI na Universidade Federal do Pará** de Vera Lúcia Jacob Chaves e Roberta Santana de Araújo (2011, nº 48), **O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente** de José Renato Braz de Gregório (2012, nº 50), **O novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI: queremos expansão com 10% do PIB para a educação!** Da Executiva Nacional da ANEL (2012, nº 50), **O**

REUNI no campus de Palotina da Universidade Federal do Paraná: Trabalho docente e ação sindical de Fernanda da Conceição Zanin, Joana Alice Ribeiro de Freitas, Luis Allan Künzle e Raimundo Alberto Tostes (2013, nº 51), **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS** de Shin Pinto Nishimura (2014, nº 53).

Na apresentação dos dados encontrados tivemos como referência as seguintes categorias: política educacional e REUNI, processo de criação do REUNI e processo de adesão nas universidades, processo de implantação do REUNI, meta de 90% de aprovação, meta de 18/1 na relação aluno/professor, condição de trabalho dos professores e financiamento. Nas linhas que seguem apresentamos os resultados a que chegamos.

7.1 Política educacional e REUNI

Um eixo central da política implementada pelo governo Lula é a continuação da Reforma do Aparelho do Estado iniciada com Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo as orientações do pós-consenso de Washington que diferente do neoliberalismo clássico (e de sua proposta do Estado mínimo) reivindica um “Estado mais próximo ao povo”, “para um mundo em transformação” como é explicitado no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (1997) elaborado pelo Banco Mundial. Esta temática foi retomada em 2002, segundo Lima (2008), nos documentos intitulados: “O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados (Banco Mundial, 2002) e “Um Brasil Justo, sustentável e competitivo” (Banco Mundial, 2002) (LIMA, 2008, p. 71).

Os dois últimos documentos se propõem a aprofundar a pauta neoliberal no Brasil, segundo a autora, especialmente pelo corte do financiamento público para as áreas sociais, fortalecimento de setores privados e realização de políticas focalizadas para o alívio a pobreza, conduzidas pelo uso da teoria do capital humano, somada a teoria do capital social (LIMA, 2008, p. 71-72).

Para o “novo” projeto de capitalismo dependente a educação formal deve cumprir segundo Lima (2008) a função de formação de determinado contingente de força de trabalho que atue no processo de adaptação do conhecimento produzido nos países centrais e a difusão de uma nova tecnologia e sociabilidade burguesa adequada aos “novos” padrões de acumulação, garantindo a coesão social (p. 72).

Neste contexto se insere o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que “consiste em um conjunto de medidas destinadas a incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infra-estrutura e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento (BRASIL, MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2006 apud LIMA, 2008, p. 71)

Em consonância com as orientações do Banco Mundial o governo Lula está efetivando a desconstrução da educação pública como direito social, segundo Pinto (2008), porque impõe uma lógica empresarial na educação, de que são exemplos a certificação, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos e o aligeiramento da formação profissional. Porém a autora lembra que sua realização vem sendo apresentada como “democratização do acesso à educação superior” por programas como PROUNI, FIES, EAD, etc.

O REUNI retoma, segundo Lima (2008), as políticas elaboradas para os países da periferia do capitalismo expressas no documento “La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1994) direcionado para a América Latina, Ásia e Caribe. E as políticas são reafirmadas nos documentos *Higher Education Sector Study* (Volume 1 e 2, BANCO MUNDIAL, 2000) e *Higher Education in Brazil: challenges and options* (BANCO MUNDIAL, 2002) que defendem a adaptação e difusão de conhecimentos como função da educação superior em países periféricos.

Neste sentido, Nishimura (2014) compreende que as modificações em curso no contexto das universidades públicas entram na lógica das recomendações feitas pelos organismos de financiamento internacional para os países de capitalismo dependente, reforçando o conceito de educação superior minimalista, formulado por Leher.

No documento “La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de La experiencia”, de 1995, o Banco Mundial apresentou as diretrizes para a educação superior na América Latina. Chaves e Araujo (2011) destacam que nele foi explicitada a necessidade de se implantar o modelo gerencial nas universidades públicas diversificando as formas de financiamento e instituindo instrumentos de avaliação pautados nos resultados quantitativos.

Chaves e Araujo (2011) observam que há a necessidade de ampliar o acesso a população brasileira ao ensino superior, que em 2009 atingia apenas 14% dos jovens de 18 a 24 anos, e que o setor privado tem crescido de forma mais acentuada que o setor público apresentando que de 1996 a 2009 houve um aumento de 191% nas universidades privadas e de 16,1% nas públicas. O percentual das IES em 1996 era de 22,9% públicas e 77,1% privadas e se manteve em 2009, com 10,6% públicas e 89,4% privadas.

A reformulação da educação superior realizada por Lula, segundo Lima (2009) “encontra-se inserida em um amplo reordenamento do Estado brasileiro, caracterizado pela ampla diluição das fronteiras entre o público e o privado, a partir da materialização da noção de *público não estatal*, operada pelas parcerias público-privadas” (p. 147-148).

A fundamentação teórica da reformulação da educação superior em 3 nucleações básicas que são: “1) noção de educação como bem público, 2) diversificação das instituições de ensino, dos cursos e da forma de financiamento e 3) as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira” (LIMA, 2009, p. 148).

O REUNI vem no sentido da continuidade do contexto político supramencionado, que ocorre segundo Pinto (2008, p. 129), a partir da alteração do papel da universidade pela dissociação do tripé ensino pesquisa e extensão, buscando uma universidade reestruturada para o capital, formando uma mão de obra de padrão mediano, mas com habilidades variadas e flexíveis.

Lima (2008) indica que o REUNI e o Banco de professor equivalente presentes dentre as prioridades do PAC, no que se refere à educação superior, são complementares e foram criados num mesmo período. O REUNI tem como

referência a reformulação da Educação superior europeia iniciada em 1999, chamada Processo de Bolonha¹³, e do projeto Universidade Nova da UFBA (2007). (LIMA, 2008, p. 75-76)

A avaliação da ANEL (2012, p. 157) é que o projeto REUNI

passa por impor uma derrota histórica ao modelo de universidade vigente até então, que apesar de todos os problemas acumulados e das desigualdades regionais, mantinha um incentivo à pesquisa e à extensão, uma gama de professores dedicados a formar bons profissionais em suas áreas, currículos mais complexos, com exigência de estágios, monografias, horas extracurriculares, etc. O REUNI inspirado pelo projeto da Universidade de Bolonha, promove um aligeiramento dos currículos e um processo crescente de substituição dos cursos profissionalizantes por “tecnólogos”.

Dessa forma, a ANEL (2012) entende que as universidades estão a caminho de transformar-se em “escolões do 3º grau”, que com exceção de alguns centros de excelência que continuarão a formar profissionais de qualidade, aos restantes compete o papel de formação de mão de obra de baixa qualificação para ocupar postos de trabalho precarizados.

7.2 Processo de criação do REUNI e processo de adesão nas universidades

Os autores Tonegutti e Martinez (2008) trazem que na justificativa da criação do REUNI era argumentado que, em consonância com a compatibilização curricular realizada na Comunidade Européia - através do processo de Bolonha - e do processo presente na educação superior dos EUA¹⁴, era necessário reorganizar a

¹³ No processo de implantação da Comunidade Europeia, houve a necessidade de compatibilização da formação profissional de nível superior, entre os vários países que a compunham, através da adequação do desenho curricular, até então diferente entre os países. O novo desenho proposto foi a adoção de cursos de graduação de três ou quatro anos, medidos em unidade de crédito acadêmico unificado, que pode ser seguido de cursos de mestrado e/ou doutorado (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008).

¹⁴ Nos EUA, além dos cursos universitários, existem cursos de curta duração que são ministrados nos “two year colleges”, que apresentam diferentes tipos, desde a preparação para a atuação imediata no mercado de trabalho como também para a continuidade dos estudos, transferindo, neste caso, os créditos obtidos para uma IES que ofereça o bacharelado de 4 anos. Segundo Ghisolfi (2004 apud TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008) a principal tarefa dos cursos de dois anos nos EUA, consiste em reter a demanda popular por vagas nas universidades tradicionais, conservando-as como instituições destinadas a formação das elites e de realização de pesquisas.

educação superior no Brasil tendo como referência o modelo da Universidade Nova da UFBA. Outra justificativa era que adotando os bacharelados Interdisciplinares se reduziria a evasão gerada pela escolha precoce da profissão (p. 55).

O modelo da chamada Universidade Nova lançada em meados de 2006 pelo professor Naomar de Almeida Filho, baseava-se na criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) de formação geral por área e, depois, para os estudantes que tiverem interesse, haveria a realização de uma nova seleção para ingressar num curso de formação específica.

A análise da ANEL (2012) coincide com a explicação de Tonegutti e Martiez (2008) em relação as relações das diretrizes do REUNI com o projeto da Universidade, que foi inspirado, por sua vez, pelo modelo da *Universidade de Bolonha*. Dessa forma a Executiva afirma que

Tratava-se da reestruturação completa dos currículos, da abertura de novos cursos de graduação com carga horária e determinação profissional mais enxuta e flexível, além de avançar para a construção dos chamados “Bacharelados Interdisciplinares” (ANEL, 2012, p. 156).

Tonegutti e Martinez (2008) observam que a afirmação sobre as causas da evasão não estão justificadas no debate e encontraram, nos (raros) estudos sobre evasão, que apenas 10% dos estudantes desistiam de estudar por causa da escolha precoce do curso e o que os fatores preponderantes, tanto nas IES públicas quanto privadas, era a incompatibilidade entre o estudo e o trabalho, associada a situação financeira do estudante e de sua família, que determinava 40 a 50 % das evasões. Dessa forma, os autores concluem que toda a reestruturação do ensino superior nos moldes da “Universidade Nova” não surtirá muitos resultados quanto à evasão.

O processo de adesão ao REUNI, segundo Chaves e Araujo (2011), ocorreu sem uma discussão ampla com a comunidade acadêmica acerca da concepção dos princípios e das diretrizes e metas elencadas no programa. E afirmam que as universidades aderiram ao programa com a intenção de receber investimentos de vagas de professores e técnico-administrativos diante do quadro de precariedade de recursos naturais e humanos. Também citam que houve resistência por parte do movimento estudantil e entidades de professores em 25 universidades federais e 14 delas foram ocupadas.

Nessa perspectiva, Nishimura (2014, p. 53) detalha que

a incerteza em relação [ao repasse das] às verbas [que romperiam como período de escassez de recursos das IFES] e o “acordo de metas” foram pontos contestados pelo 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, UFBA, UFC, UFPE, UFJF, UFRRJ, UFSC, UNIFESP, UFSCAR, UFES, UFG, [...] UFRGS (PERGHER; NISHIMURA, 2008, p. 17).

Conforme a ANEL (2012) o processo de concretização das metas do REUNI em projetos aprovados em conselhos universitários com debates em torno do projeto geraram uma enorme repercussão sobre o conjunto das entidades que intervêm no setor da educação. “Logo se gestou uma polarização, questionando a forma como o governo federal buscava impor a aprovação do projeto (ANEL, 2012, p. 156)”.

No caso da aprovação do REUNI na UFPR, conforme Zanin Et. Al. (2013), temendo a manifestação de alguns setores devido aos prazos restritos de debate e de elaboração da proposta, o processo ocorreu em uma sessão fechada do conselho universitário da instituição, no hospital de clínicas, cercada pela polícia federal e houve ocupação da reitoria pelos estudantes que queriam uma maior participação da comunidade acadêmica na sua discussão e elaboração.

Caso semelhante é observado na aprovação do REUNI na UFRGS que, segundo Nishimura (2014), aconteceu “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. (p. 52, grifos do autor)”. O autor também destaca que houve resistência a partir da mobilização dos três setores da comunidade universitária e dos diversos campus da universidade.

A “democracia” no processo de decisão pela adesão, segundo Pinto (2008), restringiu-se a definição de como a universidade deveria adaptar-se ao programa, sendo usado como chantagem o possível envio de poucas verbas adicionais para as que não aderissem.

Chaves e Araujo (2011) entendem que o contrato de gestão e pactuação de metas para receber recursos orçamentários concretizam as ideias da reforma do aparelho do Estado realizada no governo FHC com transformar as universidades em organizações sociais e não mais instituições.

No caso da UFPA a aprovação do REUNI se deu de forma autoritária segundo Chaves e Araújo (2011, p. 68) que expõe que houve uma ação judicial da Associação dos Docentes da UFPA (ADUFPA) contra o sessão do conselho que “aprovou” o REUNI constando que a votação foi ilegítima e irregular, com contagem de votos de várias pessoas que não eram membros do conselho, porém a universidade recorreu e ganhou a questão.

Ainda citam que a ADUFPA e o DCE contestaram o limitado tempo de debate do programa e que o Instituto de Educação, Filosofia e Ciências Humanas e de Letras e Comunicação Social, que discutiram o REUNI e se posicionaram contrários a adesão, foram surpreendidos com a postura autoritária e unilateral do reitor de retirar do projeto da UFPA a contratação de professores e técnico-administrativos para essa unidades, segundo as autoras (CHAVES e ARAUJO, 2011, p. 68).

7.3 Processo de Implantação do REUNI nas universidades brasileiras

No processo de implantação, Tonegutti e Martinez (2008) alertavam a possibilidade de diminuição drástica da qualidade com a elevada ampliação de vagas, com a meta de 90% de aprovação e a tendência de haver escassa contratação de novos professores. Desse modo, avaliavam que ocorreria uma queda de prestígio das instituições públicas, favorecendo as instituições privadas.

Também relatam que a possível adoção dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), com formação genérica de 3 anos faria com que os estudantes do ensino médio deixassem de buscar as IFES e preferissem outras instituições (privadas ou estaduais) que oferecessem o curso desejado (TONEGUTTI, MARTINEZ, 2008, p. 64).

Pinto (2008) expressa preocupação quanto à proposta de reestruturação curricular prevista no REUNI que teria, no caso da criação de BI, um curso básico de formação geral que seria pré-requisito para a progressão aos demais ciclos e nesses teriam vagas reduzidas, acirrando a competição entre os estudantes e a elitização da universidade (p. 132).

Além disso, Pinto (2008) aponta que a universidade perdeu seu caráter autárquico ao se introduzir o “contrato de gestão” em que a autonomia se restringe em liberdade de “escolher como atender as metas definidas e estipuladas fora da instituição e que são condicionantes para o recebimento de parte da dotação orçamentária” (p. 132).

A adesão das universidades implica, segundo Lima (2008), a precarização da formação profissional e do trabalho docente. O resultado será uma formação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conforme as demandas do mercado e a lógica do REUNI estimula a contratação de professores sem dedicação exclusiva.

Outra questão mais recente refere-se a realidade estudantil que, segundo a ANEL (2012, p. 157)

Os estudantes estão sendo obrigados a enfrentar, no dia a dia, salas superlotadas, filas crescentes nos restaurantes universitários, pouquíssimas vagas nas moradias, falta de professores e a substituição dos de dedicação exclusiva por temporários (projeto “professor-equivalente”), bolsas que não atendem a demanda e não sofrem reajustes, obras não finalizadas, acúmulo de problemas estruturais e um longo etc.

Conforme a ANEL (2012) esses fatos ajudam a explicar as lutas ocorridas partir de agosto de 2011, em que cerca de 25 universidades viveram grandes processos de luta, contando com greves, assembleias massivas e grandes passeatas, além de mais de 5 ocupações de reitoria, ação que já havia sido realizada nas mobilizações de 2007 que buscaram barrar à aprovação do decreto REUNI nos Conselhos Universitários.

Um exemplo dos problemas enfrentados nas universidades pode ser observado em uma avaliação feita pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da UFRGS que, conforme Nishimura (2014, p. 56) resultou numa lista que contém a principais dificuldades em relação à estrutura da ESEF onde encontramos os seguintes pontos:

espaço físico insuficiente, estrutura inadequada para os estudantes; falta de professores; falta de local para armazenamento de materiais; falta de organização e segurança; recursos tecnológicos deficientes obsoletos; técnicos pouco qualificados, acessibilidade inadequada; e falta de atendimento médico (NAU/ESEF, 2010, p. 14-20).

Na análise do caso da implantação do REUNI na Universidade Federal Fluminense (UFF) Lima (2009) analisou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2002), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2004), o projeto de adesão da UFF ao programa REUNI (2007), o Regulamento dos cursos de graduação (de 2006) e o termo de Acordo de Metas realizado entre a UFF e o MEC/SESU (p. 150).

O primeiro documento, segundo Lima (2009), já apontava para a necessidade de flexibilização curricular. Já o PDI destacava no ano de 2004 estratégias como redução da retenção e evasão dos estudantes, estímulo à criação de cursos noturnos, implantação de novos cursos de graduação, utilização de novas tecnologias educacionais e criação de cursos de caráter interdisciplinar e definição de políticas de inclusão social (p. 151).

O projeto REUNI da UFF previu a criação de 25 novos cursos preferencialmente no interior e aumento de vagas nos cursos existentes em Niterói. Até 2011 havia o compromisso da UFF crescer 106% das vagas da graduação, com ênfase em cursos noturnos que aumentariam 254%. Quanto ao total de concluintes deveria haver um aumento de 228% e 521% nos cursos noturnos (ADUFF, 2008 apud LIMA, 2009, p. 154)

Tomando por base o caso da UFF, Gregório (2012) menciona também que desde o PPI e o PDI já havia a defesa dos princípios que o REUNI propõe e considera que esse fato facilitou sua adesão ao programa em 2007.

Gregório (2012) observa que no período de execução do REUNI na UFF aumentou em 50% o orçamento da universidade no período de 2006 a 2012. Entretanto ele observa que se este dado for cruzado com o quantitativo de cursos de graduação criados de 2006 a 2010 houve um aumento de 95,56% dos cursos de graduação, que somados aos novos cursos de pós-graduação somam um total de 257,78%. Além disso, no mesmo período, houve um crescimento de 122,37% nas matrículas dos cursos noturnos que abriram na UFF (p. 99).

Outra comparação realizada por Gregório (2012) é do total absoluto de matrículas existentes em 1995 (15.957) com o total de matrículas em 2010 (36.103) resultando num aumento total de 126,11%. (p. 99).

Na análise do caso da implementação do REUNI da UFPA, Chaves e Araujo (2011, p 72) destacam que a universidade passou por uma reconfiguração na gestão acadêmica e administrativa da instituição onde foram extintas estruturas constituídas sob a forma de departamentos e colegiados dos cursos e a universidade tornou-se multicampi.

O novo estatuto e regimento geral da UFPA são centrados na flexibilidade, compreendida, segundo Chaves e Araujo (2011), como sinônimo de racionalidade e eficiência na gestão de processos e no regulamento do ensino da graduação (2002) é mencionado a necessidade de revisar a estrutura acadêmica e reorganizar os cursos de graduação, além de versar sobre a mobilidade estudantil por meio do intercâmbio institucional (p.72).

Zanin et al (2013) focaram suas análises no campus de Palotina/UFPR, e situam que o mesmo sofreu isolamento logo após sua criação pois é longe da administração central, não tinha representação nos espaços deliberativos, tinha um número reduzido de estudantes e servidores e não tinha muita interação com o setor de ciências agrárias que se posicionara contra quanto a criação do curso de medicina veterinária no mesmo.

Também relatam que o campus sofreu ameaças de ser integrado a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Desse modo a adesão ao REUNI foi considerada como uma última oportunidade do campus se consolidar devido ao aumento da infraestrutura e de recursos humanos (ZANIN ET AL, 2013, p. 76).

Quanto a infraestrutura, os recursos previstos no início do projeto se tornaram insuficientes, segundo Zanin et al (2013), devido ao aumento dos preços da construção civil no Brasil, que aumentaram significativamente os custos, mas o MEC se eximiu dos problemas, deixando o campus sem condições de atender os futuros ingressantes.

Os professores apontam, segundo Zanin et al (2013) que as salas atuais já não são suficientes em número e nem em tamanho, com a previsão de faltar 13 salas para os novos ingressantes previstos até 2015. A solução imediata estava sendo juntar turmas de diferentes cursos em disciplinas básicas gerando o excesso

de trabalho dos professores e dificuldade de acesso aos mesmos por parte dos estudantes.

Além disso, foi ocupado um prédio antigo, que necessitava de reformas, com a intenção de ser provisório, mas nele já havia sido construído até um Restaurante universitário e instalados alguns laboratórios (ZANIN ET AL, 2013, p. 78). A pesquisa e extensão também estão ameaçadas pela falta de laboratórios ou de salas para instalar equipamentos já conseguidos (ZANIN ET AL, 2013, p. 78).

7.4 Meta de 90% de aprovação

Tonegutti e Martinez (2008) consideram que a meta de 90% de aprovação está “completamente deslocada da realidade educacional não só do Brasil, como também da maioria dos países desenvolvidos” (2008, p. 57). A autora e o autor citam que num levantamento feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2004, consta que a média de diplomação¹⁵ na comunidade Europeia era de 71% e nos EUA 54%, sendo que apenas o Japão atingia a marca de 91% de diplomados naquele período (TONEGUTTI E MARTINEZ, 2008).

Na análise do caso da UFF, segundo Lima (2009, p. 152), as ações de combate à evasão seriam realizadas por meio: da criação de monitoria online, uso da EAD, criação de cursos de férias semipresenciais e de nivelamento, criação de rede de estudantes de pós-graduação (com excelente desempenho para orientação dos estudantes de graduação), filmagens das aulas com altos índices de reprovação, distribuição de bolsas e de assistência estudantil e criação de novos cursos ou turnos para a elevação da relação professor/aluno.

Também é proposta uma reestruturação pedagógica na UFF, a partir: da criação de disciplinas básicas afins ou de ciclos básicos, da flexibilização da estrutura curricular pela redução do número de pré e co-requisitos e disciplinas

¹⁵ Indicador semelhante ao utilizado no cálculo da taxa de conclusão da graduação (TCG)

obrigatórias e do aumento do número de optativas e da modalidade estudantil entre IES públicas ou privadas (LIMA, 2009, p. 153).

Na análise do documento de regulamento dos cursos de graduação, Lima (2009, p. 154) destaca a possibilidade de se fazer 20% das disciplinas a distância e que 20% da carga horária das disciplinas poderia ser cursada em outra IES (pública ou privada, brasileira ou estrangeira) e ainda que 43% da carga horária total do curso poderia ser dispensada por um *exame de proficiência*.

Mais recentemente, de acordo com a ANEL (2012), o novo PNE estende ao conjunto das instituições de ensino as metas do REUNI e transforma também esse projeto em uma política de estado como pode ser verificado na meta 12 no ponto 4:

12.4) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior (ANEL, 2012, p. 155).

Na análise da ANEL (2012) a incorporação que o PNE faz das metas do REUNI está a serviço de uma expansão universitária comprometida com uma lógica de rebaixamento da qualidade do ensino e benefício às instituições privadas.

7.5 Meta de 18/1 na relação aluno/professor

Tonegutti e Martinez (2008) alegam que consta na nota de rodapé do documento “Diretrizes do REUNI” (2007) que a meta de 18/1

foi fixada com base nos determinantes contidos na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), no que se refere à carga horária dos professores (art 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais (2008, p. 57).

Na análise das leis mencionadas no documento, Tonegutti e Martinez (2008) concluem que a meta foi construída de forma arbitrária, bem como fere a autonomia universitária, assegurada na LDB (art 53), no tocante a disposição dos currículos e

programas de seus cursos bem como das vagas, que devem ser fixadas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do meio. Dessa forma, observam que a lei citada na nota de rodapé do documento “Diretrizes do REUNI” não dispõe e não deveria dispor quanto a razão aluno/professor (p. 58).

Tonegutti e Martinez (2008) também enfatizam que a relação aluno/professor é referente a uma projeção que envolve vários fatores e depende também do número de disciplinas e de turmas, onde numa situação hipotética analisada, verificou-se que um professor atende geralmente mais de 25 alunos em uma sala de aula tendo como referência a relação aluno/professor de 10/1. O total de alunos por professor praticamente dobraria no caso da meta do cumprimento da meta do REUNI (p. 58).

Dentro da formulação da meta aluno/professor referente à dedução da pós-graduação o documento “Diretrizes do REUNI” prevê duas fórmulas,

uma para ser utilizada no caso das IFES que se encontram acima da média nacional, na relação alunos de pós-graduação por professor, com equivalência em dedicação exclusiva (que é de 1,5 alunos de pós-graduação por professor), e outra para ser utilizada no caso das IFES que estiverem abaixo da média nacional (TONEGUTTI, MARTINEZ, 2008, p. 62).

Segundo Tonegutti e Martinez (2008) essa diferença de cálculo traz consequências políticas para as universidades conseguirem atingir as metas do REUNI. O grupo de universidades abaixo da média nacional são desestimulados a propor ações que visem a ampliação e a melhoria de suas pós-graduações, tendo que focar sua atenção no aumento de vagas na graduação. Processo inverso ocorre no grupo de universidades que estavam acima da média nacional em pós-graduação.

Desse modo, Tonegutti e Martinez (2008) preveem que, a médio prazo, poderá haver uma expressiva divisão entre um grupo de algumas poucas universidades como “centros de excelência” garantindo bom desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e um outro grupo maior de universidades focadas principalmente no ensino.

Tonegutti e Martinez (2008) observam outro problema grave nas fórmulas propostas que não levam em conta atividades de extensão, que refletem a inserção das IFES na realidade local e regional e nem cursos *lato sensu* (como, por exemplo, especializações). Dessa forma, segundo Tonegutti e Martinez (2008), os fatores expostos acima transformarão as IFES em “escolões de 3º grau” limitados ao ensino.

Nesse sentido Cislighi (2011), a partir da análise do cálculo da relação aluno/professor presente no documento “Diretrizes do REUNI” (RAP= MAT/DDE – DPG), aponta que quanto os dados requeridos para realizar o cálculo da dedução da pós-graduação há dois problemas.

O primeiro é que os alunos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) são desconsiderados no cálculo. Isso poderia levar a mercantilização dos mesmos, segundo a autora, por não serem considerados na carga de trabalho dos professores (CISLAGHI, 2011, p. 169). O segundo ponto é que a inclusão das notas da CAPES, criticadas pelo sentido produtivista, leva a um favorecimento de universidades com pós-graduação mais consolidadas (CISLAGHI, 2011, p. 169).

Neste sentido Cislighi (2011) conclui que o cálculo da relação professor/aluno considerando as atuais orientações para a dedução da pós-graduação

vai ampliar a diferenciação entre universidades de pesquisa e de ensino, já que a expansão será mais aprofundada, e a redução proporcional de docentes será maior, em universidades que tem um menor número de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* e uma nota mais baixa na CAPES (p. 170).

A autora destaca ainda que o crescimento desigual entre matrículas discentes e concursos para professores e técnico administrativos, reforçado pelo REUNI, não começou com a criação do Programa, mas faz parte de um déficit anterior (CISLAGHI, 2011, p. 166-167). Ela também exemplifica com os dados de Silva Junior et al (2010) de que na região sudeste, entre 1995 a 2004, aumentou-se as matrículas em 44% e ampliou-se apenas 15% de professores com dedicação exclusiva (p. 171).

Em relação ao cumprimento da meta da relação aluno/professor exigida pelo REUNI, Chaves e Araujo (2011, p. 70) relatam na UFPA, de 2007 a 2011, foram

criados 30 novos cursos nos campus do interior sendo 25 de licenciatura e que havia aumentado 34,6% de vagas até esse período, estando previsto no projeto REUNI de chegar a um acréscimo de 60% em 2012. Quanto aos professores a previsão de novas contratações era de um aumento de 30% apenas até o ano de 2012. E mencionam que a meta do número de aluno/professor já havia sido alcançada em 2010, que já estava em 19/1(CHAVES E ARAUJO, 2011, p. 70).

No caso da UFF, no período de 2006 a 2010, houve um aumento de 30,8% no total de professores e, ampliando a análise para o período de 1995 a 2012, o crescimento do total de professores cai para 14,4% (GREGÓRIO, 2012, p. 99). Em relação ao número de professores em regime integral (40 horas ou Dedicção Exclusiva) o crescimento foi de 28% de 2006 a 2010 e sofre redução para 22,9% se for levado em conta o período entre 1995 a 2010 (GREGÓRIO, 2012, p. 99).

No período de 2006 a 2010, de acordo com Gregório (2012, p. 100) houve 1.216 professores nomeados na UFF dos quais 517 foram vagas criadas dentro do projeto REUNI. No período de 1995 a 2005 haviam sido nomeados apenas 429 professores, totalizando 1645 professores nomeados considerando todo o período analisado (de 1995 a 2010).

Já em relação às vacâncias e aposentadorias Gregório (2012, p. 100) menciona que chegaram a atingir 411 vagas no período de 2006 a 2010 e 1.043 vagas no período de 1995 a 2010 totalizando 1.454 de professores afastados entre 1995 a 2010. Disso resulta que, na comparação entre o total de professores nomeados (mencionados no parágrafo anterior) e do total de vacâncias e aposentados referente ao período de 1995 a 2010, há um saldo positivo de apenas 191 professores nomeados.

Com base em outro estudo do autor (GREGÓRIO, 2011) em relação ao total absoluto de professores, segundo Gregório (2012), houve um crescimento de 13,53% no período de 1995 a 2010. No mesmo período cresceu 137,50% as vagas estudantis, também foram ampliados 126,11% de matrículas na graduação e cresceu 95,55% no total de cursos (p. 100). Este contexto vem contribuindo para se atingir a meta da relação aluno/professor que em 2007 era de 11,36 e estava em 17,98 em 2010 (GREGÓRIO, 2012, p. 101).

7.6 Condição de trabalho dos professores

Tonegutti e Martinez (2008) destacam que já no artigo 1º do decreto REUNI é definido que a ampliação de vagas se dará pelo “melhor aproveitamento da estrutura física e dos RECURSOS HUMANOS EXISTENTES nas universidades (2008, p. 65, grifos das autoras). Dessa forma acreditam que a precarização do quadro de professores ficou institucionalizada, gerando sobrecarga de trabalho e ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino.

Na avaliação de Nishimura (2014) a lógica da expansão da educação superior no governo Lula foi “salvar” os empresários com a implementação do PROUNI e passar a “conta” do aumento de vagas oferecidas na IFES para os professores, com a intensificação do seu trabalho e um melhor aproveitamento da estrutura física.

Outro ponto destacado por Tonegutti e Martinez (2008) é que a meta da taxa de conclusão é contraditória com a relação aluno/professor adotada e que a melhoria da taxa de conclusão exige um maior trabalho docente e também um menor número de alunos por professor.

As autoras também citam que o atendimento da relação aluno/professor vai implicar em colocar os alunos da pós-graduação para trabalhar na graduação, já que não será possível contratar a quantidade necessária de professores reais para atender a demanda crescente (TONEGUTTI, MARTINEZ, 2008, p. 65).

Lima (2008) traz que as portarias Interministeriais número 22 e 224/07 representam as primeiras medidas efetivas de implementação do Decreto Presidencial, Constituindo, em cada universidade, “um instrumento de gestão administrativa de pessoal”, o “Banco de professores equivalentes” (art 1º). “O Banco foi constituído dando-se a cada docente em exercício, em determinado mês de 2007, um peso diferenciado, segundo sua condição de trabalho” (p. 74)

Sobre este tema, Cislighi (2011) menciona que o banco de professores equivalentes foi instituído pela portaria interministerial nº 22 de 2007 do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), seis dias depois do

decreto do REUNI (p. 167). O banco “foi anunciado como um instrumento para a gestão administrativa de pessoal, que permitiria às universidades ter autonomia para realizar concursos públicos e contratar substitutos dentro dos limites fixados no banco” (CISLAGHI, 2011, p. 167).

O Banco quantifica o número de docentes de cada IFES por meio de um critério de equivalência, que toma o professor adjunto 40 horas como referência. Os docentes com dedicação exclusiva são multiplicados por 1,55 e os docentes de 20 horas por 0,5. Os substitutos devem ser multiplicados por 0,4 se forem de 20 horas ou por 0,8 se forem de 40 horas (CISLAGHI, 2011, p. 167).

Cislaghi (2011) observa que as análises do ANDES-SN de que a lógica da equivalência levasse a preferência das IFES de contratar 3 professores de 20 horas ao invés de 1 professor com dedicação exclusiva, não se concretizou até 2009.

Na análise de Pinto (2008) percebe-se essa mesma preocupação de que devido ao fato de que os professores de maior peso na pontuação definida no Banco são mais caros a tendência que a autora aponta é de que viesse a ocorrer a contratação de professores temporários ou profissionais de 20 horas (PINTO, 2008, p. 133) que são voltados exclusivamente para o ensino, resultando na quebra do tripé de sustentação da universidade.

Cislaghi (2011) afirma que houve uma redução dos docentes de 20 horas e um aumento dos docentes com dedicação exclusiva, analisando o caso da UFF e da UFRJ, tendência que acredita ser explicada pela resistência dos docentes dentro das unidades, pois são eles que decidem o regime de trabalho de cada nova vaga, observando o critério de equivalência (p. 167-168). Entretanto acrescenta que a preocupação deve ser mantida pela lógica de expansão de matrículas da graduação e a meta de 18/1, fato que impactaria na redução da pesquisa e da extensão, quebrando o tripé da universidade (CISLAGHI, 2011).

A redução proporcional do número de docentes das universidades públicas como consequência da meta do REUNI, associada ao arrocho salarial, tende a ampliar a superexploração do trabalho dos professores como trazer alterações em sua natureza. O professor, segundo Cislaghi (2011), para complementar seu salário

pode ter que tornar-se um empreendedor, vendendo pesquisas e fazendo prestações de serviços com parcerias público-privadas, por exemplo.

Além disso, influenciado pelas transformações do contexto produtivo, os professores passam a ser polivalentes realizando atividades que antes eram feitas pelos técnico-administrativos no processo de concorrer editais e convênios, pela falta de financiamento à pesquisa (CISLAGHI, 2011, p. 171).

A autonomia dos professores passa a ser ilusória, segundo Cislighi (2011), pelas inúmeras avaliações internas e externas de seu trabalho e dos conteúdos programáticos, como no caso do ENADE, e também menciona que o ensino se transformou numa atividade marginal e que ocorre também uma ampliação da sujeição da subjetividade dos professores à alienação do capital em relação ao seu trabalho (p. 171).

Na análise do caso da UFF quanto à situação dos professores, Gregório (2012) relata que a proporção de professores substitutos caiu de 9,15% em 2006 para apenas 4,79%, além de observar que o percentual de professores de unidades do interior subiu de 13,05% para 17,9% no quadro total da universidade (p. 101).

O autor menciona também que com a implantação do REUNI na UFF se potencializou a intensificação do trabalho dos professores, tanto de forma absoluta através do aumento da carga horária real levando trabalho para casa e assumindo responsabilidades antes realizadas pelos técnico-administrativos, quanto de forma relativa, com a intensificação das atividades e o aumento do número de alunos por sala de aula que chegam a cerca de 100 por sala, em alguns casos, naquela instituição (GREGORIO, 2012, p. 102-103).

No estudo do caso da UFRGS, Nishimura (2014) menciona que no ano de 2011 as 100 vagas previstas via REUNI para a contratação de professores não foram preenchidas e os concursos para professor permanente foram substituídos por processos seletivos para professores temporários. O autor considera que a explicação para este contingenciamento de vagas está no corte de 50 bilhões de reais do orçamento anual de 2011 pelo governo Dilma/PT, que provocou a redução de 3 bilhões de reais nos investimentos com a educação.

Outro dado explicitado por Nishimura (2014) é que o volume total de matrículas ente 2007/1-2011/1 no Departamento de Estudos Especializados (DEE/FACED/UFRGS) subiu em 68%, porém, no mesmo período, foram abertas somente 3 novas de vagas para professores permanentes no DEE/FACED/UFRGS .

Na análise da situação dos professores do campus de Palotina/UFPR, Zanin et al (2013, p. 79) relata que devido a falta de professores, alguns deles estão ministrando aulas voluntariamente nas diversas disciplinas chegando a trabalhar cerca de 20 horas semanais.

A previsão dos professores para atender as demandas do campus de Palotina seria de 57 professores, porém a administração da UFPR anunciou o envio de somente uma vaga para o campus. Os autores indicam que com a recente aprovação de dois cursos de pós-graduação no campus aumentará a carga horária de trabalho para os professores (ZANIN ET AL, 2012, p. 79).

Zanin et al (2013) demonstram preocupação com a saúde dos técnico-administrativos, professores, e estudantes que serão expostos a riscos não prevenidos pelo uso de EPIs ou ao formol, e pelo desgaste psíquico motivados problemas estruturais da universidade e pelo excesso de trabalho.

As situações vivenciadas no campus de Palotina/UFPR, segundo Zanin et al (2013, p. 80) faz com que os envolvidos tenham que lutar contra a insegurança, desmotivação e insatisfação, frente ao sentimento de desqualificação e desvalorização de seus trabalhos.

7.7 Financiamento

Tonegutti e Martinez (2008) alertam que a lei complementar nº 1/2007, integrante do PAC, versa sobre a garantia de ampliação do superávit primário favorecendo o pagamento da dívida pública e da restrição do crescimento da folha de pagamento do setor de pessoal nos próximos dez anos, que se somam ao crescimento vegetativo já ocorrido nos anos anteriores a 2008.

Além disso, Tonegutti e Martinez (2008) observam que o financiamento do REUNI deve ocorrer de acordo com as dotações orçamentárias anualmente consignadas pelo MEC que na prática deveriam ocorrer por remanejamento nominal de recursos já previstos no plano plurianual de 2008.

Outra preocupação de Tonegutti e Martinez (2008) era que apenas 44% dos recursos destinados ao REUNI seriam aplicados até 2010 podendo haver descontinuidade de financiamento no governo posterior mesmo com a previsão de abertura de cerca de 60% de vagas adicionais no total de matrículas nas IFES.

Na comparação do custo/aluno divulgado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2003 com o valor do custo/aluno para 2008, considerando as despesas de custeio e pessoal, as autoras projetaram que seria necessário o investimento de 12 bilhões de reais, mas o governo pretendia investir apenas 5 bilhões em 2008, o correspondente a apenas 42% do valor necessário que seria retirado de fontes não especificadas (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2008, p. 64).

Lima (2008) expressa preocupação em relação as prioridades do governo Lula quanto aos gastos públicos, apresentando dados, desde 2004, que confirmam a prioridade do pagamento da dívida externa em detrimento dos gastos sociais. Ela traz que em 2006 o total de investimento em educação foi de 2,27% do orçamento geral da União e o pagamento de juros e da dívida somava um total de 36,70% conforme dados da Auditoria cidadã da Dívida de 2006. (LIMA, 2008, p. 74)

Nessa mesma direção, Pinto (2008) relembra que a prioridade do governo vem sendo o pagamento da dívida externa e não o financiamento do setor educacional e que o governo Lula manteve o veto de FHC, impedindo que 7% do PIB fossem destinados para a educação. A autora também aponta que o governo viabilizou a transferência de 3 bilhões de reais para instituições privadas por meio da isenção de impostos daquelas que aderiram ao PROUNI, FIES, dentre outros, e observa que em 2008 não havia aplicação de financiamento público suficiente para realizar a reestruturação e expansão do ensino superior proposta no REUNI.

Segundo Cislighi (2011) o REUNI definiu uma expansão de vagas desconsiderando os déficits acumulados anteriormente nos orçamentos de custeio e pessoal, que ela explicita a partir de Amaral (2003) de que, no período de 1995 a

2002 havia sido reduzido 62% dos recursos de custeio, excluídos os benefícios aos trabalhadores e o pagamento de substitutos.

Cislaghi (2011) observa que o REUNI foi visto por alguns movimentos sociais e sujeitos, como uma suposta virada de prioridades para as instituições públicas de ensino, mas o governo não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas e até aumentou essa política com o PROUNI e FIES, por exemplo.

Na análise do documento que trata da adesão da UFF ao REUNI, Lima (2009) encontrou que as principais finalidades dos recursos prometidos para a universidade serão: realização de concursos para docentes e técnico administrativos, distribuição de gratificações para chefias, atualização do plano diretor da UFF quanto a infraestrutura física, concessão de bolsas discentes e assistência estudantil.

Na clausula sétima do acordo UFF/MEC/SESU é afirmado que no caso de não cumprimento das metas ocorre a suspensão de recursos da parcela orçamentária programada no ano subsequente a aferição das metas, efetivando, segundo Lima (2009), a conversão das IES em organizações sociais de ensino nos termos do Banco Mundial.

Chaves e Araujo (2011) colocam que o percentual de recursos do REUNI tiveram impacto pouco expressivo na dotação orçamentária da UFPA. Em 2009, era cerca de 5,52% do volume global de recursos estimados para a UFPA e já em 2010 o percentual estimado reduziu-se para 2,467% do orçamento geral da instituição. Dessa forma, as autoras alertam para a desproporcionalidade entre as metas e os indicadores pactuados e os recursos previstos para garantir ações necessárias ao cumprimento das metas.

O escasso recurso faz os vários campi do interior vivenciarem situações limite como no caso do campus universitário de Altamira, que segundo Chaves e Araujo (2011), amparadas no estudo de Araújo (2011), destacam que lá houve uma expansão superior a 1.407% e que devido a falta de infraestrutura adequada para os novos cursos, além de que em 2011 havia apenas 10 salas de aula e já funcionavam 17 turmas, sendo com que algumas delas tiveram que ser remanejadas para escolas da rede municipal.

8 O CONTEXTO DO REUNI NA UFSM: ESTUDO DE CASO DO CEFD/UFSM EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOS PROFESSORES

Neste capítulo vamos apresentar as características gerais do Programa de apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e apresentar, em números, um diagnóstico geral das modificações ocorridas na UFSM e no CEFD, nos últimos anos, com enfoque na meta global do REUNI.

No dia 20 de dezembro de 2007 todas as universidades federais existentes na época haviam aderido ao REUNI¹ e partir disso ocorreram várias mudanças no contexto da educação superior pública e na UFSM não foi diferente. Naquele ano haviam 66 cursos de graduação distribuídos em 9 centros da UFSM, e destes, 10 eram ofertados no período noturno.

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

No documento supracitado também há referências de que os estudantes realizaram uma assembleia e foram contrários a proposta de que o REUNI iniciasse em 2008, mas não contra o programa em si. Um representante estudantil também mencionou que apenas o Centro de Educação e o Centro de Educação Física fizeram o debate sobre o REUNI com a comunidade acadêmica. O primeiro havia decidido não apoiar a adesão ao REUNI para o ano de 2008 e o segundo havia tomado posição contrária em relação a sua adesão ao REUNI.

Porém no caso do Centro de Educação, a vice-diretora em exercício naquele período, Helenise sangoi Antunes, pediu a garantia por parte do CONSUN de que, caso o REUNI fosse aprovado com previsão de abertura de cursos para 2009, os professores do referido Centro pudessem elaborar uma proposta, em até 72 horas, para que o mesmo passasse a compor o projeto REUNI da UFSM. Também observamos que o CEFD foi incluso nas ações previstas para o REUNI, fato que veio de encontro à posição tomada em conjunto com comunidade acadêmica¹⁶ do centro.

No documento chamado Programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades Federais, ou Programa de apoio ao REUNI da UFSM, datado de 17 de dezembro de 2007, foi definido a previsão de oferta de mais 20 cursos noturnos, sendo 19 no campus-sede (Santa Maria) – destes estava previsto um curso para o CEFD - e o outro no campus de Frederico Westphalen. Para todos os cursos havia a previsão de abrir 50 vagas, sendo que alguns iniciariam em 2009 e os demais (15 cursos), em 2010 (UFSM, 2007, p. 8-9). Além disso, havia o previsão de aumentar mais 15 cursos diurnos no campus-sede, 3 cursos diurnos no campus de Frederico Westphalen, 2 cursos diurnos no campus de Palmeira das Missões e 5 cursos diurnos na Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins (UDESM) (UFSM, 2007, p. 10-12).

Desta forma, havia a previsão de criação, via REUNI, de 45 novos cursos até 2012 na UFSM. Em entrevista a Fritz Nunes, publicada no sitio¹⁷ da SEDUFSM em 23 de janeiro de 2012, o então Reitor Felipe Müller mencionou que já haviam sido criados 35 cursos que estavam previstos no programa REUNI da UFSM e havia mais dois cursos que estavam em negociação: o de Dança e o de Engenharia Aeroespacial.

No decorrer do ano o curso de Dança Bacharelado foi criado e constou na lista do vestibular 2012 e também foi aprovado o curso de Dança Licenciatura, alocado no CEFD/UFSM¹⁸, que abriu vagas através do SISU, no mesmo período do

¹⁶ Segundo professores do referido centro, houve uma assembleia realizada no ginásio II com a presença de grande número de estudantes, professores, funcionários e a comunidade em geral que votaram pela não adesão desta unidade ao REUNI.

¹⁷ <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=533> Acesso em: 21/12/2014

¹⁸ Em uma nota de esclarecimento sobre a implementação do curso de dança licenciatura no referido centro publicada pelo Diretório Acadêmico do CEFD (DACEFD), consta que o mesmo foi aprovado

vestibular de 2012. O curso de Engenharia Aeroespacial abriu vagas somente no vestibular de 2014 juntamente com o curso de Engenharia de Telecomunicações.

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

As metas principais do REUNI são elevação da relação aluno/professor para 18/1 e a taxa de conclusão de graduação atinja a marca de 90%. O cálculo da Taxa de conclusão da Graduação corresponde à relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING₅) cinco anos antes (DIRETRIZES REUNI, 2007, p. 4).

$$\text{TCG} = \frac{\text{DIP}}{\text{ING}_5}$$

Nos documentos que requeremos às pro-reitorias da UFSM nos foi informado as taxas de conclusão a partir de 2010 que apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Valores do cálculo da Taxa de conclusão de graduação (TCG) da UFSM

ANO	Taxa de conclusão UFSM
2010	80%
2011	91%

sem ter havido debate coletivo e no período em que estava ocorrendo a greve dos professores, funcionários e estudantes da UFSM em 20 de junho de 2012, desconsiderando a realidade denunciada pela assembleia estudantil ocorrida no final de 2011, onde foi colocado que havia falta de professores no centro e de que o mesmo já não tinha as mínimas condições estruturais para atender os cursos de educação Física existentes. Disponível em: <http://dacefdufsm.blogspot.com.br/2012/07/nota-de-esclarecimento-aos-estudantes.html> acesso em 14/10/2014.

2012	60%
------	-----

Fonte: COPLEC/COLPLIN – PROPLAN/UFSM, a partir do documento “Indicadores do REUNI” de 2012, complementados pela solicitação de dados, em 2014.

Vemos que somente em 2011 a UFSM conseguiu atingir a meta de 90% exigida pelo REUNI, porém teve uma significativa queda em 2012 apresentando uma taxa de conclusão da graduação de 60%.

A meta referente à relação aluno professor é calculada a partir da seguinte fórmula (DIRETRIZES REUNI, 2007, p. 5 - 7)

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

Na fórmula temos que RAP é a relação aluno/professor, MAT é a matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, DDE é a equivalência de professores com dedicação exclusiva e DPG refere-se à dedução da pós-graduação da instituição. Cada elemento da fórmula geral apresenta equações específicas que mencionamos a seguir:

$$MAT = \sum \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração nominal} \times (1 + \text{fator de retenção})$$

Neste item são consideradas as vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão (tempo mínimo, medido em anos, para a integralização curricular) e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento, obedecendo ao somatório da equação expressa na fórmula acima.

$$DDE = \frac{\text{Total de professores equivalentes}}{1,55}$$

Na equação referente à equivalência de dedicação exclusiva, realiza-se a soma de fatores pré-definidos do Banco de Professores Equivalentes para cada regime de trabalho dos professores universitários que, conforme a portaria normativa interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, eram: Regime de Dedicação Exclusiva

de 40 horas = 1,55, Efetivos em regime de 20 horas = 0,5, Substitutos em Regime de 40 horas = 0,8 e Substitutos em Regime de 20 horas = 0,4. O resultado da soma dos fatores relativo a cada regime de trabalho é dividido pelo fator referente aos professores do Regime de Dedicção Exclusiva de 40 horas, concluindo assim a equivalência de professores com Dedicção Exclusiva.

Em 18 de maio de 2011, através do Decreto nº 7.485, houve alteração dos fatores referentes a cada regime de trabalho no Banco de Professor Equivalente¹⁹. Desse modo, os novos fatores são: Efetivos e Visitantes em Regime de Dedicção Exclusiva de 40 horas= 1,70, Efetivos em regime de 20 horas= 0,58, Efetivos em regime de 40 horas e Substitutos de qualquer regime de trabalho= 1,0. Com essa mudança, **a partir de 2011, o dividendo da fórmula supracitada foi alterado para 1,7.**

$$DPG_a = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i - 1,5 DDE}{6}$$

A equação acima se refere à dedução da pós-graduação para universidades com relação de alunos de pós-graduação por professor acima da média nacional de 2007, que era 1,5. Para as universidades que não alcançavam 1,5 alunos de pós-graduação por professor em 2007 a subtração [- 1,5 DDE] era excluída da equação.

O somatório da equação leva em conta os alunos de mestrado de determinado curso (m_i), os alunos de doutorado de determinado curso (d_i), o fator de avaliação da capes de determinado curso (fav_i) e também o resultado do valor do cálculo do DDE no caso das instituições que, em 2007, estivessem acima da média nacional de 1,5 de alunos de pós-graduação por professor. Os conceitos da CAPES determinam o valor do fav_i da seguinte maneira: Conceito 3 = fav_i 1,0; conceito 4 = fav_i 1,1; conceito 5 = fav_i 1,2; conceito 6 = fav_i 1,3; conceito 7 = fav_i 1,5.

Observa-se que um número amplo de variáveis deve ser considerado pelas instituições de ensino superior na tentativa de que a meta do REUNI para o RAP (18 estudantes por professor) seja alcançada, elas envolvem tanto a observação das

¹⁹ De acordo com os dados da PROGEP, em 26 de março de 2014 estavam preenchidos 2.671,10 do limite total de 2.963,25 do Banco de Professores Equivalentes da UFSM do período, restando um saldo positivo de 292,15 para novas contratações de professores.

vagas na graduação e o controle de contratação de professores, quanto o contexto da pós-graduação, a partir do número de vagas abertas neste e do conceito qualis/CAPES que possuem.

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

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

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

Fonte: COPLEC/COLPLIN – PROPLAN/UFSM a partir do documento “Indicadores do REUNI”, de 2012.

Percebemos que a UFSM conseguiu atingir a relação aluno/professor somente no ano de 2011, tendo se afastado ainda mais da meta do REUNI no ano de 2012, ou seja, em 2011 o número de professores por aluno foi menor que nos outros anos analisados. A seguir vamos apresentar gráficos com os valores absolutos dos itens que compõe o cálculo do RAP, observando suas variações ao longo dos anos, com destaque para o período do REUNI.

Na figura 1 apresentamos os valores absolutos de matrículas de graduações e tecnólogos da UFSM do ano de 1996 até o ano de 2012.

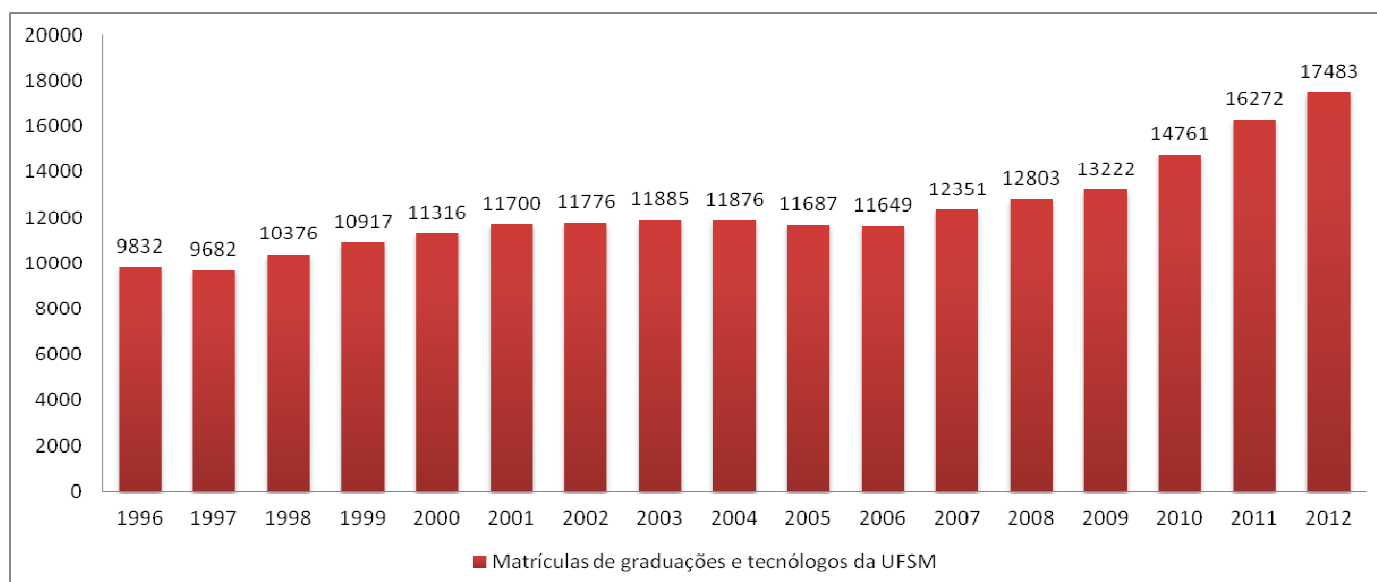


Figura 1 – Números anuais de matrículas de graduação e tecnólogos da UFSM²⁰.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados na página da UFSM²¹ no site da COPLIN/PROPLAN/UFSM referentes ao período de 1996 a 2009 e dos dados gerados pelo DERCA/PRORAD/UFSM referentes ao período de 2005 a 2012, contidos no documento “Apresentação Executiva”²² publicado na página da UFSM.

Percebemos que de 2007 a 2012 houve 5132 novas matrículas correspondendo a um aumento de 41,5% de matrículas considerando as graduações e tecnólogos no período de 5 anos. Já no período de 1996 até 2007 aumentaram 2519 matrículas que correspondeu a um aumento de 25,6 % das matrículas em 11 anos.

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

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

O programa de reestruturação e expansão da UFSM prevê a criação de mais de 2.373 vagas nesta Universidade, [...] no período entre 2008 e 2012, representando um aumento substancial de cerca de 68% do número de vagas oferecidas no vestibular de 2007²³.

Na comparação dos percentuais, percebe-se que a UFSM ampliou o número de vagas na graduação em um valor menor do que o originalmente previsto em 2007, na ocasião da aprovação do projeto REUNI na UFSM. Compreendemos que isso se deve ao fato de que a instituição priorizou o crescimento da pós-graduação, como veremos na figura 2. Nela apresentamos o gráfico referente às matrículas existentes nos curso de pós-graduação *Strictu Sensu* (mestrados e doutorados), pois apenas os mesmos são considerados no cálculo do RAP.

²⁰ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

²¹ <http://w3.ufsm.br/proplan/publicacoes.html>. No decorrer da pesquisa observamos que a página da PROPLAN foi modificada e não encontramos os arquivos no site.

²² http://coral.ufsm.br/docsie/indicadores/apresentacao_executiva_UFSM_2012.pdf

²³ Segundo informações da PROPLAN, a UFSM projetou o aumento de vagas a partir da avaliação de que já atingia a meta nacional de 1,5 alunos de pós-graduação/por professor, fato que direciona os cálculos a partir de uma fórmula específica já exposta anteriormente.

Percebe-se que no período do REUNI, de 2007 a 2012 houve 1373 novas matrículas que correspondem a um aumento de 88,8% de matrículas de mestrado e doutorado nesse período de 5 anos. Por outro lado no período de 1996 a 2007 houve um crescimento de 870 matrículas que correspondeu à marca de 128,6% de expansão nas matrículas de mestrado e doutorado em 11 anos.

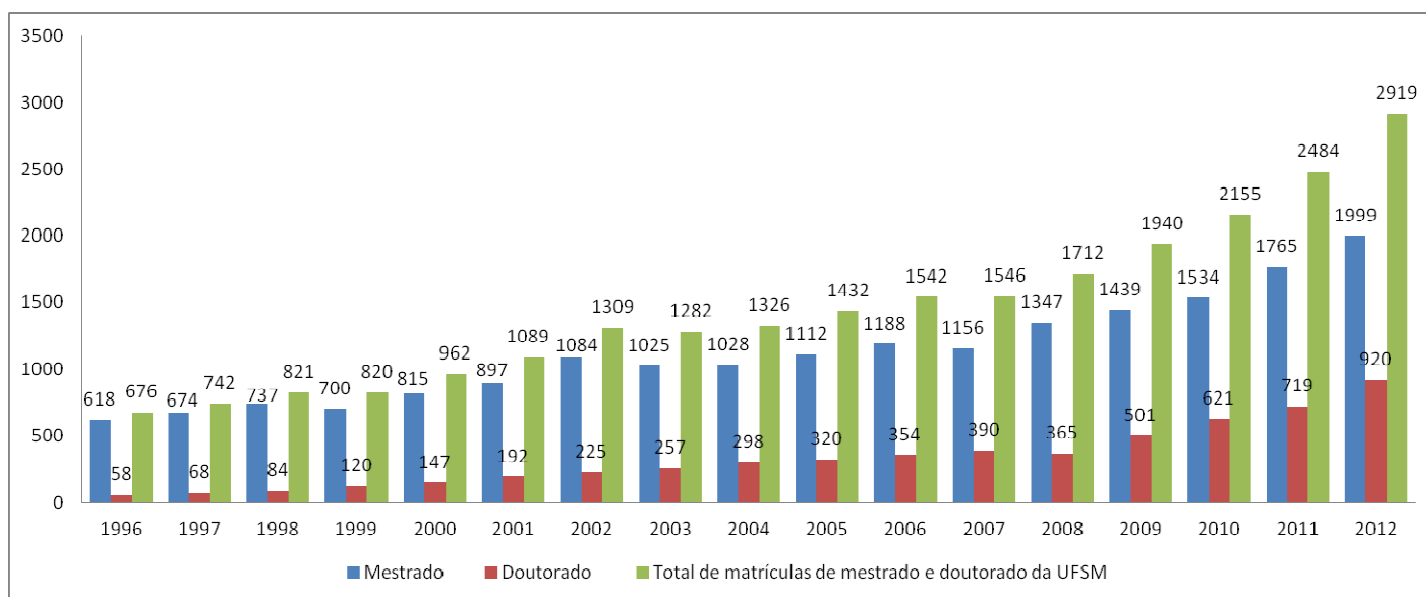


Figura 2 – Números anuais de matrículas de mestrado e doutorado da UFSM²⁴.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados na página da UFSM²⁵ no site da COPLIN/PROPLAN/UFSM referentes ao período de 1996 a 2009 e dos dados gerados pelo DERCA/PRORAD/UFSM referentes ao período de 2005 a 2012, contidos no documento “Apresentação Executiva”²⁶ publicado na página da UFSM.

Nas metas de ampliação de vagas na UFSM presentes no Projeto REUNI/UFSM (2007, p. 10) havia a previsão de ampliar o ingresso nos programas de pós-graduação, das 1.264 vagas (lê-se matrículas²⁷) de mestrado em 2007 para 1.749 vagas (lê-se matrículas) em 2012 – que equivale a um aumento de 38,3% - e de 376 vagas (lê-se matrículas²⁸) de doutorado no ano de 2007 para 584 vagas (lê-

²⁴ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

²⁵ <http://w3.ufsm.br/proplan/publicacoes.html>. No decorrer da pesquisa observamos que a página da PROPLAN foi modificada e não encontramos os arquivos no site.

²⁶ http://coral.ufsm.br/docsie/indicadores/apresentacao_executiva_UFSM_2012.pdf

²⁷ Os números estão diferentes do número de matrículas de mestrado apresentados no gráfico da PROPLAN, mas contém valores aproximados.

²⁸ Os números estão diferentes do número de matrículas de doutorado apresentados no gráfico da PROPLAN, mas contém valores aproximados.

se matrículas) nos cursos de doutorado no ano de 2012 – que equivale a um aumento de 55,3%.

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

Na análise das variações das vagas na pós-graduação *Strictu Sensu* encontramos valores semelhantes. Em 2007, segundo a secretaria da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), houveram 910 vagas nos cursos de mestrado e doutorado da UFSM, passando para 1711 vagas em 2012, totalizando um aumento de 88% nelas.

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

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

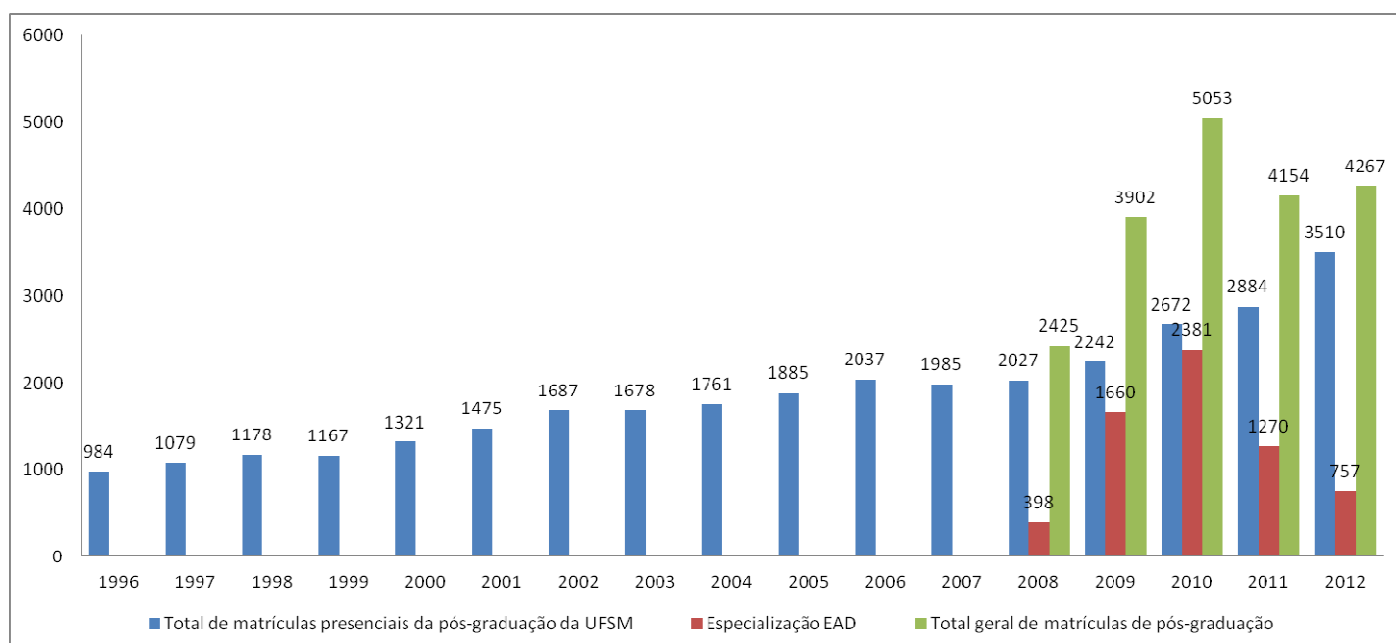
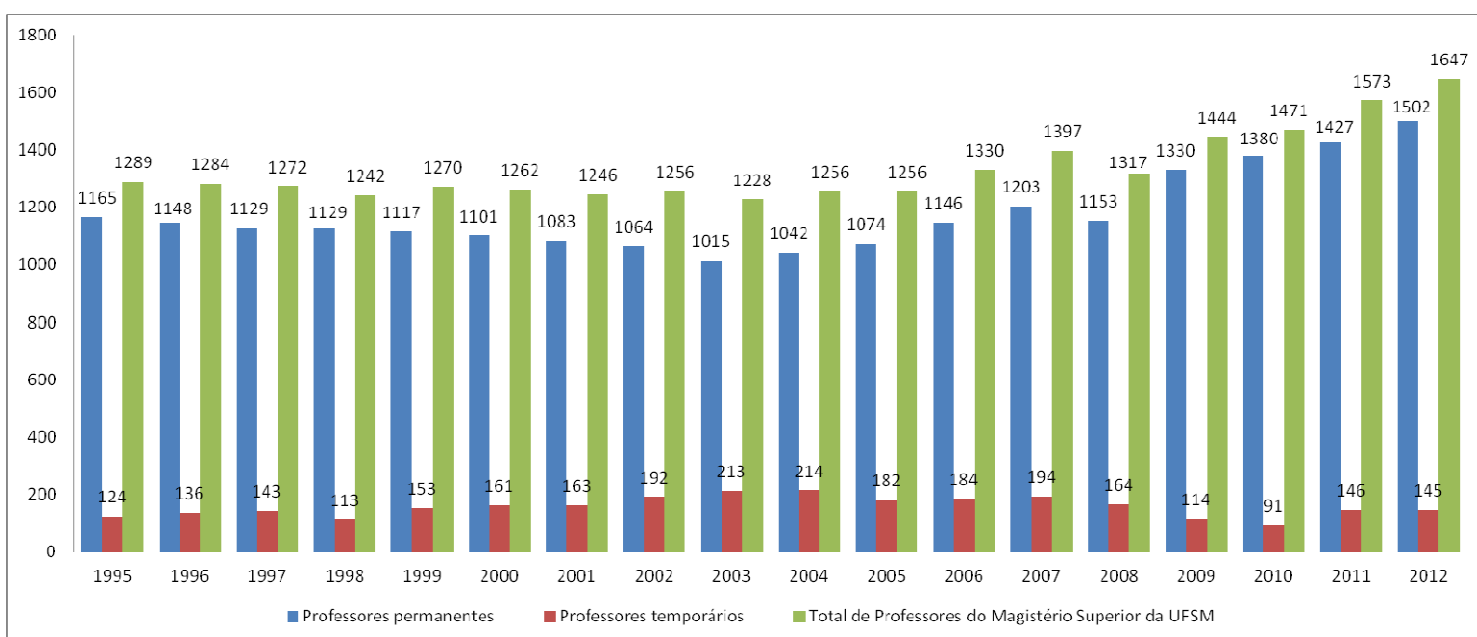


Figura 3 – Números anuais de matrículas de pós-graduação presenciais e EAD da UFSM²⁹.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados na página da UFSM³⁰ no site da COPLIN/PROPLAN/UFSM referentes ao período de 1996 a 2009 e dos dados gerados pelo DERCA/PRORAD/UFSM referentes ao período de 2005 a 2012, contidos no documento “Apresentação Executiva”³¹ publicado na página da UFSM.

Considerando o total de matrículas na pós-graduação presencial, incluindo as especializações, temos que de 2007 a 2012 houve 1525 novas matrículas que correspondem a 76,8% de aumento em 5 anos, tendo como referência o valor existente em 2007. E no período de 1996 a 2007 temos o aumento de 1001 novas matrículas que correspondem a um aumento de 101,7% considerando os 11 anos do período, considerando os valores de 1996 como referência do cálculo.

Em relação às matrículas na especialização EAD, nota-se que iniciaram em 2008 aumentando expressivamente até 2010, tendo uma forte queda nos anos seguintes. No ano de 2010 as matrículas nas especializações EAD chegaram a 2381, se aproximando do total geral de matrículas presenciais no mesmo período que estava em 2672, como pode ser observado no gráfico acima. No tocante a categorias dos professores temos a figura 4:



²⁹ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

³⁰ <http://w3.ufsm.br/proplan/publicacoes.html>. No decorrer da pesquisa observamos que a página da PROPLAN foi modificada e não encontramos os arquivos no site.

³¹ http://coral.ufsm.br/docsie/indicadores/apresentacao_executiva_UFSM_2012.pdf

Figura 4 – Números anuais de professores permanentes/efetivos e temporários/substitutos da UFSM³².

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados na página da UFSM³³ no site da COPLIN/PROPLAN/UFSM referentes ao período de 1996 a 2009 e dos dados gerados pelo DERCA/PRORAD/UFSM referentes ao período de 2005 a 2012, contidos no documento “Apresentação Executiva”³⁴, publicado na página da UFSM.

Observamos que de 2007 a 2012 houve um aumento de 250 no total de professores que equivale a um percentual de 17,8% de aumento, correspondente ao tempo analisado - 5 anos. Neste período ocorreu uma diminuição de 49 professores temporários que equivale a 25% de percentual de queda. No mesmo período houve o aumento de 299 professores permanentes, correspondendo a um aumento de 24,8% deles.

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

O projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) encaminhou a pró-reitoria de pessoas PROGEP um memorando (ANEXO 1) requerendo dados relativos à admissão e ao desligamento de professores do quadro da UFSM no período anterior e posterior ao REUNI. Atendendo nosso pedido, recebemos via e-mail, através da técnica administrativa Marlei Marcuzzo alocada no Centro de Processamento de Dados (CPD), um documento em Excel contendo os dados relacionados à admissão e desligamento dos professores permanentes e temporários da UFSM e relativos a admissão e desligamento dos professores efetivos do CEFD/UFSM - que exporemos neste capítulo na seção referente ao Centro.

³² Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

³³ <http://w3.ufsm.br/proplan/publicacoes.html>. No decorrer da pesquisa observamos que a página da PROPLAN foi modificada e não encontramos os arquivos no site.

³⁴ http://coral.ufsm.br/docsie/indicadores/apresentacao_executiva_UFSM_2012.pdf

A seguir temos a tabela 3 expressando o balanço entre os professores permanentes/efetivos admitidos e desligados no período anterior ao REUNI 1996 até 2007, no período de execução previsto para o REUNI, de 2008 até 2012, e ainda no período geral compreendido entre 1996 a 2012:

Tabela 3 – Situação do número de professores efetivos da UFSM a partir da relação entre admitidos e desligados no período anterior e posterior a adesão ao REUNI na instituição.

Professores permanentes/efetivos do Magistério Superior/ Períodos ³⁵	Admitidos	Desligados	Saldo de admissão/ desligamento do Período
A partir de 1996 até final de 2007	518	-599	-81
A partir de 2008 até final de 2012	621	-268	353
A partir de 1996 até final de 2012			372

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPES.

Em relação aos professores substitutos/temporários, considerando os mesmos períodos analisados na tabela anterior, temos, conforme a tabela 4, que:

Tabela 4 - Situação do número de professores substitutos da UFSM a partir da relação entre admitidos e desligados no período anterior e posterior a adesão ao REUNI na instituição.

Professores Substitutos/ temporários do	Admitidos	Desligados	Saldo de admissão/ desligamento do Período

³⁵ A escolha dos períodos ocorreu de forma a garantir a possibilidade de comparação objetiva correspondente com os dados absolutos expressos na tabela da PROPLAN, pois estes são gerados tendo como referência padrão o dia 31 de dezembro de cada ano.

Magistério Superior/ Períodos ³⁶			
A partir de 1996 até final de 2007	1531	-1460	71
A partir de 2008 até final de 2012	493	-539	-46
A partir de 1996 até final de 2012			25

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPEL.

Fazendo um cálculo a partir da soma dos valores das tabelas 3 e 4 já expostas encontramos o balanço final da relação entre admissão e desligamentos do quadro de professores da UFSM nos períodos considerados, conforme a tabela 5:

Tabela 5 – Balanço de admissões e desligamentos entre os professores efetivos e substitutos da UFSM no período anterior e posterior a adesão ao REUNI na instituição.

Períodos:	A partir de 1996 até final de 2007	A partir de 2008 até final de 2012	A partir de 1996 até final de 2012
Saldo total de professores (permanentes +temporários)	-10	307	297

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPEL.

Observamos que no período anterior ao REUNI, a partir de 1996 até final de 2007, houve um déficit no saldo de professores, enquanto no período previsto para a execução do REUNI na UFSM, a partir de 2008 até final de 2012, houve mais

³⁶ A escolha dos períodos ocorreu de forma a garantir a possibilidade de comparação objetiva correspondente com os dados absolutos expressos na tabela da PROPLAN, pois estes são gerados tendo como referência padrão o dia 31 de dezembro de cada ano.

admissões de professores do que desligamentos. No primeiro caso houve um saldo negativo correspondente ao total de 10 desligamentos e no segundo período houve um saldo positivo de 307 admissões, totalizando 297 admissões em todo período analisado (a partir de 1996 até final de 2012).

Os dados apresentam certas diferenças na comparação com os números absolutos, apresentados no gráfico acima, relacionados aos períodos aqui considerados. No período de 1995 a 2007 o aumento total de professores alcançou um total de 108 e no período compreendido entre 2007 a 2012 o aumento de professores chegou a um total de 250. As diferenças permaneceram em relação ao total geral do período, pois a soma do crescimento dos professores no período de 1995 a 2012 foi de 358 enquanto que nos dados da tabela fornecida pela PROGEP encontramos um total de 297.

A partir desses novos dados, considerando os valores absolutos do total de professores no final de 2007, segundo o gráfico da PROPLAN, em que havia 1397 professores entre permanentes e temporários, percebemos que o saldo positivo de 307 professores informados pelo CPD/PROGEP, corresponde a um aumento percentual de 21,9% no período de 2008 até final de 2012. Já no período de 1996 a 2007, o déficit totaliza 0,7% comparado ao total de professores em 1996 fornecido pela PROPLAN.

Em relação à previsão de contratação de professores efetivos via REUNI em comparação com os dados referentes aos balanços de desligamentos/admissões dos professores efetivos temos, conforme a tabela 6, que:

Tabela 6 – Comparação entre os balanços anuais de variação de professores na UFSM após a adesão ao REUNI (a partir das fontes analisadas) e o número de contratações (ou perspectivas de contratação) via REUNI.

Ano/Fonte de dados	Balanço do total absoluto de professores efetivos a partir Gráficos oficiais da PROPLAN/ UFSM	Balanço geral de admissões/desligamentos de professores efetivos feito pelo CPD/PROGEP	Número de Admissões realizadas e previstas(*) via REUNI a partir do balanço parcial publicado em 2011.

2008	-50	22	0
2009	177	192	150
2010	50	44	51
2011	47	45	49
2012	75	50	76*
Soma Total do ano 2008 a 2012	299	362	326

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da PROPLAN, do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e do documento UFSM: Programa de Reestruturação e expansão da universidade Federal de Santa Maria³⁷.

Vemos que o planejamento feito para a contratação de professores efetivos via REUNI parece coincidir, considerando as variações ocorridas positiva ou negativamente, com o saldo total de professores admitidos no período, demonstrando que a UFSM adotou o programa REUNI como sua política institucional, baseando suas ações com base nas diretrizes do mesmo.

Este fato também foi mencionado pelo vice-reitor Dalvan Reinert em uma reunião de esclarecimentos sobre o REUNI, realizada no dia 14 de agosto de 2013, para o projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). No processo de busca dos dados sobre da UFSM, o projeto demonstrou que o orçamento vindo do REUNI se inseriu nas demandas da instituição como um todo.

Também acreditamos ser importante considerar as variações do número de funcionários (figura 5), mas essa categoria não entra no cálculo das metas do REUNI.

Na análise da figura 5 temos que, de 2007 a 2012, houve um aumento de 98 novos técnico-administrativos que representa um aumento de 3,6% no período de 5

³⁷ Este documento corresponde ao balanço parcial do REUNI na UFSM publicado pela instituição no início de 2012.

anos. Já em relação ao período de 1996 a 2007 temos que houve a diminuição de 145 funcionários, correspondendo a um déficit de 5,1% considerando os valores de 1995, no decorrer do período de 12 anos.

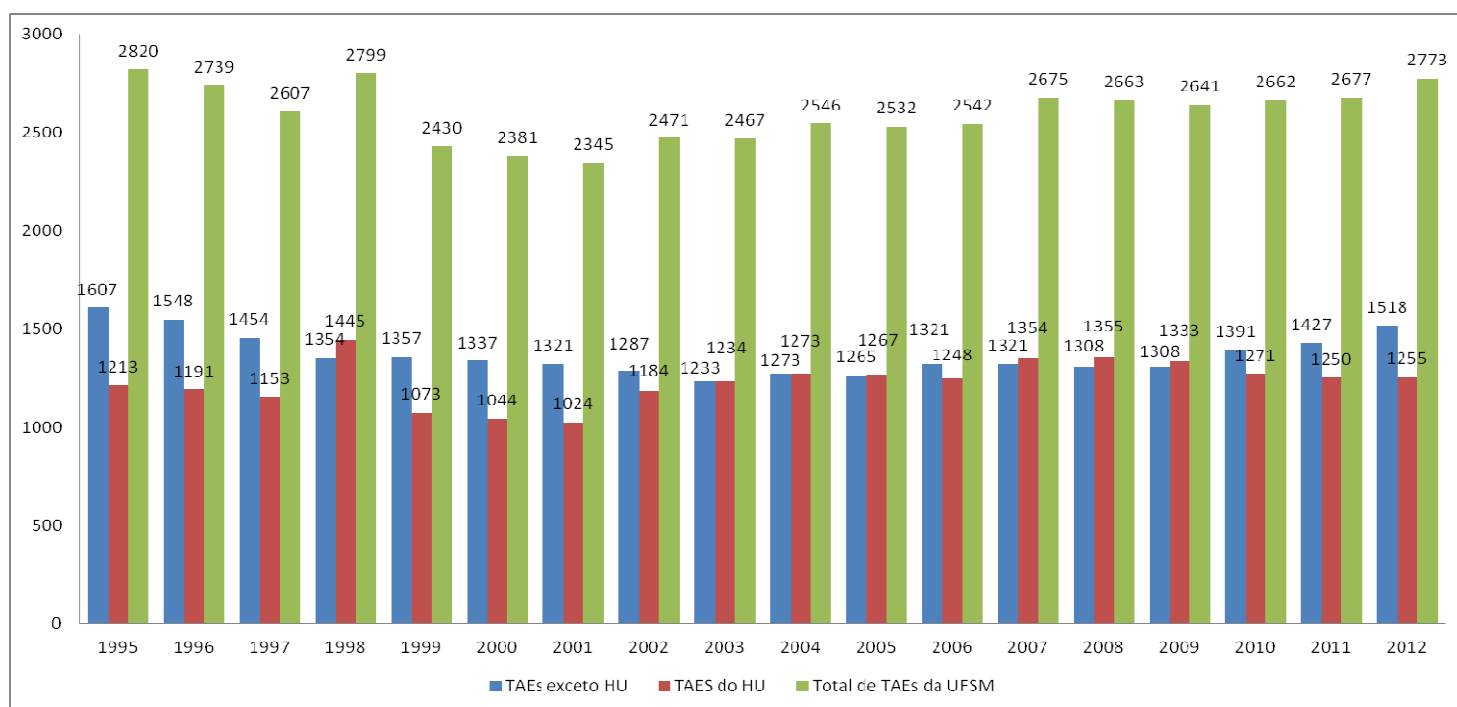


Figura 5 – Números anuais dos técnico-administrativos em educação (TAEs) da UFSM considerando os que trabalham no Hospital Universitário (HU) e os que não trabalham no mesmo³⁸.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados na página da UFSM³⁹ no site da COPLIN/PROPLAN/UFSM referentes ao período de 1996 a 2009 e dos dados gerados pelo DERCA/PRORAD/UFSM referentes ao período de 2005 a 2012, contidos no documento “Apresentação Executiva”⁴⁰ publicado na página da UFSM.

Em relação aos técnico-administrativos que não estavam alocados no Hospital universitário (HU) percebemos um aumento de 197 profissionais, de 2007 a 2012, que totalizaram um aumento percentual de 14,9%. Porém, no mesmo período, houve um déficit de 99 técnico-administrativos que estavam alocados no HU da UFSM, totalizando uma redução percentual de 7,3% comparado ao ano de 2007.

³⁸ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

³⁹ <http://w3.ufsm.br/proplan/publicacoes.html>. No decorrer da pesquisa observamos que a página da PROPLAN foi modificada e não encontramos os arquivos no site.

⁴⁰ http://coral.ufsm.br/docsie/indicadores/apresentacao_executiva_UFSM_2012.pdf

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

Agora passaremos a analisar o caso do CEFD/UFSM trazendo um pequeno recorte de sua história, além de dados referentes às metas do REUNI refletidas no Centro e a análise do trabalho dos professores em relação à intensificação e precarização do mesmo.

8.1 Breve história do CEFD/UFM: Das origens às primeiras décadas

O Centro foi pensado originalmente para ser um órgão cultural da universidade, denominado Centro Esportivo Universitário, junto ao planetário e observatório, museu educativo, biblioteca e imprensa universitária, prestando serviços a comunidade universitária, sendo previstos esportes terrestres e náuticos.

Em 1969 foi encaminhado o projeto de construção do CEFD, que foi resultado das modificações realizadas no projeto anterior de 1963, que fora desenvolvido por ocasião dos 16º Jogos Universitários Brasileiros. Depois em 1969 as adequações se deram virtude da escassez de verbas e por servir a outro objetivo que era garantir a estrutura necessária para o funcionamento do curso de graduação de licenciatura em Educação Física e de ser um grande centro esportivo.

Decorrente da nova orientação dada ao Centro mais tarde foi acrescentada a construção do ginásio polivalente para a prática de esportes, do ginásio para ginástica olímpica, da piscina e demais instalações que não estavam previstas no projeto original.

Os principais fatores que garantiram com que o CEFD conseguisse os recursos para a ampliação de sua infraestrutura, se deram em parte pelo empenho do decano Milo Darci Aita e pela situação política do país que, no ano de 1970 em que o CEFD foi inaugurado, estava sendo governado pelo General Médici (1969-1974), que é caracterizado como o período mais repressivo desde o golpe civil-militar implantado em 1964.

Desse modo, articulando-se com a exaltação do/no Brasil devido a conquista do tricampeonato de futebol, na Copa do Mundo de 1970, o governo Médici privilegiou o desenvolvimento do esporte de alto rendimento voltado para competições que representaria um instrumento de exaltação do regime e de projeção internacional, além de desviar a atenção das acusações de violação dos direitos humanos, como as já sabidas práticas de tortura presentes nessa época.

Devido às amizades do Coronel Milo Aita com alguns militares que faziam parte do então Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC), foram conseguidas verbas para concluir a construção das obras do CEFD. No caso das verbas para a construção das obras da piscina térmica, através de seus contatos no DED/MEC, o coronel Milo Aita soube que seriam disponibilizadas e antecipou-se aos demais diretores das Escolas de Educação Física. O decano também foi responsável por conseguir a permanência do CEFD como um Centro, devido a sua proximidade com o reitor e a organização de um movimento pelo Diretório Acadêmico que barraram a tentativa dos professores de outros cursos que pressionavam para que ele se tornasse departamento.

Os reflexos da política esportiva do período ditatorial se refletiram nas universidades a partir do Decreto-Lei nº 69.450 de 1971 que instituiu a obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior. "A UFSM foi a primeira universidade brasileira a implantar a Prática Desportiva, no ano de 1972, com a inclusão de duas horas semanais de atividades físicas em todos os cursos da universidade" (MAZZO, 1997, p. 23).

A rápida implementação do Decreto-Lei supracitado contribuiu para o recebimento de mais verbas para infraestrutura, assim como da contratação de mais 6 professores em 1973, além dos 7 já existentes. Foi necessário também que os acadêmicos das turmas de 1972 e 1973 que faziam parte do estágio na disciplina de

prática esportiva - que eram 105 estudantes - atuassem como monitores dos clubes de atividades físicas ofertados para os acadêmicos dos demais cursos.

Em 1970 com apenas 6 professores o CEFD atendia 50 estudantes do curso de Educação Física. No próximo ano o centro passou a ter 7 professores auxiliares para atender 569 estudantes, sendo 141 estudantes do curso de Educação Física, 56 alunos do curso de Pedagogia, 26 alunos do curso de pós-graduação - DEA/UFSM e 346 estudantes do Colégio de Aplicação (MAZZO, 1997).

Os primeiros professores foram contratados para trabalhar 12 horas/aula semanais, mas segundo Mazzo (1997, p. 40) "todos os professores ministravam mais do que 30 horas/aulas efetivas junto ao curso de Educação Física e a Prática Desportiva".

Com a obrigatoriedade da prática desportiva, em 1972, o Centro passou a atender 2.427 estudantes e no ano seguinte esse número cresceu para 3.577, sendo 253 estudantes do Curso de graduação em Educação Física, 3.003 da prática desportiva e 321 do Colégio de Aplicação (MAZZO, 1997).

Deste modo, é possível perceber a sobrecarga de trabalhos dos chamados professores pioneiros. Entretanto a ação do Decano Coronel Milo Aita foi providenciar o aumento do contrato de trabalho de 12 horas/aulas para 24 horas/aulas, o que não refletiu em menor carga de trabalho. A justificativa do Decano foi de que o CEFD devia ser um centro profissional, preocupado com a profissionalização de professores e dos alunos (MAZZO, 1997).

Nos primeiros anos do centro, Mazzo (1997, p. 41) destaca que "além das dificuldades de infraestrutura material e física, os primeiros professores conviviam com excesso de carga horária e baixa remuneração". Ela destaca também que nesse período a ênfase era dada apenas na tarefa de ministrar aulas, sem preocupação com a produção e publicação de artigos e livros.

No ano de 1974 o CEFD possuía 15 professores atuantes enquanto os estudantes matriculados nos Clubes Universitários ao final do ano somavam um total de 7.848 e os estudantes do curso de graduação totalizavam 252. Dois anos depois o CEFD contava com 17 professores, em sua maioria homens entre 20 a 40 anos,

sendo que destes apenas um tinha doutorado e outro tinha mestrado, 12 tinham especialização e os outros 3 apenas graduação.

Nesse ano foi aberto o curso de Especialização no CEFD sobre técnica desportiva e a partir daí foi sendo reeditado ano após ano mudando de temática conforme as demandas sentidas. Em 1977 o curso de especialização passou a requerer uma monografia final para receber o certificado de especialista. Nesse ano também foi firmado um convênio entre a CAPES, o DED/MEC e universidades norte-americanas dos estados de *Iowa* e *Tennessee*. Por meio desse convênio 4 professores do CEFD foram aos EUA fazer o curso de mestrado em 1979, porém isso já vinha ocorrendo desde 1976 quando 2 professores do CEFD haviam viajado para lá com o mesmo objetivo (MAZZO, 1993).

No ano de 1977 foram implantados, no CEFD, projetos de iniciação esportiva e de esporte de alto nível atendendo as determinações presentes no Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) de 1975, que objetivaram melhorar a situação da Educação Física e Desportos no país, apontada no documento “Diagnóstico da Educação Física e dos Esportes” realizado em 1971.

Outro convênio existente foi o realizado entre o DED/MEC com a República Federal da Alemanha (DAAD) que trouxe vários professores para ministrarem cursos no CEFD e também para serem professores colaboradores do curso de mestrado em Educação Física que foi aberto em 1979. Além disso, o convênio possibilitou a doação de diversos materiais didáticos e de livros para o CEFD. Mais tarde em 1991 foi aberto o curso de doutorado em Educação Física no CEFD. Os dois cursos de pós-graduação *Strictu Sensu* foram fechados no início dos anos 2000.

8.2 O contexto do CEFD/UFSM no REUNI

Participamos do projeto “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”. Um das tarefas encampadas pelo mesmo foi calcular, no contexto do CEFD, as

metas principais do REUNI, com o objetivo de observar como esta política educacional foi refletida no mesmo.

Desse modo, para o cálculo da Taxa de Conclusão de Graduação dos cursos do CEFD, temos a tabela 7:

Tabela 7 – Valores do cálculo da Taxa de Conclusão de graduação (TCG) do CEFD/UFSM.

ANO	Taxa de conclusão no CEFD
2007	78%
2008	71%
2009	50%
2010	61%
2011	78%
2012	62%

Fonte: Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPES.

Percebemos que o CEFD nunca conseguiu atingir a meta exigida pelo REUNI à UFSM como um todo que equivale a 90%. Na tabela outro dado preocupante que observamos diz respeito à taxa de conclusão de 50% observada em 2009, seguida de 61% em 2012 e de 62% em 2012.

Em relação ao RAP, diferentemente do cálculo realizado pela UFSM, que o faz a partir das projeções do Banco de professor equivalente, no Projeto Diagnóstico foi utilizado o número real de professores existentes no centro em cada ano calculado, incluindo os professores substitutos. Dessa forma, a partir do cálculo da fórmula $RAP = \frac{MAT}{DDE} - DPG$ compôs-se a tabela 8 referente ao RAP do CEFD/UFSM:

Tabela 8 – Valores do cálculo da Relação Aluno/Professor (RAP) do CEFD/UFSM.

ANO	RAP do CEFD/UFSM
2007	19,29
2008	19,65
2009	19,56
2010	19,56
2011	19,97
2012	17,17

Fonte: Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPES.

Percebemos que não houve muitas variações ao longo dos anos analisados e que a meta exigida a UFSM de 18 estudantes por professor só não foi atingida em 2012, quando o cálculo agregou outras variáveis, adequando-se a nova realidade do CEFD a partir da reabertura do mestrado em Educação Física.

Na figura 6 apresentamos os dados que compuseram o cálculo do RAP em números absolutos. Nela observamos que o total de estudantes de graduação do CEFD/UFSM, em 2007, era de 471 e em 2012 subiu para 557 totalizando um aumento de 18,2% (com referência aos valores de 2007). Considerando a abertura do mestrado em 2012 que contou com 10 matrículas e somando as matrículas de graduação no período de 2007 a 2012 temos um aumento de 20,3% delas. E na análise do período de 1995 a 2012 temos que a soma das matrículas da graduação e do mestrado e doutorado corresponde a um aumento de 14%, já no período de 1996 a 2012 o aumento correspondeu a 18,3%.

Ao somarmos o número de matrículas das especializações, juntamente com as matrículas do mestrado e das duas graduações em Educação Física temos que havia 528 estudantes no CEFD em 2007 e 647 em 2012, expressando um aumento de 22,5% no total de matrículas nesse período, como podemos ver na figura 7. No período de 1995 a 2007 houve uma redução de 4,8% no total geral de estudantes do CEFD, em que passou de 555 estudantes para 528. Numa análise ampla de 1995 a 2012 temos aumento de 16,5% passado de 555 para 647 (figura 7).

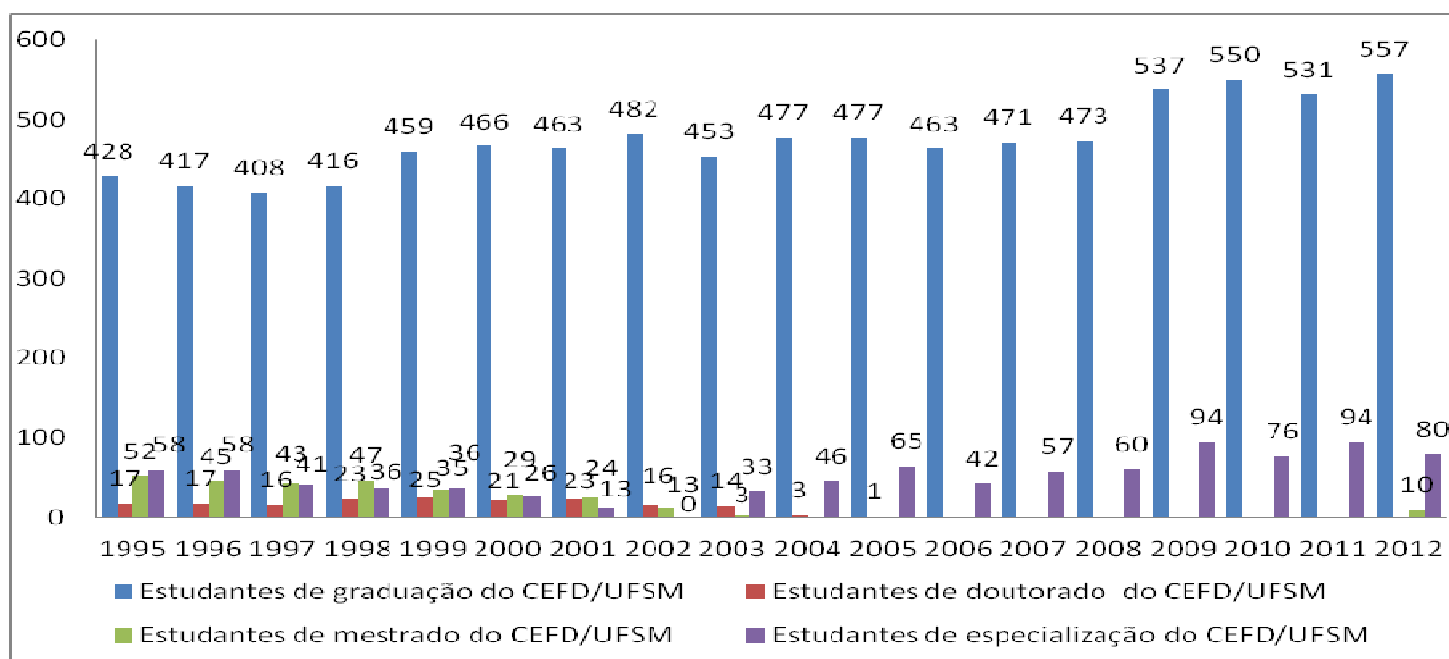


Figura 6 – Números anuais de matrículas dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação do CEFD/UFSM⁴¹.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados publicados nos folders anuais da UFSM em números (de 1995 a 2006) e dos dados informados pela coordenação dos cursos de graduação da Educação Física do CEFD/UFSM (de 2007 a 2012).

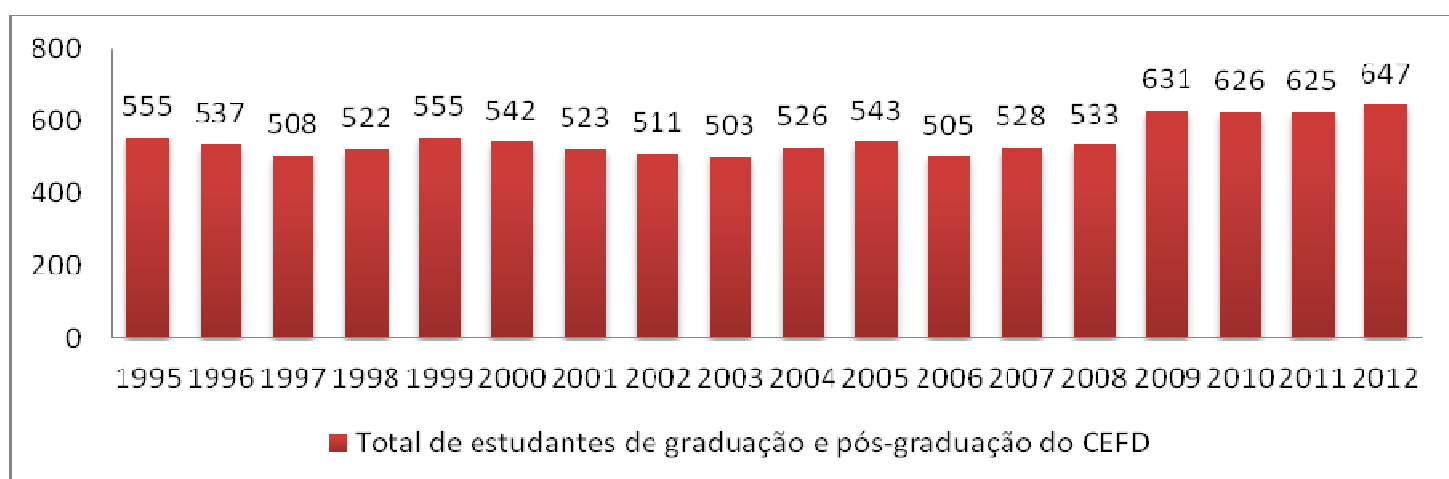


Figura 7 – Soma dos números anuais de matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação do CEFD/UFSM⁴².

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados publicados nos folders anuais (de 1995 a 2012) do UFSM em números, pela PROPLAN.

⁴¹ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

⁴² Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

No caso dos professores do CEFD temos a figura 8. Nela percebemos que no período do REUNI, de 2007 a 2012, houve um saldo positivo de apenas 1 professor que correspondeu a um aumento de 3,8%. E ao analisarmos o período anterior ao REUNI, de 1995 a 2007, notamos que houve uma redução de 13,3%. Ao analisarmos o contexto geral do ano de 1995 ao ano de 2012 contabilizamos um déficit de 10% nos professores do CEFD.

No cálculo fornecido pelo CPD/PROGEP encontramos resultados semelhantes em relação ao período anterior ao REUNI e valores equivalentes no período do REUNI, como podemos ver na tabela 9.

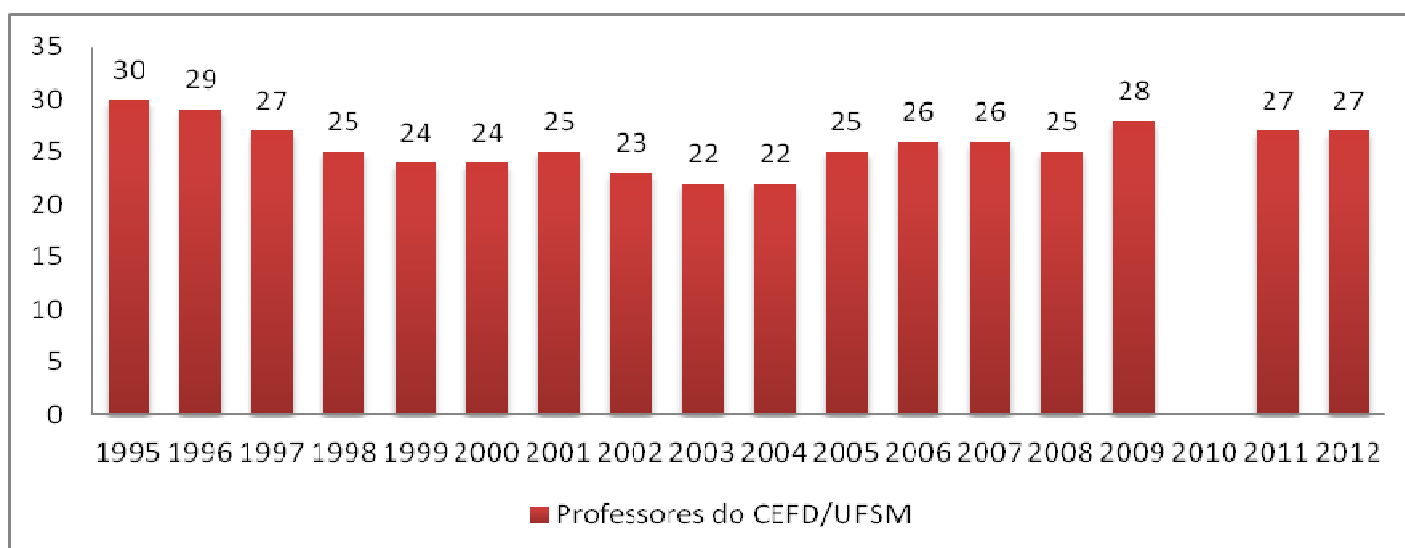


Figura 8 – Números anuais de professores/as do CEFD/UFSM⁴³. Fonte: elaboração do autor a partir dos dados publicados nos folders anuais (de 1995 a 2012) do UFSM em números, pela PROPLAN.

Tabela 9 - Situação do número de professores efetivos do CEFD/UFSM a partir da relação entre admitidos e desligados no período anterior e posterior a adesão ao REUNI na instituição.

Professores efetivos do Magistério Superior do CEFD/Períodos ⁴⁴	Admitidos	Desligados	Saldo de admissão/desligamento do Período

⁴³ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

⁴⁴ A escolha dos períodos ocorreu de forma a garantir a possibilidade de comparação objetiva correspondente com os dados absolutos expressos na tabela da PROPLAN, pois estes são gerados tendo como referência padrão o dia 31 de dezembro de cada ano.

Período de 1996 até 2007	16	-18	-2
Período de 2008 até 2012	5	-4	1
Período de 1996 a 2012			-1

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do Projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), do OBEDUC/CAPEs.

Ao realizarmos a soma do período geral compreendido entre 1996 a 2012 encontramos um déficit de 3,4% no total de professores efetivos do CEFD. Em comparação com os dados da PROPLAN no referido período, encontramos que o déficit de professores efetivos é maior, alcançando ao total de 6,8%.

Destacamos, novamente, que os técnico-administrativos não constam nas variáveis do cálculo do RAP, mas acabam influenciando no trabalho dos professores positiva ou negativamente, a depender de uma quantidade satisfatória dos mesmos. Na figura 9 apresentamos os dados dos técnico-administrativos do CEFD.

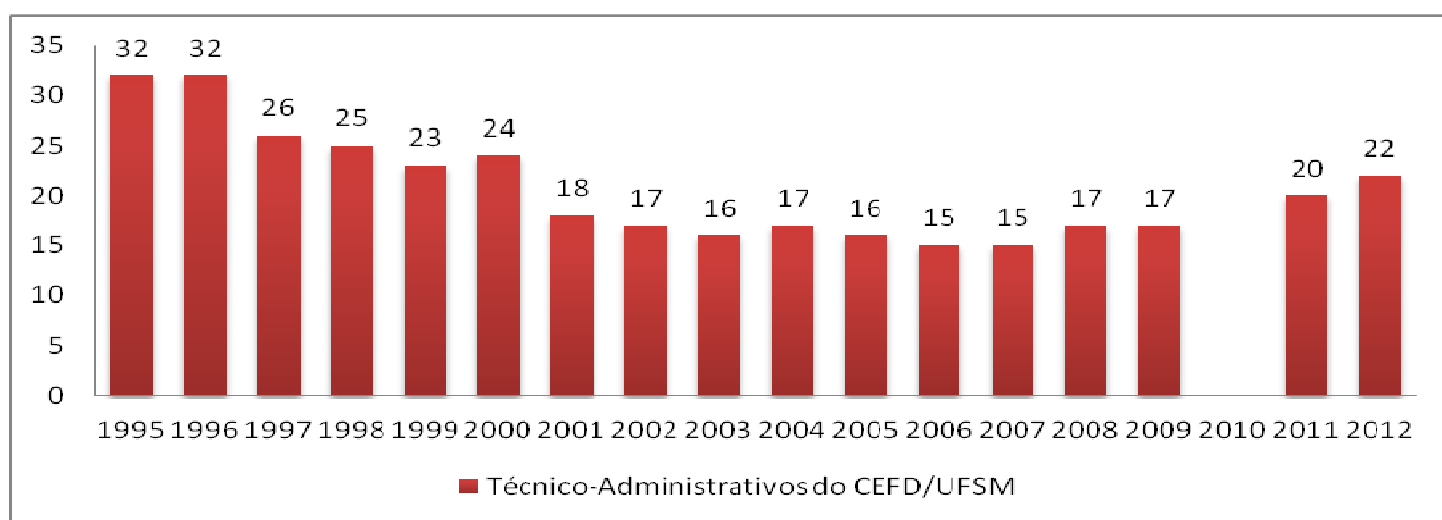


Figura 9 – Números anuais de do CEFD/UFSM⁴⁵. Fonte: elaboração do autor a partir dos dados publicados nos folders anuais (de 1995 a 2012⁴⁶) do UFSM em números, pela PROPLAN.

⁴⁵ Os dados apresentados têm como padrão a situação encontrada no dia 31 de dezembro de cada ano.

⁴⁶ Os dados referentes ao ano de 2010 não foram encontrados.

Percebemos que no período do REUNI, de 2007 a 2012, houve a contratação de 7 funcionários para o CEFD que equivaleu a 46,6% de aumento naquele período, com referência no ano de 2007. Enquanto que no período de 1995 a 2007 houve uma redução de 53,1% do total de técnico administrativos, tendo como referência o ano de 1995. Em uma análise ampla percebemos um déficit de 31,2% de técnico-administrativos no período de 1995 a 2012.

No Centro de Educação Física e Desportos foi previsto no Programa de Apoio ao REUNI UFSM (2007) a criação de um curso noturno que ofereceria 50 vagas (p. 10-11) e ainda um aumento de 6 vagas (de 60 para 66) em cada curso já existente no CEFD – Licenciatura e Bacharelado em educação Física – prevista para ocorrer em 2009 (p. 12).

Até o ano de 2013 não houve a criação do curso noturno, mas verificamos o aumento das vagas previstas para os cursos existentes, que, a partir da soma das 12 vagas (6 cada curso) por ano, no período de 2009 a 2012 (4 anos) proporcionou um crescimento de 48 novos estudantes no CEFD.

No início do ano de 2012 reabriu o curso de mestrado em Educação Física e no ano de 2013 o curso de Licenciatura em Dança abriu 15 vagas e começou seu funcionamento nas dependências do CEFD. O curso conta com o auxílio de alguns professores deste Centro para ministrar suas disciplinas. Também foi criado, em 2013, o Curso de Especialização em Educação Física infantil e séries iniciais na modalidade EAD, que teve caráter eventual e não abriu vagas no ano de 2014.

8. 3 O caso dos professores do CEFD/UFSM no contexto do REUNI: Elementos da precarização e intensificação do trabalho

Iniciamos a realização das entrevistas no final de junho de 2014 e finalizamos no início de outubro. O retorno dos arquivos enviados aos/às entrevistados/as que solicitaram o recebimento do conteúdo da transcrição das entrevistas se completou

no início de novembro de 2014. Este processo era opcional conforme as colocações presentes no termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 2).

O processo de análise de conteúdo e categorização das 24 entrevistas realizadas com os/as professores/as do CEFD ocorreu durante todo mês de novembro, sendo que os critérios utilizados para convite à entrevista foram: Ser professor/a efetivo/a do CEFD, Ter ingressado no CEFD antes dos últimos 4 anos, Ter ministrado disciplinas ininterruptamente no presente ano. Somente um/a professor/a se recusou a participar da pesquisa, alegando discordância com a linha teórica adotada no mesmo.

A realização deste grande número de entrevistas só foi possível devido a ajuda recebida por nós, dada pelos bolsistas do Projeto “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)” no processo de transcrição das mesmas, fato que possibilitou uma maior abrangência no conhecimento da realidade do objeto de estudo .

Houve a participação de 10 professoras e de 14 professores nas entrevistas realizadas e do total de 24 professores/as entrevistados/as todos têm regime de trabalho de 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE), sendo que 3 deles/as têm titulação de mestre e 21 têm titulação de doutor/a.

Inicialmente fizemos questões gerais para conhecer melhor as especificidades dos/as entrevistados/as. Uma delas questionou em relação ao ano de ingresso dos/as entrevistados/as como professor/a efetivo/a no CEFD onde tivemos, conforme o período considerado, um total de:

Tabela 10 – Ano de Ingresso dos/as professores/as efetivos/as do CEFD/UFSM.

Período	Ingresso dos/as entrevistados/as	professores/as	Percentual
1970-1979	4		17%
1980-1989	1		4%
1990-1999	9		37%
2000-2009	10		42%

Fonte: Elaboração do autor.

Observamos que a maior parte dos/as professores/as (42%) ingressou no CEFD no período referente aos anos 2000 a 2009, seguida do ingresso no período referente à década de 1990 (37%). Dessa forma, vemos que o CEFD recentemente passou por um período de renovação do quadro de professores/as.

Na questão relacionada às experiências profissionais dos professores/as tivemos que, antes de entrarem como efetivos/as no CEFD:

Tabela 11 – Experiências profissionais dos/as professores/as efetivos/as do CEFD/UFSM no ensino superior anteriores a admissão no centro.

Experiências profissionais no ensino superior	Total de professores/as	Percentual
Não haviam trabalhado como professor/a no ensino superior antes de ingressar no CEFD	8	33%
Haviam trabalhado como professor/a no ensino superior antes de ingressar no CEFD	16	67%

Fonte: Elaboração do autor.

Desta forma vemos que a maioria (67%) dos/as professores/as entrevistados/as trabalhou como professor/a do ensino superior antes de ingressar como efetivo do CEFD, sendo que dos 8 professores/as (33%) afirmaram que não haviam trabalhado como professor/a no ensino superior antes de ingressar no CEFD. Destes/as 3 (12%) não haviam trabalhado antes de ingressar no CEFD e 2 professores/as (8%) já haviam trabalhado no cargo de técnico administrativo no próprio CEFD.

Além disso, do total de entrevistados/as 5 deles/as (21%) destacaram que antes de ingressarem no CEFD atuaram como professores/as na educação básica, sendo que 2 (8%) deles/as trabalharam concomitantemente em instituições de ensino superior.

Em relação a soma das hora/aulas ministradas pelos/as professores/as entrevistados/as tivemos a seguinte tabela:

Tabela 12 – Número de horas/aula ministradas pelos/as professores/as do CEFD/UFMS.

Horas/aulas ministradas pelos/as entrevistados/as:	Total de professores/as	Percentual
De 6 a 10	4	17%
De 11 a 15	10	42%
De 16 a 20	9	37%
De 21 a 25	1	4%

Fonte: Elaboração do autor.

A maior concentração na carga horária de horas/aulas semanais ocorreu no intervalo de 11 a 15 horas/aulas com um percentual de 42%, seguida do intervalo de 16 a 20 horas/aulas semanais que teve também uma ocorrência expressiva totalizando 37% dos/as entrevistados/as nessa situação. Na soma dos intervalos temos que 79% dos/as entrevistados/as ministra entre 11 a 20 horas/aulas semanais.

Sabemos que a carga horária mínima de aulas na graduação que é exigida nas instituições públicas de educação superior corresponde a 8 horas/aulas semanais, conforme o artigo 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa forma, notamos que os professores do CEFD estão tendo um número elevado de horas/aulas semanais na graduação, que pode comprometer o tripé ensino-pesquisa-extensão ou causar excesso de trabalho no caso de tentar garanti-lo.

Questionamos também quanto ao envolvimento dos/as entrevistdos/as em atividades de pós-graduação e encontramos os seguintes dados:

Tabela 13 – Envolvimento dos/as professores/as do CEFD/UFMS em atividades da pós-graduação

Situação dos/as entrevistados/as no contexto da pós-graduação	Total de professores/as	Percentual
---	-------------------------	------------

Não participaram de nenhuma pós-graduação em 2014	6	25%
Participaram das especializações presenciais presentes no CEFD em 2014	15	62, %
Participaram dos mestrados presentes no CEFD em 2014	9	37, %
Participaram da especialização EAD ofertada pelo CEFD em 2013	8	33%
Participaram de cursos de pós-graduação em outro curso da UFSM ou em outra IES em 2014	6	25%

Fonte: Elaboração do autor.

O envolvimento na pós-graduação equivale ao total de 75% dos/as entrevistados/as, sendo que a maior parte deles/as esteve envolvido/a com os cursos de especializações presenciais do CEFD em 2014 (62%), seguida dos/as professores/as envolvidos/as com cursos de mestrado presentes no CEFD (37%) e da participação na especialização EAD ofertada em 2013. Além disso, 25% dos/as professores/as afirmaram participar de cursos de pós-graduação em outro curso da UFSM ou em outras instituições federais, como colaboradores.

No que se referem às atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão, os/as entrevistados/as mencionam que:

Tabela 14 – Envolvimento dos/as professores/as do CEFD/UFSM em atividades do tripé ensino/pesquisa/extensão

Situação dos/as entrevistados/as quanto ao envolvimento na pesquisa e na extensão	Total de professores/as	Percentual
Desenvolvem projetos de pesquisa/iniciação científica e extensão/ensino	18	75%
Desenvolvem somente projetos de pesquisa e iniciação científica	3	12%
Desenvolvem somente projetos de extensão/ensino	2	8%
Não desenvolvem projetos de pesquisa/iniciação científica	1	4%

nem de extensão /ensino		
-------------------------	--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Vemos que a maioria dos/as entrevistados/as desenvolve tanto projetos de pesquisa, quanto de extensão totalizando um percentual de 75%, seguido de 12% que desenvolve somente projetos de pesquisa/iniciação científica e de 8% que desenvolvem apenas extensão/ensino.

Dessa forma, vemos que mesmo que a maioria dos/as entrevistados/as esteja com uma carga horária elevada de horas/aulas na graduação os/as mesmos/as buscam se envolver com o tripé ensino- pesquisa- extensão, o que possivelmente provoque o alongamento da jornada de trabalho.

Neste sentido, na pergunta referente a média semanal de turnos que os/as professores/as entrevistados/as afirmam estar envolvidos/as com atividades de trabalho (considerando planejamentos, ensino, pesquisa e extensão) na universidade/CEFD e/ou fora da universidade/CEFD (levando trabalho para casa) temos que:

Tabela 15 – Média semanal de turnos de trabalho dos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Quantidade média de turnos envolvido/a com atividades de trabalho demandadas pela atuação no CEFD	Total de professores/as	Percentual
10	9	37,5%
11	1	4%
12	6	25%
13	4	17%
14	2	8%
18	1	4%
21	1	4%

Fonte: Elaboração do autor.

Desta forma, apenas 37,5% dos/as entrevistados/as mantêm-se no total de turnos exigido no regime de 40 horas semanais, sendo que dos/as 62,5% que excedem a carga horária de seu regime de trabalho: 25% trabalham uma média de 12 turnos e 17% uma média de 13 turnos semanais. Na soma das duas ocorrências mais expressivas temos que 42% trabalha uma média de 12 a 13 turnos semanais.

Confirmando as suposições feitas anteriormente, percebemos que a elevada carga horária de horas/aulas na graduação e o envolvimento da maioria dos/as entrevistados/as no tripé ensino-pesquisa-extensão, provoca um aumento considerável de turnos de envolvimento com o trabalho para além do previsto no regime de 40 horas.

Este contexto de que 62,5% dos/as entrevistados/as excedem a carga horária prevista no regime de trabalho (40h, DE) somado ao fato de que 42% dos/as professores/as ministra entre 11 a 15 horas/aula semanais e 37% ministra entre 16 a 20 horas/aula semanais e que 75% deles/as se envolve em projetos de pesquisa e extensão demonstra o alarmante processo de prolongamento da jornada de trabalho sofrido por estes professores, que como já destacamos constitui-se num dos elementos causadores da superexploração do trabalho (MARINI, 2011).

A percepção dos/as entrevistados/as quanto as suas jornadas de trabalho semanais foi realizada por meio de uma questão que pedia que fizessem uma avaliação da mesma, onde encontramos que:

Tabela 16 – Avaliação da jornada de trabalho pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Avaliação/ caracterização da jornada de trabalho pelos/as entrevistados/as	Grande, excessiva, puxada, desgastante, exaustiva, enorme, corrida, intensa, estressante, pesada.	Satisfatória, tranquila, ótima.	Razoável, coerente, aceitável, flexível se comparada com a educação básica, normal e satisfatória se comparada com o trabalho em instituições de ensino superior privadas.
Total de Professores/as	13	4	7
Percentual	54%	17%	29%

Fonte: Elaboração do autor.

Os dados revelam que mais da metade dos entrevistados (54%) está insatisfeita com a jornada de trabalho semanal tanto em relação ao tempo da mesma quanto pela sua intensidade, seguida de 29% que acredita que ela está razoável e coerente e de 17% que a consideram tranquila e satisfatória.

A maioria dos/as entrevistados/as caracteriza a jornada de trabalho com adjetivos que indicam uma forte intensificação no trabalho, além de mencionarem o prolongamento da mesma, confirmando também indícios da precarização do trabalho. A intensificação da jornada de trabalho e seu prolongamento são elementos que provocam a superexploração do trabalho (MARINI, 2011) e aparecem de forma recorrente nas próximas questões respondidas pelos/as entrevistados/as.

Além disso, buscando entender como foi se desenvolvendo temporalmente o contexto da jornada de trabalho foi perguntado aos/às entrevistados/as sobre a ocorrência de variação na jornada de trabalho nos últimos anos e a avaliação que tinham das variações da jornada de trabalho nos últimos cinco anos em relação ao tempo que ficam/ficaram envolvidos/as em atividades da profissão, assim como dos motivos das possíveis variações. Disso encontramos que:

Tabela 17 – Avaliação retrospectiva da jornada de trabalho nos últimos 5 anos pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Avaliação das variações da jornada de trabalhos nos últimos 5 anos	Total de professores/as	Percentual
Não sentiram alterações	4	17%
Consideram que aumentou/está aumentando	20	83%

Fonte: Elaboração do autor.

E na relação dos motivos mencionados explicitamente que levaram/levam ao aumento da jornada de trabalho para a maioria dos/as entrevistados/as (83%), temos que:

Tabela 18 – Motivos do aumento da jornada de trabalho dos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Motivos mencionados para o aumento da jornada de trabalho dos/as entrevistados/as nos últimos 5 anos	Total de professores/as	Percentual em relação ao total de entrevistados/as
Envolvimento em projetos/programas de pesquisa e extensão	6	25%
Envolvimento em cargo administrativo	6	25%
Envolvimento nos mestrados do CEFD	5	21%
Envolvimento no curso de dança	4	17%
Por haver mais estudantes	2	8%
Envolvimento em disciplinas de outros cursos	2	8%
Participação em pós-graduação em outra instituição	1	4%
Envolvimento na especialização EAD	1	4%
Pela divisão dos cursos de Educação Física no CEFD	1	4%

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que os principais pontos levantados como causadores do aumento da jornada de trabalho nos últimos 5 anos são: o envolvimento em projetos/programas de pesquisa e extensão que apareceu empatado com o envolvimento em cargo administrativo, cada um sendo mencionado explicitamente por 25% dos/as entrevistados/as, seguido do envolvimento nos cursos de mestrado do CEFD que totalizou 21% e do envolvimento no curso de dança que aparece com um percentual de 17%.

Vemos que os motivos do aumento na jornada de trabalho pelo envolvimento em programas/projetos de pesquisa e extensão (25%) e pelo envolvimento com o mestrado (17%) podem ter relação entre si, em decorrência das exigências de

produção científicas deste. Além disso, a abertura do mestrado pode ser relacionada com o REUNI por meio das metas que o programa apresenta que também dizem respeito ao aumento de estudantes de pós-graduação presenciais.

Os/as entrevistados/as também foram questionados se consideravam ter dupla jornada de trabalho (ex: serviços de casa, familiares, filhos, etc) e os resultados foram:

Tabela 19 – Situação dos/as professores/as do CEFD/UFSM em relação a dupla jornada de trabalho.

Resposta dos/as entrevistados/as em relação a dupla jornada de trabalho	Total de professores/as	Percentual
Sim	15	62,5%
Não	9	37,5%

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos/as entrevistados/as (62,5%) afirmou possuir dupla jornada de trabalho citando principalmente a realização de serviços domésticos e cuidado com os filhos. Esse fato, articulado com o número elevado de turnos que os/as professores/as estão trabalhando, agrava a dimensão do problema da intensificação e precarização do trabalho dos/as mesmos/as.

Tendo em vista a expansão da universidade e a implementação do REUNI na UFSM, perguntamos aos/às entrevistados/as sobre como avaliavam, especificamente no caso do CEFD, a variação do número de estudantes de graduação, tendo como referência os últimos cinco anos?

Tabela 20 – Avaliação retrospectiva do número de estudantes de graduação do CEFD/UFSM (nos últimos 5 anos) pelos/as professores/s do centro.

Avaliação da variação dos estudantes de graduação nos últimos 5 anos, com o REUNI	Total de professores/as	Percentual
Consideram que aumentou o número de estudantes de graduação do CEFD	17	71%

Não sentiram alterações no número de estudantes tendo como referência as aulas de suas disciplinas	7	29%
--	---	-----

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos/as entrevistados/as percebeu um aumento de estudantes de graduação nos últimos 5 anos, correspondendo a um percentual de 71%. O aumento de estudantes no CEFD devido ao REUNI começou a partir de 2009 com a abertura de 12 vagas anuais, 6 no curso de Licenciatura em Educação Física e 6 no curso de bacharelado em educação Física. Deste total de professores/as temos as seguintes caracterizações explícitas sobre este processo:

Tabela 21 – Caracterização do aumento o número de estudantes no CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Caracterização dos/as entrevistados/as quanto ao aumento dos estudantes de graduação do CEFD	Consideram que o aumento foi pequeno, não causando impactos em relação às atividades de ensino na graduação	Consideram que o aumento interferiu negativamente na qualidade do ensino através de fatores como perda de qualidade das aulas pela dificuldade de atendimento individualizado, de interação e de melhor comunicação, dificuldade de acesso a materiais, dificuldade na disponibilidade de infraestrutura e de salas de aulas e pelo número insuficiente de professores.	Citaram explicitamente a abertura do curso de dança como um dos motivos do aumento dos estudantes de graduação
Total de professores/as	8	7	6
Percentual em relação ao total de entrevistados/as	33%	29%	25%

Fonte: Elaboração do autor.

Na caracterização dos/as professores/as quanto ao processo de aumento dos estudantes de graduação houve uma evidente divisão entre os/as professores/as onde 33% deles/as afirmaram explicitamente que o aumento foi pequeno não causando impactos nas atividades de ensino, seguido de 29% dos/as entrevistados/as que avaliaram que o aumento de estudantes trouxe impactos negativos na qualidade do ensino da graduação. Além disso, 25% dos/as entrevistados/as citou a abertura do curso de dança como uma das causas do aumento de estudantes de graduação no CEFD.

A caracterização de 29% dos/as entrevistados/as indica que o aumento da quantidade de estudantes interferiu negativamente na qualidade do ensino, tendo como causas a dificuldade de atendimento individualizado, de interação e de melhor interação, dificuldades de acesso a materiais, problemas na disponibilidade de espaço físico e salas de aula e até mesmo insuficiência de professores. Esses elementos reforçam os argumentos da ocorrência do processo de precarização do trabalho que estamos observando na realidade dos/as entrevistados/as.

Em outra questão mais específica, partindo da afirmação de que houve crescimento do número de estudantes no CEFD, perguntamos aos/às entrevistados/as sobre como viam o impacto desse fato na relação (dos tipos/quantidades) de tarefas que estavam desenvolvendo e encontramos que:

Tabela 22 – Avaliação dos (possíveis) impactos nas tarefas de trabalho dos/as professores do CEFD/UFSM devido ao aumento de estudantes de graduação do centro.

Avaliação de possíveis impactos nas tarefas do trabalho devido ao aumento de estudantes de graduação no CEFD	Total de professores/as	Percentual
Afirmaram ter sentido impactos devido ao aumento de suas tarefas	14	58%
Afirmaram não ter sentido impactos em suas tarefas	10	42%

A maioria dos/as professores/as afirmou ter sentido impactos em seu trabalho, relacionados ao aumento das tarefas que passaram a realizar (58%) a partir do aumento do número de estudantes no CEFD nos últimos 5 anos. Desse modo percebemos que mesmo o aumento de 12 vagas anuais nas graduações do CEFD, que num primeiro momento pode parecer pequeno, gerou impactos no trabalho sentidos pela maioria dos/as professores/as devido ao aumento de suas tarefas. Este dado se articula com o que havíamos exposto anteriormente em que 83% dos/as entrevistados/as citaram a ocorrência de aumento da jornada de trabalho nos últimos 5 anos, mas naquele momento, interrogados com uma pergunta abrangente, poucos (8%) citaram especificamente o aumento do número de estudantes como causa do aumento de tarefas.

Nas próximas tabelas apresentaremos a avaliação dos/as professores/as em relação a variações de tarefas – e os respectivos motivos disso – referentes ao tripé ensino, pesquisa e extensão nos últimos 5 anos, considerando cada elemento do tripé separadamente.

O primeiro elemento refere-se às atividades relacionadas ao ensino nas disciplinas da graduação, que perguntamos como os/as entrevistados/as avaliavam a variação (de tipos/quantidades) de tarefas que desenvolvem hoje, comparado ao que desenvolviam nos últimos cinco anos. O resultado foram os seguintes:

Tabela 23 – Avaliação retrospectiva (dos últimos 5 anos) da variação de tarefas de ensino pelos/as professores/a do CEFD/UFSM.

Avaliação da variação de tarefas de ensino hoje comparado aos últimos 5 anos	Avaliaram que suas tarefas no ensino de graduação aumentaram, pois: houve uma maior qualificação no conteúdo/método das disciplinas e uso de ferramentas tecnológicas; houve mais estudantes em sala de aula; houve mais orientações de acadêmicos na iniciação científica e extensão	Avaliaram que não houve mudanças significativas em suas tarefas no ensino da graduação	Avaliaram que suas tarefas no ensino da graduação diminuíram, pois: consegue atingir os objetivos com menos tarefas ou condensou disciplinas
--	---	--	--

Total de professores/as	16	6	2
Percentual	67%	25%	8%

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos/as entrevistados afirmou que aumentaram as tarefas relacionadas às atividades de ensino, totalizando um percentual de 67%, seguido de um percentual de 25% que não percebeu mudanças significativas enquanto os 8% restantes afirmaram ter diminuído suas tarefas relacionadas ao ensino.

Nos motivos encontrados para o aumento das tarefas no ensino da graduação houve predominância da qualificação dos conteúdos/métodos das disciplinas e uso de ferramentas tecnológicas, mas também novamente apareceram menções ao aumento de estudantes e a um aumento nos pedidos de orientações na iniciação científica e extensão.

Em relação ao segundo elemento referente às atividades de extensão⁴⁷, perguntamos como era a avaliação dos/as entrevistados/as quanto às variações (de tipo/quantidades) de tarefas que envolveram tanto a abertura, execução e financiamento deste elemento nos últimos anos e chegamos aos seguintes dados:

Tabela 24 - Avaliação retrospectiva (dos últimos 5 anos) da variação de tarefas de extensão pelos/as professores/a do CEFD/UFSM.

Avaliação das variações de tarefas na extensão nos últimos 5 anos	Total de professores/as	Percentual
Afirmaram não ter sentido alterações significativas nas tarefas de extensão	10	42%
Não opinaram afirmando que não trabalham com extensão	3	12%
Afirmaram que aumentaram as tarefas	11	46%

⁴⁷ Sabemos que há alguns projetos de extensão pagos no CEFD/UFSM, vinculadas a Associação Desportiva da UFSM (ADUFSM), mas nas respostas dos/as entrevistados/as quanto ao aumento de tarefas de extensão essa característica não foi mencionada.

relacionadas à extensão		
-------------------------	--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Em relação às atividades de extensão 46% dos/as entrevistados/as afirmaram que aumentaram as suas tarefas de extensão enquanto 42% avaliam que não sentiram alterações significativas em seu trabalho neste elemento do tripé. No total de professores/as que afirmaram ter aumentado às tarefas de extensão observamos que os motivos que levaram a essa avaliação foram:

Tabela 25 – Motivos apontados para o aumento das tarefas de extensão pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Motivos do aumento de tarefas na extensão	Abertura de novos projetos/programas	Aumento da quantidade de tarefas nos projetos já existentes
Total de professores/as	8	3
Percentual em relação ao total de entrevistados/as	34%	12,5%

Fonte: Elaboração do autor.

Para 34% dos/as entrevistados/as o aumento nas atividades de extensão ocorreu pela abertura de novos projetos ou programas e para 12,5% o motivo foi o aumento de tarefas nos projetos já estavam em desenvolvimento. Percebemos que a maioria dos/as entrevistados/as considera que houve aumento nas tarefas de extensão, motivada principalmente pela abertura de novos projetos/programas, mas sabemos que a política do REUNI adotada pela UFSM não considera a extensão no cálculo de suas metas principais, deixando-a secundária em relação a pesquisa.

O terceiro elemento do tripé que questionamos foi referente às atividades de pesquisa, para conhecer a avaliação do/as s entrevistados/as quanto às variações (de tipo/quantidades) de tarefas que são/foram demandadas a eles/as atualmente e nos últimos 5 anos. E obtivemos os seguintes dados:

Tabela 26 - Avaliação retrospectiva (dos últimos 5 anos) da variação de tarefas de pesquisa e iniciação científica pelos/as professores/a do CEFD/UFSM.

Avaliação das variações de tarefas na pesquisa e iniciação científica	Afirmam que houve aumento das tarefas	Não perceberam alterações nas tarefas	Afirmam que houve diminuição das tarefas	Afirmam que não tem envolvimento com a pesquisa
Total de professores/as	12	7	2	3
Percentual	50%	29%	8%	12,5%

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que 50% dos/as entrevistados/as afirmam ter tido aumento das tarefas relacionadas à pesquisa e iniciação científica e 29% deles/as não perceberam alterações em suas tarefas. Pontua-se também que 12,5% afirmam não terem tido envolvimento com tarefas de pesquisa nos últimos anos e 8% afirmam que as tarefas de pesquisa diminuiram.

Dentre os motivos mencionados explicitamente para o aumento ou diminuição das tarefas de pesquisa encontramos que:

Tabela 27 – Motivos apontados para os tipos de variação nas atividades de pesquisa e iniciação científica pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Tipo de variação das tarefas de pesquisa	Aumento	Diminuição
Motivos	Envolvimento com o mestrado	Falta de procura ou por tempo limitado por ter tido envolvimento em cargo administrativo
Total de professores/as	4	2
Percentual em relação ao total de entrevistados/as	17%	8%

Fonte: Elaboração do autor.

Os/as entrevistado/as que mencionaram explicitamente os motivos que levaram o aumento ou diminuição de tarefas de pesquisa 17% afirmam ter

aumentado em função da abertura do mestrado e 8% afirmam ter diminuído em função da falta de procura ou pela falta de tempo devido ao envolvimento em cargo administrativo.

A maioria dos entrevistados (50%) considera que houve aumento nas tarefas envolvendo a pesquisa e iniciação científica, sendo que 17% citam explicitamente a abertura do mestrado como causa principal desse fato. Sabemos que o aumento na pós-graduação é uma alternativa ao aumento de estudantes de graduação prevista nas diretrizes do REUNI, como forma de atingir as principais metas do programa e localizamos a abertura do mestrado do CEFD nesse contexto de estímulo a pós-graduação como política adotada pela UFSM, dentro da lógica do REUNI.

Vimos que nos três elementos do tripé ensino-pesquisa-extensão, que ainda resiste como modelo de universidade, a maioria dos/as entrevistados/as afirmaram ter ocorrido aumento de tarefas nos últimos 5 anos. No ensino esse número correspondeu a 67% dos/as entrevistados/as, na extensão foram 46% dos/as entrevistados/as e na pesquisa 50% deles/as.

A última parte da entrevista focou nas condições gerais de trabalho dos/as professores/as e iniciou questionando sobre a avaliação das condições do CEFD em relação à infraestrutura e materiais tendo em vista o bom andamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão que os /as entrevistados/as realizaram, realizam ou que venham a realizar.

As informações respondidas nesta pergunta foram categorizadas por itens, sendo o critério de escolha dos mesmos a frequência de citação. Na exposição dos itens escolhidos destacamos os pontos positivos e negativos dirigidos a cada um dos mesmos. Os resultados são apresentados nas tabelas seguintes:

Tabela 28 – Avaliação das questões gerais da infraestrutura do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Infraestrutura: Questões gerais	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
Infraestrutura privilegiada comparada a outras instituições, infraestrutura é boa, tem muitos espaços e eles são bons, está aumentando, pois terá outro ginásio e um auditório com 3	Péssima, decrescente, deficiente, Pouco se avançou desde a criação do centro, a UFSM está construindo novos prédios com o REUNI, mas não apoia a reforma dos prédios antigos,

<p>espaços, tem um laboratório novo equipado, foram feitas reformas na piscina e as quadras foram cobertas.</p>	<p>falta de manutenção nos ginásios, na piscina, na sala de ginástica, na sala de dança e no campo, há má administração dos espaços, falta salas pra guardar equipamentos grandes, há falta de espaços, é preciso mais organização e planejamento, tem problemas de gestão; prédio do estádio: insalubre, inseguro, com morcegos, há infiltrações e goteiras, falta saídas de emergência, tem acesso à internet, salas de aula e espaços precários, sem manutenção, falta acessibilidade nos banheiros e no prédio, a água dos bebedouros não é agradável; banheiros: Indignos, sem papel, descarga não funciona,; iluminação externa: Precária de noite, insegura, periódicos: defasados; laboratório de informática: insuficiente, biblioteca: pouco confortável e pequena; quadras: rachadas.</p>
---	---

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 29 - Avaliação das salas de aula do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Salas de Aula	
Pontos positivos	Pontos Negativos
<p>Ótimas, muito boas, melhoraram com o ar-condicionado que ameniza o calor, data-show e computador sem problemas, houve melhorias nas salas da pós-graduação.</p>	<p>Insuficientes, precárias, lotadas pelas aulas concentradas não turno da manhã, Problemas com internet, na iluminação (escuras) e na climatização, os ventiladores e ar-condicionados são insuficientes, salas quentes, há má ventilação, cadeiras e carteiras desconfortáveis e inadequadas, Problemas com equipamentos, som e data show não funcionam, computadores não funcionam e comprometem o planejamento da aula, há infiltrações, há falta ou demora na manutenção nos equipamentos, má conservação dos equipamentos, as janelas são altas e com vidros pintados que</p>

	oprimem e desestimulam (sendo comparadas a presídios e “galinheiros”), armários grandes e pesados nas salas, quadros mal posicionados e ruins, falta de apagadores, as canetas marcadoras são ruins.
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 30 - Avaliação das salas dos professores presentes no CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Sala dos professores	
Pontos positivos	Pontos negativos
Não há problemas, passou a dividir com uma/a colega, foi conseguido um móvel que estava faltando, tem materiais e conforto.	Insuficientes, há uma má divisão, umas enormes outras minúsculas, está lotada de materiais e ainda não foi conseguida outra, internet funciona mal, problemas com impressoras, sala pequena em relação ao tamanho dos grupos dos/as professores/as que a dividem, pequena e não consegue outra sala para guardar materiais.

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 31 – Avaliação dos ginásios e academia do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Ginásios e Academia	
Pontos positivos	Pontos negativos
Nenhum ponto positivo foi mencionado.	Estão precários e inseguros, houve reformas superficiais, há goteiras, chove dentro, iluminação precária, má limpeza dos equipamentos, pisos : inseguros, levantados, horríveis, podres, alagados, perigosos, academia : Não higiênica e defasada, está uma sujeira, equipamentos velhos.

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 32 – Avaliação da piscina do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Piscina	
Pontos positivos	Pontos negativos
Está qualificada, foi reformada.	Foi concertada, mas apresenta dificuldades como vestiários frios, má climatização, é insalubre sem acompanhamento frequente da vigilância sanitária, foi reformada sem consulta aos/as professores/as que a utilizam e mantém problemas de acessibilidade, tem péssima limpeza.

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 33 – Avaliação dos materiais do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Materiais (didáticos, esportivos, de escritório e de laboratório)	
Pontos positivos	Pontos negativos
Estão em abundância e em boas condições, excelentes, há o mínimo necessário para atletismo, não há falta de material de escritório, veio mais de 150 mil em computadores, mesas, cadeiras e impressoras, tem-se conseguido e estão sendo repostos, faltam poucos materiais de laboratório, há bom equipamentos, o CEFD tem ganhado materiais.	Materiais Esportivos: Deficientes, precários, inapropriados, insuficientes, defasados, sucateados, somem, são mal distribuídos, falta lugar para guardá-los, pois têm que serem carregados até o local das atividades, há demora no atendimento de pedidos, alguns são comprados com dinheiro pessoal, alguns professores têm privilégios e conseguem materiais, de ginástica praticamente não existem e os aparelhos estão defasados, materiais de laboratório: Há falta de novos materiais e de maior diversificação, compra-se com dinheiro pessoal ou há o uso de materiais do/a próprio/a professor/a, materiais didáticos e de escritório: Precarizados, deficientes, precários, Sucateados, computadores lentos, precários, canetas marcadoras ruins, quadros ruins, os pedidos não vêm e há falta de manutenção.

Fonte: Elaboração do autor.

Também perguntamos aos/às entrevistados/as se a infraestrutura e materiais, que são utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, foram conseguidos através de recursos do próprio CEFD ou através de recursos externos, provenientes de editais específicos e encontramos que:

Tabela 34 – Avaliação da origem dos recursos financeiros (para aquisição de infraestrutura e materiais) do CEFD/UFSM pelos/as professores/as do centro.

Avaliação da origem dos recursos financeiros utilizados na aquisição de infraestrutura e materiais no CEFD	Afirmam que os recursos que utilizam vêm principalmente do CEFD/UFSM	Afirmam que os recursos que utilizam vêm tanto do CEFD, quanto de editais de projetos/programas	Afirmam que os recursos que utilizam vêm principalmente de editais específicos de projetos/programas.
Total de professores/as	7	7	10
Percentual	29%	29%	42%

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se a maioria dos/as entrevistados/as (42%) afirmam que os recursos para a aquisição de infraestrutura e materiais que utilizam vêm principalmente de editais específicos de projetos/programas, 29% afirmam que os recursos que utilizam vêm principalmente do CEFD/UFSM e o restante (29%) afirma que vem tanto do CEFD, quanto de editais de projetos/programas.

Desse modo, indo ao encontro das transformações do trabalho dos professores no ensino superior, observamos que no CEFD a responsabilidade de aquisição de recursos passou a depender do esforço individual dos professores, ficando em segundo plano os recursos vindos do CEFD, que são mediados pelo trabalho dos técnico-administrativos. De forma geral os professores passaram a cumprir tarefas que historicamente foram responsabilidades dos técnico-administrativos, como afirmaram Guimarães, Monte e Farias (2013), contribuindo para ao aumento da jornada de trabalho.

Outra questão feita na entrevista, que se articula com a pergunta acima e aos possíveis complementos salariais, foi em relação ao recebimento de bolsas em 2014

(de coordenação de projetos, por exemplo) e também se houve recebimento de algum tipo de bolsa nos últimos 5 anos. As respostas foram as seguintes:

Tabela 35 – Situação dos/as professores/as do CEFD/UFSM quanto ao recebimento de bolsas.

Situação relativa ao recebimento de bolsas	Afirmam que não recebem bolsas atualmente e nem receberam nos últimos 5 anos	Afirmam que recebem bolsa atualmente e não receberam nos últimos 5 anos	Afirmam que recebem bolsa atualmente e que também receberam nos últimos 5 anos	Afirmam que atualmente não recebem bolsas e que receberam nos últimos 5 anos
Total de professores/as	11	5	5	3
Percentual	46%	21%	21%	12%

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos/as entrevistados/as (46%) afirmaram que não receberam bolsas em 2014 nem nos 5 anos anteriores, seguido de 21% que afirmaram que receberam bolsa em 2014 e nos 5 anos anteriores e mais 21% que afirmaram que receberam bolsa em 2014 mas não receberam nos 5 anos anteriores. Além disso 12% afirmaram que em 2014 não receberam bolsa, mas que receberam nos 5 anos anteriores.

Na sequência do bloco de condições gerais de trabalho focamos na valorização do magistério superior perguntando como era a avaliação do valor do salário dos/as entrevistados/as considerando os gastos que têm para manter serviços de necessidade pessoal (como, por exemplo, plano de saúde, seguros, segurança, etc.) e os resultados foram que:

Tabela 36 – Avaliação do valor do salário pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Avaliação do valor do salário dos/as professores/as considerando os	Afirmam que o valor do salário atende de maneira justa as necessidades	Afirmam que seu salário está defasado, dificultando o atendimento das	Afirmam que o valor do salário está atendendo as necessidades pessoais
---	--	---	--

gastos com questões de necessidade pessoal	se for elaborado um bom planejamento	necessidades pessoais	
Total de professores/as	5	9	10
Percentual	21%	37%	42%

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos/as entrevistados/as (42%) afirmou que o valor do salário está atendendo as necessidades pessoais, entretanto 37% dos entrevistados afirmaram o contrário, pois consideram que o salário está defasado dificultando o atendimento das necessidades pessoais. Os/as demais entrevistados/as (21%) responderam que o salário atende as necessidades pessoais “na medida” se houver um planejamento preciso.

A questão posterior buscou conhecer as variações do salário temporalmente perguntando aos/às entrevistados/as sobre a avaliação que faziam do valor de seus salários considerando os últimos 5 anos. E encontramos os seguintes dados:

Tabela 37 – Avaliação retrospectiva (dos últimos 5 anos) do valor do salário pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Avaliação do valor do salário nos últimos 5 anos	Afirmam que não houve alterações significativas	Afirmam que houve uma melhora no valor do salário	Afirmam que houve defasagem no valor do salário nos últimos anos
Total de professores/as	6	6	12
Percentual	25%	25%	50%

Fonte: Elaboração do autor.

Para a metade dos entrevistados (50%) houve defasagem do valor de seus salários considerando os últimos 5 anos enquanto que 25% deles/as afirmaram que houve uma melhora no valor dos seus salários. Os 25% restantes dos/as entrevistados/as afirmaram não ter havido mudanças significativas no salário no período considerado.

Nas respostas dadas à questão anterior alguns/algumas entrevistados/as elencaram explicitamente alguns motivos que orientaram suas avaliações do valor do salário nos últimos 5 anos que apresentamos a seguir:

Tabela 38 – Motivos que justificam a avaliação retrospectiva do valor do salário pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Avaliação do valor do salário nos últimos 5 anos	Sem alterações	melhorou	defasou
Motivos afirmados explicitamente que justificaram as respostas de avaliação	Houve defasagem em relação à inflação mas houve progressão no plano de carreira	Houve progressão na carreira devido a mudança de classe ou por maior nível de titulação	Não acompanhou o crescimento da inflação
Total de professores/as	1	5	8
Percentual em relação ao total de entrevistados/as	4%	21%	33%

Fonte: Elaboração do autor.

Percebe-se que dos 50% que haviam afirmado que o salário defasou nos últimos 5 anos, 33% afirma que isso ocorreu pois ele não acompanhou a inflação. Dos 25% que afirmaram ter tido melhoria nos salários nos últimos 5 anos, 21% afirma que foram referentes a progressão em classes ou níveis do plano de carreira. Dos 25% que afirmaram não ter sentido alterações no valor do salário 4% afirmam que houve defasagem em relação à inflação, mas houve progressão no plano de carreira.

Notamos que a questão da corrosão salarial dos professores públicos federais, já mencionada no final do capítulo 6, foi sentida diretamente por 50% dos/as entrevistados/as e, mesmo não sendo a maioria, 37% deles/as mencionaram que o salário está defasado dificultando o atendimento de suas necessidades pessoais. O processo de defasagem salarial (50% citaram essa ocorrência) se deu principalmente, segundo os/as entrevistados/as (33%), por que seu valor não

acompanhou a inflação, como consequência das políticas adotadas pelo governo federal, em consonância com as diretrizes do BM, que buscam a desvalorização da educação superior pública.

Desse modo, o processo de defasagem salarial, articulado as condições de prolongamento da jornada de trabalho e de intensificação da mesma, sofrido pelos professores do CEFD/UFSM e, conseqüentemente, sofrido pelos demais professores das universidades federais que se constituem nos três elementos da superexploração da força de trabalho refletem o contexto geral de trabalho vivenciado pelos trabalhadores da América Latina, a partir mediação do capitalismo dependente (MARINI, 2011).

Outro fator responsável por aumento das tarefas de trabalho é o envolvimento em cargos administrativos então perguntamos aos/às entrevistados/as se eles/as trabalham ou trabalharam em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos. As respostas foram as seguintes:

Tabela 39 – Situação dos/as professores/as do CEFD/UFSM em relação ao envolvimento em cargos administrativos nos últimos 5 anos.

Situação de envolvimento em cargo administrativo nos últimos 5 anos	Total de professores/as	Percentual
Afirmaram não ter trabalhado em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos	8	33%
Afirmaram ter trabalhado em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos	16	67%

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que a maioria dos/as entrevistados afirmaram ter trabalhado em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos (67%), enquanto o restante (33%) afirmou o contrário.

Objetivando conhecer possíveis consequências decorrentes da jornada de trabalho perguntamos aos/às entrevistados/as se já haviam sentido alterações na

saúde (de qualquer natureza) que tiveram como uma das causas principais aspectos do trabalho. Os dados entrados demonstram que:

Tabela 40 – Avaliação das alterações de saúde decorrentes do trabalho pelos/as professores/a do CEFD/UFSM.

Avaliação de alterações na saúde decorrentes do trabalho	Afirmam que não tiveram problemas de saúde relacionados ao trabalho	Afirmam que sentem problemas de saúde apenas nos finais de semestre envolvendo estresse e cansaço	Afirmam que tiveram problemas de saúde relacionados ao trabalho
Total de professores/as	6	2	16
Percentual	25%	8%	67%

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria dos entrevistados (67%) afirmou que teve problemas de saúde relacionados ao trabalho, enquanto que 25% afirmaram não ter sentido problemas de saúde relacionados ao trabalho, os 8% restantes afirmaram que sentem problemas de saúde apenas nos finais de semestre envolvendo estresse e cansaço.

Dentre as consequências sentidas na saúde relacionadas ao trabalho que foram mencionadas pela maioria dos/das entrevistados/as encontramos as seguintes:

Tabela 41 – Problemas de saúde decorrentes do trabalho relatados pelos/as professores/as do CEFD/UFSM.

Problemas de saúde, decorrentes do trabalho, relacionados à:	
Consequências afetivas e emocionais	Consequências físicas
Estresse, insegurança, desânimo, ansiedade, assédio moral, agressividade, perda de sono, aceleração mental, irritabilidade, tensão psicológica, desgaste mental, pressão psicológica, insônia, preocupação, tristeza, chateação,	Tensão muscular, cansaço físico, hipertensão, dores de cabeça e na coluna, imunidade baixa, renite, infecções, problemas de coluna, problemas de visão, tendinite, uso excessivo das cordas vocais.

angústia, impaciência, sensação de impotência, sensação de exclusão.	
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Além disso, perguntamos se os/as entrevistados/as realizam atividades de prevenção ou compensação tendo em vista possíveis problemas originados do trabalho e eles/as responderam que:

Tabela 42 – Situação dos/as professores/as do CEFD/UFM em relação a atividades de prevenção e/ou compensação a problemas de saúde relacionados ao trabalho.

Situação em relação a realização de atividade de prevenção ou compensação a problemas de saúde advindos do trabalho	Total de professores/as	Percentual
Afirmaram não realizar nenhuma atividade de prevenção ou compensação	2	8%
Afirmaram realizar atividades de prevenção ou compensação	22	92%

Fonte: Elaboração do autor.

Encontramos que quase a totalidade dos/as entrevistados/as (92%) realiza atividade de prevenção e/ou compensação tendo em vista problemas de saúde decorrentes do trabalho. E dentre as atividades de prevenção e compensação relatadas temos as seguintes:

Tabela 43 – Atividade de prevenção e/ou compensação realizadas pelos/as professores/as do CEFD/UFM relacionadas a problemas de saúde advindos do trabalho.

Atividade de prevenção e/ou compensação a problemas de saúde advindos do trabalho:
Atividades físicas, caminhadas, corridas, musculação, natação, massagem

relaxante, acupuntura, terapia, esportes, curtir a família, boa alimentação, sem beber ou fumar, lazer, músicas, aprender tocar instrumentos, marcenaria, leituras diversas, curtir a casa, amigos, contemplar paisagens naturais, vitaminas, horas de sono adequadas, natureza, acompanhamento psicológico e psiquiátrico, ginecologista, pneumologista, checkups frequentes.

Fonte: Elaboração do autor.

A partir dos dados encontrados em nossa pesquisa, expostos neste capítulo, buscaremos fazer a inter-relação e análise dos mesmos a partir da categoria quantidade-qualidade no capítulo seguinte.

9 O CONTEXTO DO REUNI E A DIALÉTICA DA QUANTIDADE/QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA UFSM E DO CEFD

Após a apresentação dos dados avaliamos ser relevante considerar a categoria dialética quantidade-qualidade para chegarmos a um novo entendimento do contexto da educação superior na universidade pública a partir das relações entre a realidade do REUNI presenciada na UFSM e no CEFD e a realidade de trabalho dos professores do CEFD/UFSM em meio às transformações do REUNI, que corresponde ao caso analisado.

Neste sentido, segundo Cheptulin (2004), aparentemente se pensa que a qualidade e a quantidade se comportam uma para com a outra de maneira independente, mas são inter-relacionadas e a transformação de uma para a outra ocorre quando se ultrapassa certa medida, que depende do conjunto de características do elemento em questão.

Um exemplo disso, a partir das ciências naturais, é o caso da água mencionado por Cheptulin (2004, p. 212), onde temos que

quando a temperatura do gelo atinge 0° C, isso acarreta uma mudança de qualidade desse gelo: ele transforma-se em água. Mas a água não é um caos de quantidade e de qualidade, ela possui uma medida, notadamente uma escala de temperatura bem definida: de 0° C a 100° C. A ultrapassagem desses limites implica, por sua vez, transformações da qualidade da água, destruição de sua medida e a entrada do quadro de uma nova medida.

No caso da relação entre quantidade e qualidade no contexto social podemos exemplificar, de forma simples, por meio de uma partida de futebol hipotética entre o time branco e o time preto. O time branco foi formado nos últimos 6 meses e o time preto já treina e joga junto há 5 anos, conseguindo um bom entrosamento e boa qualidade tática e técnica, fato que o primeiro time ainda não tem. Aqui se pode perceber que a **quantidade** de tempo de convivência e treino

entre os jogadores de cada time influencia nas suas **qualidades** táticas e técnicas dentro do jogo.

Na partida hipotética disputada entre o time branco e o time preto, por meio de uma ação irregular do juiz, um jogador do time preto foi expulso, na metade do primeiro tempo, momento que a partida estava empatada. Após esse fato o jogo transcorreu sem maiores alterações e próximo ao final do segundo tempo o time preto conseguiu realizar o gol que garantiu sua vitória. Percebe-se nesse caso que houve, na maior parte do jogo, uma **quantidade** diferente de jogadores no campo, com vantagem de um jogador para o time branco, porém esse fato foi compensado por uma melhor **qualidade** tática e técnica do time preto, conseguida devido ao maior tempo que treinamento junto, que proporcionou sua vitória.

Para Gamboa (1995) os princípios da dialética, que explicam a origem, o desenvolvimento e a constante transformação da realidade, partem da concepção dinâmica da realidade e da unidade e luta de contrários que são a base para considerar que as mudanças qualitativas estão ligadas necessariamente a mudanças quantitativas e vice-versa, pois elas se inter-relacionam mutuamente.

A partir do entendimento da inter-relação mútua entre quantidade e qualidade buscaremos analisar os resultados encontrados em nosso estudo. Desse modo, ao considerarmos os dados comparativos das três categorias analisadas estudantes, professores e técnico-administrativos no período do REUNI (2007 a 2012) temos que houve um aumento de 41,5% nas matrículas de graduação e tecnólogos e de 88,8% nas matrículas dos cursos de mestrado e doutorado, que se somados concomitantemente resultam num aumento de 46,8% de matrículas nesses dois níveis. Já em relação às vagas abertas, a soma dos referidos cursos totaliza um crescimento de 61,9% no período em questão.

Porém em relação ao total de professores houve um aumento compreendido entre 17,8% (PROPLAN) a 21,9% (CPD/PROGEP) no mesmo período, sendo que um ponto positivo nesse caso foi o aumento dos professores permanentes chegando ao total de 24,8% e a redução dos professores temporários que correspondeu a um percentual de 25% (PROPLAN).

Na análise da meta do REUNI referente à relação professor/aluno exigida (18/1) observamos que a UFSM somente conseguiu atingi-la no ano de 2011, tendo se afastado ainda mais da meta do REUNI no ano de 2012, ou seja, em 2011 o número de alunos por professor foi maior que nos outros anos analisados.

Na comparação entre o percentual de aumento de matrículas da graduação (41,5%) e da pós-graduação *strictu sensu* (88,8%) com o percentual de aumento de professores na UFSM (entre 17,8 a 21,9%), considerando como base o período do REUNI (2007 a 2012), percebe-se que o expressivo aumento dos estudantes em ambos os níveis de ensino não foi acompanhado de mesmo aumento de professores. E a desproporcionalidade fica potencializada ao considerarmos que no período anterior ao REUNI (de 1996 a 2007) havia ocorrido um aumento de 25,6% nas matrículas de graduação e de 128% de matrículas na pós-graduação, porém o total de professores na UFSM ficou entre o déficit de -0,7% (CPD/PROGEP) e o aumento de 8,3% (PROPLAN).

Desse modo, deduz-se que todas as tarefas demandadas pela graduação, principalmente no período do REUNI, como correção de trabalhos, provas, orientações, etc, ficaram mais numerosas e algumas mais complexas como, por exemplo, o planejamento das disciplinas para um maior número de estudantes. Nesse mesmo sentido com a ampliação expressiva das matrículas da pós-graduação, tanto no período do REUNI como no período que o precedeu, o trabalho dos professores também foi fortemente impactado pelas demandas com orientações, publicações, etc, e estas não são computadas no número de horas/aulas dos mesmos.

Na categoria dos técnico-administrativos a situação é mais caótica, pois houve pequeno aumento de 3,6% no período de 2007 a 2012, mas o total de técnico-administrativos estava deficitário em 5,1% no período anterior (de 1996 a 2007), então, considerando os dados do período de 1996 a 2012 ainda permaneceu um déficit de 1,5%.

O desequilíbrio entre os percentuais de aumento do número de estudantes e a relação de professores e funcionários tem graves consequências na UFSM, tanto no campus sede, quanto nos demais campi que vêm apresentando situações preocupantes. Esta realidade interfere negativamente na qualidade mínima

necessária esperada na educação superior, pois compromete o desenvolvimento do ensino e dificulta a pesquisa e a extensão.

Em uma reunião da atual gestão da SEDUFMS denominada “Sindicato pela Base”, realizada em outubro de 2014, com os professores do CESNORS em Frederico Westphalen, a mesma chama atenção que os problemas existentes desde seu surgimento, também expressos na greve de 2012, ainda persistem, tais como sobrecarga de trabalho aos professores e precariedade da infraestrutura.

As informações publicadas no sítio virtual da SEDUFMS⁴⁸ denunciam que no curso de enfermagem, em Palmeira das Missões, do total de 35 professores previstos, 9 ainda não haviam sido admitidos e no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, em Frederico Westphalen, das 20 vagas prometidas, 8 não haviam sido preenchidas. Esse último curso foi previsto no Projeto REUNI da UFSM e teve início no ano de 2009, com a abertura de 60 vagas anuais.

Outros cursos criados pelo REUNI também sofrem com falta de professores, como é o caso do curso de Terapia Ocupacional e o curso de Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial, situados no campus-sede. O primeiro teve início em 2009, oferecendo 70 vagas anuais e o segundo abriu em 2010, com 30 vagas anuais.

Segundo informações do sítio da SEDUFMS⁴⁹, publicadas no final de 2011, os estudantes do curso de produção editorial haviam lançado um texto em um blog denunciando as carências do curso e dentre as quais citavam a presença de um único professor com graduação específica na área, decorridos um ano e meio de sua abertura.

Em meados de setembro de 2011, os estudantes da UFSM ocuparam a reitoria da UFSM tendo como um dos motivos principais as consequências da política de expansão da universidade por meio do REUNI na instituição. Esse processo revela que para além da insuficiência de professores, a infraestrutura da

⁴⁸ http://www.sedufms.org.br/index.php?secao=noticias&id=3146&arg_db= com matéria intitulada Docentes do cesnors/fw falam sobre problemas enfrentados, publicada em 07/10/2014. Acesso em 15/12/2014.

⁴⁹ http://www.sedufms.org.br/index.php?secao=noticias&id=392&arg_db=, matéria intitulada “ANDIFES debate dificuldades da expansão” publicada em 05/12/2011. Acesso em 15/12/2014

USFM também não acompanhou as demandas geradas pelo crescimento do número de estudantes, condição essencial para a garantia mínima de qualidade na educação superior.

No documento chamado “Carta da Ocupação” publicado no blog⁵⁰ construído durante a ocupação, os estudantes mencionaram que fizeram mobilizações em 2007 cobrando uma maior discussão do projeto REUNI antes de sua votação, pois já previam várias consequências que vieram a se concretizar. Entretanto o projeto foi aprovado de forma antidemocrática e através da força policial, por meio de um interdito proibitório que visava impedir a ocupação de prédios e o bloqueamento de entrada de acesso ao campus – a Avenida Roraima.

O problema da falta de professores e de infraestrutura afetou tanto os cursos criados com o REUNI como os demais, pois impulsionaram o curso de medicina e de terapia ocupacional a mobilizarem-se para a assembleia que decidiu a ocupação. Na lista de reivindicações⁵¹ da ocupação de 2011 os mesmos problemas supracitados são sentidos por outros cursos do campus-sede da UFSM - explicitamente mencionados no documento - como: Enfermagem, Relações Internacionais, Fisioterapia, Psicologia, Produção Editorial e Comunicação Social como um todo. Além dessas demandas, a assistência estudantil foi uma pauta recorrente na lista de reivindicações.

O contexto da expansão da UFSM ganha outros contornos ao levarmos em conta a Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins (UDESSM) que viveu um impasse no ano final de 2014 pela possibilidade de ser fechada pela reitoria devido à inviabilidade de manutenção.

Até o início de novembro de 2014 a reitoria não tinha uma definição sobre o futuro da unidade e o reitor Paulo Burmann afirmou numa reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), ocorrida no dia 7 do mesmo mês⁵², que era preciso “agir com a cautela que não tivemos quando da criação da UDESSM”. Observamos que o vestibular de 2014 manteve as vagas em todos os cursos já existentes para o ingresso em 2015.

⁵⁰ <https://ocupacaoreitoriaufsm.wordpress.com/carta-da-ocupacao/> acesso em 20/12/2014.

⁵¹ <https://ocupacaoreitoriaufsm.wordpress.com/reivindicacoes/> acesso em 20/12/2014.

⁵² <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=3208> acesso em 20/12/2014.

Deficiências na infraestrutura, pouca demanda pelas vagas e a evasão dos cursos são os principais problemas, segundo Adriano Figueiró, atual presidente da SEDUSM. Ele relata⁵³ que a UDESSM foi instalada em um colégio antigo, com reforma iniciada em 2010 que ainda não foi concluída. O novo prédio da Unidade também está em fase de construção com a obra pela metade. Além disso, destaca que desde a abertura dos cursos em 2009 foram oferecidas 550 vagas, porém o número de estudantes no final do ano de 2014 era cerca de 200.

Esse contexto gerou uma mobilização no município de Silveira Martins⁵⁴, com o slogan “Fica UFSM: com foco certo, é viável”. O movimento busca garantir a permanência da Unidade no município e pretende que ela se torne um campus da UFSM. Além disso, buscam garantias de que o curso de Administração lá existente seja alterado para o turno da noite e que sejam criados os cursos de Direito e de Ciências contábeis, que contariam com maior demanda. Aliado a isso consideram ser indispensável à construção de um restaurante universitário e de uma casa do estudante para garantir a permanência dos estudantes.

Em reportagem de capa do Jornal A Razão, intitulada *A Universidade que os novos alunos irão conhecer* publicada no dia 17 de janeiro⁵⁵ de 2015, encontramos a declaração de Paulo Bayard, vice-reitor da UFSM, na qual ele afirma que o estudo encomendado pela UFSM à Fundação Getúlio Vargas (FGV) entregue no mês de outubro, apontou a inviabilidade dos cursos em Silveira Martins pela baixa procura e por problemas estruturais.

A reportagem de Marcos Fonseca e Nathália Costa divulgou que a proposta da reitoria, que ainda precisa ser aprovada no CEPE e no Conselho universitário (CONSUN) da instituição, versa sobre a suspensão do processo seletivo para 2016, sendo que o curso de administração poderá ser mesclado ao curso homônimo no campus-sede, o curso de gestão de turismo poderá se transformar em bacharelado e o curso de Agronegócio será fechado por não haver demanda.

Outra notícia de capa que nos chamou atenção foi divulgada pelo Jornal Diário de Santa Maria, em tom comemorativo, intitulada *UFSM forma a primeira*

⁵³ <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7064> acesso em 21/12/14.

⁵⁴ Município que tem cerca de 2.500 moradores e fica a poucos quilômetros de Santa Maria.

⁵⁵ mesmo dia da divulgação da listagem dos aprovados do vestibular 2015.

turma de Engenharia Acústica do Brasil, publicada no dia 15 de janeiro de 2015⁵⁶ por Manuela Vasconcellos. A mesma informava aos leitores que 6 acadêmicos fariam a formatura no curso em questão na mesma noite da data da publicação. Porém, a notícia desconsiderou parte da realidade, pois o curso de engenharia acústica, aberto em 2009 pelo REUNI, oferece anualmente 40 vagas e somente 6 estudantes (15%) vieram a concluí-lo, demonstrando problemas entre o acesso e a permanência.

Entendemos que a análise da categoria acesso/permanência tem grande importância nos estudos que tratam do REUNI, porém, devido à abrangência do tema de nossa pesquisa e as escolhas metodológicas que fizemos, encontramos limites temporais que impediram o aprofundamento da mesma.

Quanto à relação acesso/permanência da UFSM, pudemos observar que a meta referente à taxa de conclusão da graduação do REUNI (equivalente a 90%) só foi alcançada pela instituição em 2011, quando, segundo os dados da PROPLAN (tabela 1), a taxa de conclusão da instituição chegou a 91%. Anteriormente, em 2010, ela esteve em 80% e em 2012 teve uma queda significativa para 60%.

Em relação ao CEFD/UFSM os resultados encontrados são mais preocupantes, pois a taxa de conclusão de graduação chegou ao nível de 50% em 2009, seguida de 61% em 2012 e de 62% em 2012. Além disso, o valor máximo da taxa de conclusão do CEFD/UFSM foi de 78% em 2011, valor inferior ao exigido nas metas do REUNI.

Na comparação entre os dados das três categorias do CEFD/UFSM temos que no período do REUNI, aumentou 22,5% no total de matrículas dos estudantes de graduação e pós-graduação, já quanto aos professores o aumento foi de 3,8% e dos funcionários equivaleu a 46,6%. Entretanto, em longo prazo, vemos que de 1996 a 2012 houve um déficit entre 3,4% (CPD/PROGEP) a 6,8% (PROPLAN) no caso dos professores e de 31,2% (PROPLAN) no caso dos técnico-administrativos. No mesmo período o número total de estudantes de graduação e pós-graduação *Strictu Sensu* do centro aumentou em 18,3% (PROPLAN).

⁵⁶ <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2015/01/ufsm-forma-primeira-turma-de-engenharia-acustica-do-brasil-4681928.html> acesso em 15/01/2015.

Vimos que a meta do REUNI exigida para a UFSM de 18 estudantes por professor somente não foi atingida no CEFD/UFSM em 2012, quando o cálculo agregou a variável da pós-graduação a partir da reabertura do mestrado em Educação Física. Ao longo dos demais anos do período, entre 2007 a 2012, os valores não sofreram muitas variações ficando em torno de 19,5 alunos por professor.

Neste estudo, dentre os vários elementos que determinam a relação dialética da quantidade/qualidade na educação superior no contexto do REUNI, aprofundamos nossa análise em relação ao trabalho dos professores, a partir do caso do CEFD/UFSM, na busca de indícios de processos de intensificação e precarização.

Os dados das entrevistas revelaram que mais da metade dos/das entrevistados/as (54%) está insatisfeita com a jornada de trabalho semanal tanto em relação ao tempo da mesma quanto pela sua intensidade, seguida de 29% que acredita que ela está razoável e coerente e de 17% que a consideram tranquila e satisfatória. A maioria dos/as entrevistados/as caracteriza a jornada de trabalho com adjetivos que indicam uma forte intensificação no trabalho, além de mencionarem o prolongamento da mesma e de elementos de precarização do trabalho.

Além disso, buscando entender como foi se desenvolvendo temporalmente o contexto da jornada de trabalho foi perguntado aos/às entrevistados/as sobre a ocorrência de variação na jornada de trabalho nos últimos anos e a avaliação que tinham das variações da jornada de trabalho nos últimos cinco anos em relação ao tempo que ficam/ficaram envolvidos/as em atividades da profissão, assim como dos motivos das possíveis variações.

Na relação dos motivos mencionados explicitamente que levaram/levam ao aumento da jornada de trabalho, nos últimos 5 anos, para a maioria dos/as entrevistados/as (83%), temos que os principais pontos levantados são: o envolvimento em projetos/programas de pesquisa e extensão que apareceu empatado com o envolvimento em cargo administrativo, cada um sendo mencionado explicitamente por 25% dos/as entrevistados/as, seguido do envolvimento nos cursos de mestrado do CEFD que totalizou 21% e do envolvimento no curso de dança que aparece com um percentual de 17%.

Na contextualização destes dados observamos que a maioria dos/as entrevistados (67%) respondeu afirmativamente quando perguntados se haviam trabalhado em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos, relatado como um dos principais motivos do aumento da jornada de trabalho.

Além disso, entendemos que o aumento na jornada de trabalho pelo envolvimento em programas/projetos de pesquisa e extensão (25%) e pelo envolvimento com o mestrado (17%) podem ter relação entre si, em decorrência das exigências de produção científicas deste. Além disso, a abertura do mestrado pode ser relacionada com o conjunto de ações do REUNI na UFSM, em função de que a instituição adotou a política de expansão da pós-graduação para com isso buscar um equilíbrio na fórmula da meta do RAP, não sendo necessário potencializar o aumento de vagas para a graduação.

Percebemos também que nos três elementos do tripé ensino-pesquisa-extensão a maioria dos/as entrevistados/as afirmaram ter ocorrido aumento de tarefas nos últimos 5 anos. No ensino esse número correspondeu a 67% dos/as entrevistados/as, na pesquisa foram 50% dos/as entrevistados/as e na extensão 46% deles/as.

Outro elemento que contribui para a intensificação e precarização dos professores do CEFD observa-se no fato de que a maioria dos/as entrevistados/as (42%) afirma que os recursos para a aquisição de infraestrutura e materiais que utilizam vêm principalmente de editais específicos de projetos/programas, em que eles conduzem todas as tarefas demandadas no andamento do processo, pois, nesse caso, os trâmites exigidos não compõem as responsabilidades de trabalho dos técnico-administrativos.

Quando observamos o contexto da graduação a maioria (71%) dos/as professores/as entrevistados/as do CEFD/UFSM perceberam um aumento de estudantes nos últimos 5 anos. O aumento de estudantes no CEFD devido ao REUNI começou a partir de 2009 com a abertura de 12 vagas anuais, sendo 6 no curso de Licenciatura em Educação Física e 6 no curso de bacharelado em educação Física.

Na caracterização dos/as professores/as quanto ao processo de aumento dos estudantes de graduação houve uma evidente divisão entre as opiniões dos/as professores/as onde destacamos que 33% deles/as afirmaram explicitamente que o aumento foi pequeno não causando impactos nas atividades de ensino enquanto que 29% dos/as entrevistados/as avaliaram que o aumento de estudantes trouxe impactos negativos na qualidade do ensino da graduação. Além disso, 25% dos/as entrevistados/as citou a abertura do curso de dança como uma das causas do aumento de estudantes de graduação no CEFD. Nesse contexto, nota-se que cerca de 1/3 dos/as professores/as entrevistados/as já avalia que a presença de uma maior quantidade de estudantes no CEFD/UFSM prejudicou a qualidade de ensino do mesmo.

A caracterização de 29% dos/as entrevistados/as indica que o aumento da quantidade de estudantes interferiu negativamente na qualidade do ensino, tendo como causas a dificuldade de atendimento individualizado, de interação e de melhor comunicação, dificuldades de acesso a materiais, problemas na disponibilidade de espaço físico e salas de aula e até mesmo insuficiência de professores. Esses elementos reforçam os argumentos da ocorrência do processo de precarização do trabalho na realidade dos/as entrevistados/as.

Em outra questão mais específica, partindo da afirmação de que houve crescimento do número de estudantes no CEFD, perguntamos aos/às entrevistados/as sobre como viam o impacto desse fato na relação (dos tipos/quantidades) de tarefas que estavam desenvolvendo.

A maioria dos/as professores/as (58%) afirmou ter sentido impactos em seu trabalho, relacionados ao aumento das tarefas que passaram a realizar a partir do aumento do número de estudantes no CEFD nos últimos 5 anos. Desse modo percebemos que mesmo o aumento de 12 vagas anuais nas graduações do CEFD que num primeiro momento pode parecer pequeno, gerou impactos no trabalho sentidos pela maioria dos/as professores/as devido ao aumento de suas tarefas.

Este dado se articula com o que havíamos exposto anteriormente em que 83% dos/as entrevistados/as citaram a ocorrência de aumento da jornada de trabalho nos últimos 5 anos, mas naquele momento, interrogados com uma pergunta

abrangente, poucos (8%) citaram especificamente o aumento do número de estudantes como causa do aumento de tarefas.

O aumento da quantidade de estudantes e de tarefas não veio acompanhado de melhorias na qualidade da infra-estrutura e materiais e nem de avanços reais no nível salarial, conforme vimos no estudo do DIEESE⁵⁷ (2014) encomendado pelo ANDES-SN. No primeiro caso, como pudemos observar nas tabelas 28, 29, 30, 31, 32 e 33, o número de pontos negativos elencados pelos/as entrevistados/as em todos os itens analisados superou fortemente o número de pontos positivos de cada um dos mesmos, com destaque para os elementos citados em relação à infraestrutura em geral e quanto às condições das salas de aula.

Avaliamos que o contexto de precarização da infraestrutura e materiais do CEFD/UFMS apontados pelos/as professores/as entrevistados/as, que por si só já é um fator que prejudica a qualidade da educação superior, potencializa seus efeitos negativos a partir do aumento da quantidade de estudantes presentes no centro.

Em relação ao segundo elemento, vimos que a maioria dos/as entrevistados/as (42%) afirmou que o valor do salário está atendendo as necessidades pessoais, entretanto 37% dos entrevistados afirmaram o contrário, pois consideram que o salário está defasado dificultando o atendimento das necessidades pessoais. Os/as demais entrevistados/as (21%) responderam que o salário atende as necessidades pessoais “na medida” se houver um planejamento preciso.

Somado a isso, destacamos que para a metade dos entrevistados (50%) houve defasagem do valor de seus salários considerando os últimos 5 anos enquanto que 25% deles/as afirmaram que houve uma melhora no valor dos seus salários. Percebemos ainda que do total de 50% dos/as entrevistados que haviam afirmado que o salário defasou nos últimos 5 anos, 33% afirmaram que isso ocorreu pois ele não acompanhou a inflação e do total de 25% dos/as entrevistados que afirmaram ter tido melhoria nos salários nos últimos 5 anos, 21% afirmam que foram referentes a progressão no plano de carreira ou de retribuição por maior titulação.

⁵⁷ Os dados do estudo foram expostos no capítulo 6, intitulado “O trabalho dos professores nas universidades federais”

A maioria dos entrevistados (46%) afirmaram que não receberam bolsas em 2014 e nem nos 5 anos anteriores, seguido de 21% que afirmaram que receberam bolsa em 2014 e nos 5 anos anteriores e mais 21% que afirmaram que receberam bolsa em 2014 mas não receberam nos 5 anos anteriores. Os/as demais entrevistados/as (12%) afirmaram que em 2014 não receberam bolsa, mas que receberam nos 5 anos anteriores.

Articulado às demais questões já apresentadas, principalmente decorrentes do prolongamento e da grande intensidade da jornada de trabalho, do aumento de tarefas, do aumento do número de estudantes e das más condições de trabalho encontradas no CEFD/UFSM, vemos que os problemas de saúde sentidos pelos/as professores/as, direta ou indiretamente, também são elementos que causam impactos negativos na qualidade da educação superior.

Neste sentido encontramos mais um dado preocupante na realidade do CEFD/UFSM, pois a maioria dos/as entrevistados/as (67%) afirmou que teve problemas de saúde relacionados ao trabalho, seguidos/as de 25% que afirmaram não ter sentido problemas de saúde relacionados ao trabalho e de 8% que afirmaram sentir problemas de saúde apenas nos finais de semestre envolvendo estresse e cansaço.

A lista de problemas de saúde mencionados pelo/as entrevistados/as (tabela 41) tanto em relação às consequências afetivas e emocionais quanto em relação às consequências físicas é ampla e diversa. E 92% dos/as professores/as entrevistados/as realiza atividades de prevenção e/ou compensação para evitar possíveis problemas de saúde relacionados ao trabalho.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, caracterizado como um estudo de caso, analisamos a intensificação e precarização do trabalho dos professores do CEFD/UFSM no contexto do REUNI na UFSM. Optamos por este tema a partir do acompanhamento da greve histórica dos professores federais em 2012, que abrangeu quase a totalidade das instituições de ensino superior, luta na qual dentre as principais reivindicações constava a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Além disso, no decorrer deste estudo presenciamos renascer uma movimentação em diversas cidades brasileiras em favor da realização das etapas municipais, estaduais e nacional do Encontro Nacional de Educação (ENE) que nos estimularam e redimensionaram nossa pesquisa. As etapas do ENE objetivaram, de forma geral, realizar um diagnóstico da educação brasileira em todos os níveis e modalidades além de buscar construir uma agenda de lutas neste segmento, para confrontar os ataques que a educação vem sofrendo atualmente e nos últimos anos.

Nossa pesquisa passou a compor o projeto selecionado pelo edital do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) denominado “Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”, a partir do início de seu desenvolvimento, em março de 2013. As reuniões do projeto possibilitaram compreender melhor a totalidade do Projeto REUNI na UFSM e contribuíram para direcionar o caminho metodológico e fontes necessárias para a pesquisa. Além disso, o projeto proporcionou o financiamento deste estudo, por meio de uma bolsa de mestrado.

Nosso objetivo geral consistiu em analisar o desenvolvimento da política educacional do Programa REUNI na UFSM e suas implicações no contexto de intensificação e precarização do trabalho dos professores do CEFD/UFSM. Os dados encontrados confirmaram a hipótese de que a implantação do REUNI na UFSM ocasionou uma ampliação

do processo de intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores da UFSM e dos professores do CEFD, em decorrência da lógica que o programa se fundamenta. Ao longo do estudo nossa hipótese foi confirmada.

Dentre as determinações que compuseram a totalidade de nosso objeto de estudo destacamos o contexto geral do metabolismo social do capital, focando nas crises capitalistas e das transformações históricas ocorridas no modelo produtivo (ANTUNES, 2009; DAL ROSSO, 2008), que recentemente passou a adotar o modelo toyotista, em substituição ou superação do modelo fordista/taylorista, que resultaram em uma maior capacidade de intensificação da força de trabalho.

Além disso, consideramos as mediações do capitalismo dependente onde os países dependentes historicamente vem servindo aos países centrais, a partir da exportação de alimentos e matérias-primas a baixos preços - favorecendo o aumento da mais-valia nestes, pela redução do valor do trabalho necessário – e da importação de produtos industrializados.

Recentemente a partir da compra de máquinas e equipamentos obsoletos dos países centrais, houve a expansão da industrialização nos países dependentes porém isso trouxe consigo a superexploração da força de trabalho pois como a produção industrial não é direcionada para o consumo dos trabalhadores e sim de uma pequena parcela da população, o salário dos trabalhadores em geral (que equivale ao tempo de trabalho necessário) pode ficar reduzido, sem afetar a lógica da produção/consumo dependente, além de haver o prolongamento da jornada de trabalho e/ou sua intensificação.

Na análise do contexto universal de nosso objeto de estudo outra determinação analisada foi o papel do BM como um importante mediador dos direcionamentos políticos aplicados nos países dependentes, a partir da concordância dos governos locais, de acordo com as diretrizes neoliberais do *Consenso de Washington* e posteriormente da terceira via, com o *Pós-consenso de Washington*, que tiveram influência na reestruturação do Estado brasileiro realizada em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso/PSDB e seguem sendo aplicadas até hoje passando pelas gestões do governo Lula e de Dilma Rousseff, do PT.

As propostas do BM, alinhadas as políticas neoliberais e da chamada terceira via não se limitam/limitaram a área econômica, mas abrangem/abrangeram também a área da educação. O enfoque do referido banco tem prioridade em ações relativas a educação básica, enquanto que a educação superior é desestimulada por ele, pois é considerada uma área dispensável para as funções demandadas para os países dependentes. Basta apenas uma formação minimalista para adequação as demandas do mercado de trabalho e algumas poucas instituições de excelência com o objetivo de adequar a tecnologia obsoleta dos países centrais para reaproveitamento no Brasil.

Dentre os documentos publicados pelo BM, temos como exemplo principal o intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), que propunha dentre outras medidas a diversificação do ensino superior, diversificação do seu financiamento que foram usadas como referência para as modificações da educação superior no Brasil.

O processo de aplicação das diretrizes do BM na educação superior iniciou no governo de FHC/PSDB e avançou com mais força no governo Lula/PT (2003-2010), através de aprovação de leis específicas, que compõe um todo que o movimento de professores e estudantil denomina de contra-reforma universitária. Dentre as ações aprovadas está a LIT, o FIES, o PROUNI, o ENADE etc.

As principais características da contra-reforma universitária no Brasil, segundo Lima (2011) consistiram no fortalecimento do empresariamento da educação superior, na implementação das parcerias público-privadas na educação superior, na operacionalização dos contratos de gestão, como por exemplo o REUNI, e na garantia a coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos de FHC e de Lula.

Neste contexto para análise do contexto particular de nosso objeto de estudo destacamos a criação do Programa REUNI, no segundo mandato de Lula/PT (2007-2012), que teve como metas principais aumentar para 18/1 a relação alunos/professor e a meta de aprovação de 90% além de enfatizar que buscava melhor aproveitamento de pessoal e da estrutura física existentes nas instituições de ensino superior.

Recentemente, em 25 de junho de 2014, entrou em vigor o novo PNE, que terá vigência até o ano de 2024. Nele vemos que a lógica do REUNI - até então tida como uma política de governo, foi aprovada como política de Estado. Vemos isso explicitamente nas estratégias 12.1 e 12.3 presentes no PNE para a realização da meta 12 que busca a ampliação do acesso à educação superior:

12.1: Otimizar a capacidade instalada da infraestrutura física e de recursos humanos das instituições públicas da educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.3: elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

As fórmulas do cálculo da meta da relação professor/aluno reforçaram a divisão entre as universidades brasileiras, fazendo com que as que tivessem uma pós-graduação consolidada (ou seja, com a relação de estudantes de pós-graduação/professor acima de 1,5, em 2007) não necessitassem crescer, de maneira exorbitante, o percentual de vagas na graduação, preservando certos níveis de qualidade. Para as demais restou abrir um grande número de novas vagas na graduação para atingir a meta do REUNI, transformando-se nos chamados escolões de terceiro grau.

Conforme observamos nos dados colhidos em nossa pesquisa, a UFSM priorizou o crescimento da pós-graduação que aumentou 88% das vagas e 88,8% das matrículas nos cursos *Strictu Sensu* (únicos considerados no cálculo das metas do REUNI) no período de 2007 a 2012. No período considerado as vagas na graduação (incluindo os tecnólogos) foram aumentadas em 53,5% e as matrículas em 41,5%. Juntos os cursos de graduação e pós-graduação, que contam nos cálculos do REUNI, aumentaram 46,8% nas matrículas.

O percentual de crescimento das vagas e matrículas para os estudantes, entre 2007 a 2012, não foi acompanhado do crescimento da contratação de professores que ficou num percentual entre 17,8% (PROPLAN) e 21,9% (CPD/PROGEP) e nem de funcionários que teve um percentual de apenas 3,6% de aumento no período.

Observamos que a lógica do REUNI passou a ser a lógica da expansão da UFSM, como vimos quando da análise das vagas de contratação de professores realizadas e previstas. Este fato também foi mencionado pelo vice-reitor Dalvan Reinert em reunião, em agosto de 2013, com o projeto Diagnóstico da expansão do ensino superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o impactos na Formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). No processo de busca dos dados sobre da UFSM, o projeto demonstrou que o orçamento vindo do REUNI se inseriu nas demandas da instituição como um todo.

Mesmo com um crescimento expressivo de estudantes, segundo os dados da PROPLAN, a UFSM somente atingiu a meta da relação professor/aluno de 18/1 e a meta de 90% de aprovação no ano de 2011, sendo que em 2012 houve uma queda na relação professor/aluno para 15,2 e uma queda brusca na taxa de conclusão de curso para o percentual de 60%.

Em relação aos dados produzidos pelo Projeto OBEDUC/CAPES em relação aos cursos do CEFD/UFSM percebe-se que a relação professor/aluno se manteve estável acima da meta do REUNI, tendo uma pequena queda no ano de 2012, em virtude do cálculo ter incluído o mestrado, que se encontrava em fase inicial. A meta da taxa de conclusão nunca foi alcançada no CEFD/UFSM, chegando ao percentual máximo de 78% em 2011, enquanto que no ano 2009 estava em 50%, no ano de 2010 em 61% e no ano de 2012 em 62% - valor aproximado à taxa de conclusão da instituição no mesmo período.

Em 2009, a partir da proposta do REUNI, o CEFD/UFSM aumentou 10% das vagas em cada um dos dois cursos existentes: Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado em Educação Física. Isso foi refletido nas matrículas da graduação que aumentaram 18,2% de 2007 a 2012. Se somarmos as matrículas do mestrado que se incluem no REUNI, o aumento chega a 20,3%. Além disso, considerando a soma total dos estudantes do CEFD/UFSM, incluindo os cursos de especialização, temos um aumento de 22,3% nas matrículas no referido período.

Concomitantemente, porém o número de professores efetivos aumentou em 3,8% no período do REUNI, entre 2007 a 2012, e no período de 1996 a 2012 sofreu um déficit compreendido entre 3,4% (CPD/PROGEP) a 6,8% (PROPLAN). Situação

semelhante aconteceu com a categoria dos técnico-administrativos, que tiveram aumento de 46,6% entre 2007 a 2012, mas analisando em uma escala maior de tempo tiveram uma redução de 31,2% entre 1995-1996 até 2012.

Desta forma, considerando o contexto geral dos dados, percebe-se que houve uma expressiva redução dos técnico-administrativos, um aumento considerável do número de estudantes e poucas alterações na contratação dos professores efetivos com pequena variação negativa no período de 1996 a 2012.

Esses fatores contribuem para compreendermos o contexto singular de nosso objeto de estudo onde 54% dos/as professores/as entrevistados/as do CEFD/UFSM avaliaram estar insatisfeitos/as com a jornada de trabalho, citando que a mesma está intensa e prolongada – que vai ao encontro da informação de que 42% dos/as professores/as trabalham numa média entre 12 a 13 turnos semanais e de que 79% deles/as ministram entre 11 a 20 horas semanais.

Também vimos que a maioria dos/as professores/as entrevistados/as (42%) considera que está satisfeita com o valor do salário, porém 37% afirma que o salário está defasado, dificultando o atendimento das necessidades pessoais. Além disso, considerando os últimos 5 anos, a maioria do/as entrevistados/as (50%) afirmou que houve defasagem no valor do salário causada pelo descompasso deste com os percentuais de crescimento da inflação.

Os dados evidenciados nas entrevistas deste estudo coincidem com os elementos que constituem a categoria da superexploração do trabalho (MARINI, 2011), ou seja, o fato de os/as professores/as do CEFD/UFSM relatarem prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho, além de terem sentido a ocorrência de defasagem salarial denuncia que os/as mesmos/as também estão sofrendo o processo de superexploração do trabalho na educação superior pública.

Nos últimos 5 anos, dentre os motivos relatados para aumento da jornada de trabalho, temos o envolvimento com projetos/programas (25%), envolvimento em cargos administrativos (25%), envolvimento nos mestrados do CEFD (21%), envolvimento no curso de dança (17%) e por haver mais estudantes no CEFD (8%).

Com exceção do envolvimento em cargos administrativos, os demais elementos citados pelos/as professores/as do CEFD/UFSM relacionam-se com a política do REUNI adotada na UFSM, que buscou tanto o aumento de vagas na graduação quanto o aumento na pós-graduação, que se pauta na lógica produtivista da CAPES, provocando uma maior intensificação no trabalho dos professores.

O aumento no total de estudantes foi sentido por 71% dos/as entrevistados/as. Desse total 29% citaram explicitamente que o aumento de estudantes, e número insuficiente de professores, interferiu negativamente na qualidade do ensino devido à dificuldade de acompanhamento individual dos estudantes, assim como da dificuldade de acesso à infraestrutura e materiais. Outros/as professores/as (25%) citaram que o aumento de estudantes ocorreu devido à criação do Curso de Licenciatura em Dança.

A maioria dos/as entrevistados/as citaram ter havido aumento nas tarefas no ensino (67%), na pesquisa (50%) e na extensão (46%) nos últimos 5 anos. Além disso, também a maioria (42%) dos/as entrevistados/as afirmaram que os recursos que utilizam para compra de materiais e infraestrutura vêm principalmente de editais específicos de projetos/programas. Outro elemento que contribui para a intensificação e precarização do trabalho é a dupla jornada de trabalho citada por 62,5% dos entrevistados.

Outro agravante para o contexto de precarização do trabalho dos professores do CEFD/UFSM diz respeito às condições de infraestrutura e materiais existentes no mesmo, que apresentam muitos problemas conforme a avaliação dos/as professores/as entrevistados/as. Nesse sentido, quanto aos itens categorizados que receberam mais críticas negativas destacam-se a infraestrutura, principalmente ao prédio do estádio, as salas de aula e os materiais diversos.

Em decorrência dos fatores supramencionados que contribuem para o processo de intensificação e precarização dos professores do CEFD/UFSM encontramos outro dado preocupante, 67% dos/as entrevistados/as afirmaram que tiveram problemas de saúde relacionados ao trabalho. Além disso, 92% dos/as professores/as entrevistados/as realizam atividades de prevenção e/ou compensação para evitar problemas de saúde relacionados ao trabalho.

No decorrer de nosso estudo, percebemos, a partir dos dados encontrados no contexto das ações do REUNI na UFSM e no CEFD, que a maior quantidade de vagas estudantis abertas caminhou em sentido oposto a uma melhor qualidade na educação superior, mantendo e aprofundando a precarização das condições básicas de trabalho dos professores e de infraestrutura - elementos estes que são indispensáveis para o bom funcionamento do tripé ensino/pesquisa /extensão.

Reforçamos que a realidade observada na UFSM e no CEFD tem caráter intencional devido a adoção, por parte dos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Lula e de Dilma, das diretrizes antiuniversitárias do BM, que visam precarizar a educação superior pública para justificar medidas privatizantes, transformando-a em um novo mercado para tentar amenizar as crises do metabolismo do capital.

Os ataques à educação superior pública e a educação formal em geral, aos direitos dos professores e dos trabalhadores em geral tem sido cada vez mais constantes. Deste modo, constitui-se como necessidade urgente da classe trabalhadora a leitura concreta da realidade, a organização e a unidade para seguir resistindo e, principalmente, com a mobilização e luta coletiva, avançar e conseguir novas conquistas.

Para finalizar, recordemos uma expressão que sintetiza a realidade da classe trabalhadora nesses séculos de exploração: Só a luta muda a vida!

REFERÊNCIAS

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

_____. **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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Ltda., Lisboa, Portugal, 1977.

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

BRASIL. Decreto 6096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2010.

CHAVES, V.L. J.; ARAUJO, R. S. Política de Expansão das universidades Federais via contrato de gestão: uma análise da implementação do REUNI na Universidade Federal do Pará. **Revista Universidade e Sociedade**, DF, ano XXI, nº 48, p. 64-75, jul. de 2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega Ltda, 2004.

CISLAGHI, J. F. Precarização e superexploração do trabalho docente: A expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, nº 47, p 165-174, fev. 2011.

DANTAS, R. A grande crise do capital. **Cadernos de ética e filosofia política**, São Paulo, n. 14, p. 47-72, jan. 2009.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

EXECUTIVA NACIONAL – ANEL. O novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI: queremos expansão com 10% do PIB para a educação! **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXII, nº 50, p. 154-159, jun. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez, 2001, p. 71-90.

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

GALVÃO JÚNIOR, P. **Os 83 anos da crise que abalou o mundo**. Disponível em: <http://www.cofecon.org.br/noticias/artigos/16-artigo/2620-artigo-os-83-anos-da-crise-que-abalou-o-mundo.html> >. Acesso em: 15 fev. 2014.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (org.). **Pesquisa educacional**: Quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995, p. 84-110.

GREGÓRIO, J. R. B. de. O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, nº 50, p. 96-105, jun. 2012.

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

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Disponível em:

<http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 07/12/2014.

LIMA, K. R. de S. ; PEREIRA, L. D.. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(1), p. 31-50, jan.-jun./2009. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315>>. Acesso em: 20 set. 2014.

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

_____. Contra reforma da Educação nas Universidades federais: o REUNI na UFF. **Revista Universidade e Sociedade**, DF, ano XIX, nº 44, p. 147-158, jul. 2009.

_____. REUNI e o Banco de Professor equivalente: Novas ofensivas da Contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Revista Universidade e Sociedade**, DF, ano XVII, nº 41, p. 69-78, jan. 2008.

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

MARX, K. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MARINI, R. M. Dialética da dependência, 1973. *In*: TRASPADINI, Roberta, STEDILE, João Pedro. **Ruy Mauro Marini: Vida e obra**. São Paulo: expressão Popular, 2011, p. 131-172.

MAZO, J. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM CEFD, 1997.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 61-77.

NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: Um estudo sobre o REUNI na UFRGS. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXIII, nº 53, p. 48-59, fev. 2014.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de Avaliação da Educação Superior e Trabalho Docente: A Autonomia Universitária em Questão. **Revista universidade e Sociedade**, DF, ano XXI, nº 49, p. 51-61, jan. 2012.

PERONI, V. M. V. **A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via**. *In*: XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone-Sul: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008.

PINTO, M. B. O REUNI como Estratégia de adequação da Universidade pública Brasileira às necessidades do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, DF, ano XVIII, nº 42, p. 127-136, jun. 2008.

RODRIGUES, V. de S. **O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, desenvolvimento e crise do capital. São Luiz/MA, Universidade Federal do Maranhão, ago. 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São

Leopoldo, ano. I, nº. I, jul/2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. **Em Aberto**, Brasília, Ano 3, Nº 22, jul./ago. 1984.

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

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, vol. 29, número 102, p. 159-180, jan/abril de 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314211009>>. Acesso em: 18 out. 2014.

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

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi, Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANIN et al. O REUNI no campus de Palotina da Universidade Federal do Paraná: Trabalho docente e ação sindical. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, nº 51, p. 74-83, mar. 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questões da entrevista semi-estruturada.

a) Dados pessoais gerais

Identificação alfabética:

Regime de trabalho:

Titulação:

b) Jornada de Trabalho

- 1- Há quanto tempo você trabalha no CEFD? Antes você já havia trabalhado em outra instituição de ensino superior?
- 2- Quantas horas/aulas você ministra nos cursos de graduação do CEFD?
- 3- E nos cursos de pós-graduação do CEFD (especialização/mestrado)? Está envolvido/a em cursos de pós-graduação EAD ou em cursos de pós-graduação em outra instituição ou em outro curso da UFSM?
- 4- Desenvolve projetos de pesquisa, iniciação científica e extensão?
- 5- Como você avalia sua jornada de trabalho semanal?
- 6- Quantos turnos você está envolvido/a com atividades de trabalho (considerando planejamentos, ensino, pesquisa e extensão) na universidade/CEFD e fora da universidade/CEFD (levando trabalho para casa)?
- 7- Você considera que possui dupla jornada de trabalho (ex: serviços de casa, familiares, filhos, etc)?
- 8- Houve variação na sua jornada de trabalho nos últimos anos? Como você avalia as variações de sua jornada de trabalho nos últimos cinco anos em relação ao tempo que você fica envolvido/a em atividades da profissão? Ao que você atribui essas variações?

c) Atendimento aos alunos e desempenho de tarefas

- 9- Considerando a expansão da universidade e a implementação do REUNI na UFSM, como você avalia, especificamente no caso do CEFD, a variação do número de estudantes de graduação tendo como referência os últimos cinco anos?
- 10- Em relação às atividades relacionadas ao ensino nas disciplinas da graduação, como você avalia a variação (de tipos/quantidades) de tarefas que

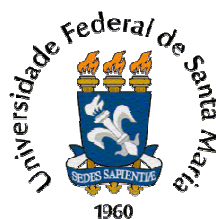
você desenvolve hoje, comparado ao que você desenvolvia nos últimos cinco anos?

- 11-Considerando o crescimento do número de estudantes no CEFD, como você vê o impacto disso na relação (dos tipos/quantidades) de tarefas que você desenvolve hoje?
- 12-Em relação às atividades de extensão, como você avalia as variações (de tipo/quantidades) de tarefas que envolvem sua abertura, execução e financiamento nos últimos anos?
- 13-Em relação às atividades de pesquisa, como você avalia as variações (de tipo/quantidades) de tarefas que são demandadas pra você atualmente (e nos últimos anos)?

d) Condições Gerais de trabalho

- 14-Como você avalia as condições do CEFD em relação à infraestrutura e materiais tendo em vista o bom andamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão que você realizou, realiza ou que venha a realizar?
- 15-Em relação à infraestrutura e materiais já existentes no CEFD utilizadas em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, você avalia que foram conseguidas através de recursos do próprio CEFD ou através de recursos externos, provenientes de editais específicos?
- 16-Atualmente você recebe bolsas (de coordenadoria de projetos, por exemplo)?
Você recebeu algum tipo de bolsa nos últimos 5 anos?
- 17-Como você avalia o valor de seu salário considerando os gastos que tem para manter serviços de necessidade pessoal (como, por exemplo, plano de saúde, seguros, segurança,etc.)?
- 18- Como você avalia o valor de seu salário considerando os últimos 5 anos?
- 19-Você trabalha ou trabalhou em cargo administrativo com função gratificada nos últimos 5 anos?
- 20-Você já sentiu alterações (de qualquer natureza) em sua saúde que tiveram como uma das causas principais aspectos de seu trabalho?
- 21- Você realiza atividades de prevenção ou compensação tendo em vista possíveis problemas originados de seu trabalho?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Título do projeto: O REUNI e a análise da intensificação e precarização do trabalho dos professores: O caso do CEFD/UFSM

Pesquisadora Responsável: Maristela da Silva Souza

Autor: Douglas Almir Tolfo Rossa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Desportos Individuais do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Telefone para Contato: (55) 9981XXXX

Endereço: Cidade Universitária – Universidade Federal de Santa Maria - prédio 51 – sala 2047.

Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo de mestrado, o qual tem como objetivo “analisar a política educacional do Programa REUNI na UFSM em relação a intensificação e a precarização do trabalho dos professores e seus desdobramentos no CEFD”. Deste modo, estando você na condição de colaborador(a), participará da etapa metodológica referente a realização de entrevistas semi-estruturadas, as quais necessitarão ser gravadas (em áudio), com a vossa autorização, para que não se percam detalhes das suas falas enquanto professor(a) do Centro de Educação Física e Desportos.

Após a realização das entrevistas e de suas transcrições (com a ajuda de bolsistas do projeto “Diagnóstico da expansão do Ensino Superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os impactos na formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”), o conteúdo

destas poderá ser entregue a você colaborador(a), se assim o desejar, para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente na realização desta pesquisa e em possíveis pesquisas realizadas pelo Projeto “Diagnóstico da expansão do Ensino Superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os impactos na formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”, sendo disponibilizadas para outros estudos, somente a partir da autorização da pesquisadora responsável. O eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais estará sob responsabilidade da pesquisadora responsável e do autor deste estudo. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Enquanto colaborador(a), você estará livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes nas entrevistas semi-estruturadas. Também não acarretará custos ou despesas a você colaborador(a).

Os possíveis benefícios a você, colaborador(a) deste estudo, se dão de forma indireta e dizem respeito a realização de um diagnóstico do contexto de trabalho dos professores de Educação Física do CEFD, no contexto das ações desenvolvidas pelo programa REUNI na UFSM. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na área da Educação Física, Educação ou áreas relacionadas e/ou divulgados em eventos que abarquem as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9981XXXX, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo. E, () quero receber / () não quero receber o conteúdo de minha entrevista, após o processo de transcrição, para possíveis alterações no mesmo.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Nº de Identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo,

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Autor

Santa Maria, ____ de _____ de 2014.

ANEXO

Anexo 1 – Memorando à PROGEP para solicitação de dados relacionados à categoria dos professores.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LINHA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA - LEEDEF**

Projeto: Diagnóstico da expansão do Ensino Superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os impactos na formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

Memorando nº 01/2014

Santa Maria, 24 de março de 2014.

À Pró-Reitoria de gestão de Pessoas -
Pró-reitora Neiva Maria Cantarelli

Assunto: Apresentação de projeto e coleta de informações

Prezada professora,

Vimos por meio deste, apresentar o projeto intitulado “Diagnóstico da expansão do Ensino Superior através do REUNI na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os impactos na formação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”. O referido projeto foi contemplado no programa Observatório da Educação, realizado em parceria entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e refere-se ao processo de expansão da Educação Superior em nível de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste contexto de formação, trataremos especialmente da realidade de expansão proporcionada pela política educacional REUNI e seus principais impactos no processo de formação do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. O Diagnóstico configurar-se-á em um tripé entre o “geral, o particular e o singular”, ou seja, as políticas educacionais (REUNI) como o geral, a universidade (UFSM) como o particular e o CEFD como o singular. O conhecimento deste tripé, suas ações, metas e perspectivas possibilitarão conhecer com mais profundidade o projeto REUNI e seus objetivos.

Para tanto, necessitamos de todo o apoio da UFSM para que o mesmo se desenvolva e as informações sejam obtidas. Este apoio torna-se indispensável para o conhecimento da realidade do REUNI da UFSM e o fortalecimento e qualificação do ensino público superior.

O projeto conta com uma equipe de trabalho formada por um coordenador geral, três mestrandos, seis alunos de graduação e seis professores do ensino básico. A referida equipe receberá mensalmente bolsa no valor estipulado pelo edital OBEDUC/2012. Além desta equipe de bolsistas, o projeto conta com colaboradores não bolsistas.

Especificamente em relação a esta pró-reitoria, solicitamos neste momento os seguintes dados:

- Quantitativo do número de professores que foram aposentados/exonerados/falecidos no período anterior ao REUNI (por exemplo, de 1995 a 2007) juntamente com o número de professores que foram admitidos no mesmo período, ou seja precisamos contabilizar o déficit de professores anterior ao REUNI . E quantitativo do número de professores que foram admitidos no período posterior à adesão ao REUNI pela UFSM (de 2007 a 2013) juntamente com o número de professores aposentados/exonerados/falecido no referido período. Em dezembro fizemos contato com a Marlei Marcuzzo do CPD, que se propôs a nos fornecer estes dados a partir de uma prévia autorização desta pró-reitoria;

- Situação atual da UFSM em relação a abertura de novas vagas docentes considerando o valores totais recentes do Banco de Professor Equivalente desta instituição.

Em anexo segue os seguintes documentos:

- Cópia do Termo de concessão e apoio financeiro/CAPES/Diário da União referente a 1ª parcela do Auxílio;
- Cópia do Termo de Compromisso assinado pelo Reitor;
- Cópia do projeto do SICAPES

Atenciosamente,

Maristela da Silva Souza
Coordenadora geral do projeto