

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 55

Ano XXIV - Nº 55 - fevereiro de 2015



mercantilização
privatização

reestruturação
autonomia

**Educação Pública:
confrontos e perspectivas**



**NÃO À REGULAMENTAÇÃO
DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA!**



MEC

"HOJE"

**PROPOSTA DE LEI ORGÂNICA
DAS UNIVERSIDADES
PRETENDE APROFUNDAR
O PROCESSO DE
MERCANTILIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR
PÚBLICA ATRAVÉS
DO ATAQUE À AUTONOMIA
E À DEMOCRACIA
NAS UNIVERSIDADES**

**Autonomia
universitária**

Democracia

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 55

Ano XXIV - Nº 55 - fevereiro de 2015

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

Brasília

Semestral

- 6 A morte da** educação escolar pública
Edison Riuitiro Oyama
- 18 A universidade pública como parceira do capital:**
a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas
José Renato Bez de Gregório
- 32 Plano Nacional de Educação 2014-2024:**
nova fase do privatismo e da certificação em larga escala
Kátia Lima
- 44 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):** uma nova versão do CREDUC
Viviane de Queiroz
- 58 Dívida pública e financiamento do** ensino superior no estado do Paraná (2003-2013)
Luiz Fernando Reis e Aroldo Messias de Melo Junior
- 76 O professor de educação superior no MERCOSUL:** desafios e perspectivas
Ernani Lampert
- 86 Política de atenção à saúde e segurança do trabalho** do servidor público no Brasil
*Fernanda da Conceição Zanin, Luis Allan Künzle, Paulo de Oliveira Perna
e Sandra Mara Alessi Muntsch*

Entrevista

- 96 A trajetória de uma** combativa militante
*Entrevista com Marinalva Silva Oliveira
concedida a Liliane Machado e
Antonio José (Tomzé) Vale da Costa*

Palavra de poeta

- 106 O menino que carregava água na peneira**
Manoel de Barros

Atualidade em foco

- 108 ENE impulsiona luta** pela educação pública

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

■ Publicação semestral do ANDES-SN:

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

■ Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.

■ Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES para publicação na próxima edição, ver página 113.

Conselho Editorial

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

Encargatura de Imprensa e Divulgação Marinalva Silva Oliveira

Coordenação GTCA

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

Editoria Executiva deste Número

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

Pareceristas Ad Hoc

Ana Cristina Fernandes Martins, Antônio de Pádua Bosi, Arminda Rachel Mourão, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Lighia Brigitta H. Matsushigue, Raquel de Almeida Moraes e Sílvia Ester Orrú

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

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

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabi Caspary e Gizane Silva

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 5.000 exemplares

Impressão Colibri Cultural Gráfica

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

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

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

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

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

Semestral ISSN 1517 - 1779

2015 - Ano XXIV Nº 55

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

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

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

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

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

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

E-mail: secretaria@andes.org.br

55

É de conhecimento amplo e geral a defesa intransigente que o ANDES-SN empreende em prol de uma educação pública e de qualidade. Nosso lema **Ensino Público e Gratuito: direito de todos, dever do Estado** nunca foi tão atual, visto que as investidas governamentais para o desmonte da rede pública de ensino são inúmeras e crescentes. Embora algumas iniciativas pareçam alentadoras, quando vistas de perto, estudadas e analisadas por quem vive o dia a dia da Universidade, ministrando aulas, fazendo pesquisas, compondo os programas de extensão, o cenário é muito mais degradante do que se imagina.

Durante a realização dos CONADs e dos Congressos que acontecem anualmente, além das outras inúmeras atividades que o ANDES-SN empreende na busca por compreender, denunciar e buscar soluções para os problemas do ensino público de qualidade no país, são recorrentes as denúncias, vindas por parte dos professores, acerca das condições inadequadas de ensino – em alguns casos, francamente precárias – e das dificuldades enfrentadas para a pesquisa, dentre muitas outras.

Tudo isso, somado à recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso brasileiro, levaram a diretoria do ANDES-SN a decidir-se pelo tema **Educação Pública: confrontos e perspectivas** para a edição 55 de **Universidade e Sociedade**.

Esta edição inclui vários artigos de autoria de professores e técnicos advindos de instituições de diferentes regiões do país, sobre os quais fazemos a seguir um panorama preliminar. Edison Riuitiro Oyama, da UFRR, reflete sobre a educação escolar, outrora um bem público sob a égide do Estado, mas que, segundo o autor, transformou-se numa mercadoria privatizada. O artigo, intitulado **A morte da educação escolar pública**, traça algumas inferências sobre as consequências disso para os ideais humanitários e também para o movimento sindical.

José Renato Bez de Gregório, por sua vez, faz um estudo sobre a criação da Agência Inovações (AGIR), implementada no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF), salientando suas ligações com a contrarreforma da educação superior e com as políticas apregoadas por organismos internacionais e pelo governo brasileiro. Kátia Lima, também da UFF, no artigo intitulado **Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala** debruça-se sobre as metas e estratégias do Plano que guiará as ações governamentais do país para o próximo período, especialmente aquelas referentes à educação superior.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é o

tema da pesquisa de Viviane de Queiroz. Entre suas constatações, a autora salienta que o Fundo responde às demandas do setor privatista, pois conta com a participação de fundos públicos. Em **Dívida pública e financiamento do ensino superior do estado do Paraná (2003-2013)** os pesquisadores Luiz Fernando Reis e Aroldo Messias de Melo Junior analisam a evolução das despesas do estado do Paraná com o serviço da dívida pública e com o financiamento das instituições estaduais de ensino superior. Os autores chegaram a várias conclusões que demonstram questões importantes a serem discutidas no âmbito do ANDES-SN, tais como a diminuição do repasse de verbas para as IEES, em relação ao período anterior.

Ernani Lampert, da FURG, explora no artigo **O professor de educação superior no MERCOSUL: desafios e perspectivas** aspectos referentes ao professor de ensino superior em países integrantes do MERCOSUL. Lampert detém-se nos aspectos pessoal/profissional, condições de trabalho, entre outros, estabelecendo comparações e encaminhamentos importantes a serem observados para o futuro desses profissionais. Finalmente, em **Política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público no Brasil** os autores Fernanda da Conceição Zanin, Luis Allan Künzle, Paulo de Oliveira Perna e Sandra Mara Alessi Muntsch, todos da UFPR, alertam para o fato de que a política adotada para a saúde do trabalhador caracteriza-se pela parceria público-privada, a qual segue a lógica do controle da força de trabalho, concluindo que as ações giram em torno do adoecimento do trabalhador e não da vigilância e promoção da saúde.

Este número da revista também inclui uma entrevista com a ex-presidente do ANDES-SN, Marinalva Silva Oliveira, concedida aos editores pouco após deixar o cargo e de se tornar, na atual legislatura do nosso Sindicato, a encarregada da Imprensa e Divulgação. Baiana de Caravelas, ex-bancária, doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, Marinalva segue incansável na militância sindical.

O ensaio fotográfico deste número tem como tema o Encontro Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro no segundo semestre de 2014 – um passo importante para que professores, estudantes e demais interessados na luta por uma educação digna e de qualidade consigam deter os avanços da privatização da educação no Brasil. Neste número também homenageamos o poeta Manoel de Barros, uma das grandes perdas da literatura brasileira no ano de 2014.

Desejamos a todos uma boa leitura.

A morte da educação escolar pública

Edison Riuitiro Oyama

Professor da Universidade Federal de Roraima - UFRR

E-mail: erioyama@gmail.com

Resumo: Em função da ação de suas leis tendenciais e de suas contradições imanentes, ao longo do tempo os processos de valorização, acumulação e reprodução do capital tendem a decrescer. Assim, para compensar, recrudescer seu caráter predatório e exploratório de forma cada vez mais profunda, universal e agressiva, atingindo todas as esferas da realidade. Tal é o fundamento sobre o qual se assentam os mecanismos de mercantilização e privatização da educação escolar. Ou seja, inicialmente na condição de um bem público sob a égide do Estado, a educação escolar se transformou numa mercadoria privatizada. Esse é o sentido da expressão “a morte da educação escolar pública”, incluindo-se alguns de seus desdobramentos e consequências para os ideais humanitários ligados à educação, para a classe dos profissionais da educação e para o movimento sindical.

Palavras-chave: Mercantilização da Educação. Privatização da Educação. Capital. Estado e Educação Escolar. Educação Superior e Movimento Sindical.

Introdução

Nosso objetivo com o presente artigo foi tratar dos mecanismos de privatização e mercantilização contemporâneos, aos quais a educação escolar em geral e a universidade em particular, ambas públicas, estão submetidas. Para tanto, adotamos como premissas explicativas a categoria capital e Estado e como marco temporal a crise do capitalismo tardio,

ou a onda longa recessiva que teve início em 1970, analisando os fundamentos econômicos dos processos de privatização e mercantilização da educação escolar. A seguir, expusemos e analisamos algumas das formas pelas quais esses elementos se manifestam na educação escolar no Brasil, suas consequências e desdobramentos para a educação em geral e para o movimento sindical em particular.

Assim, além desta *Introdução* e das *Considerações*



Finalis, o artigo está organizado nos seguintes itens: 1. Premissas explicativas: capital e Estado; 2. A crise de 1970 e os processos de mercantilização e privatização da educação escolar; 3. A mercantilização e a privatização da educação; e 4. Desdobramentos e consequências para a educação escolar pública e para o movimento sindical nas IES públicas.

1. Premissas explicativas: capital e Estado

Marx afirmou que “[...] as categorias econômicas nada mais são que as expressões teóricas, as abstra-

ções das relações sociais de produção [...]” (MARX, 2004, p. 125); *categoria* aqui entendida como uma manifestação da existência social (BEHRING, 2012, p. 176). E daquelas existentes no modo de produção capitalista, o capital é a categoria econômica fundamental, ele é a forma de sociabilidade predominante, do qual derivam todas as outras. Em outras palavras, o capital é a *potência econômica da sociedade capitalista* porque ele submete a si todas as condições da produção social, de maneira que as dimensões da realidade subordinam-se aos seus ditames.

O capital não é uma coisa, mas uma *relação de exploração*; ele “[...] não é uma relação simples, mas um processo, nos diferentes momentos do qual é sempre

capital [...]” (MARX, 2011, p. 199). Em sua modalidade “pura”, ou abstraída do complexo e da multiplicidade de interações que assume na totalidade das relações sociais, o início do processo é a forma capital dinheiro (D). O momento intermediário é o capital na forma mercadoria (M), na qual a mercadoria precisa realizar-se ou ser vendida. O final do processo é o capital valorizado, o qual dará início a um novo recomeço do ciclo de valorização na produção, agora, como capital que incorporou o lucro e a mais-valia realizados na circulação (D’). De maneira que a fórmula geral do capital se expressa por: D – M – D’.

Ou seja, capital é multiplicação, aumento de si mesmo; ele é valor que se valoriza, “[...] valor em processo, valor que em cada momento é capital [...]” (MARX, 2011, p. 443); ele é eterno movimento, dinamizado e movido por suas *leis tendenciais* e por suas *contradições* insanáveis (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 169).

Dada a primazia do capital como potência econômica da sociedade, ele e seus processos correspondentes de valorização, acumulação e reprodução constituem a chave para a existência do Estado contemporâneo, o qual deve garantir-lhe os funda-

Ou seja, a repressão caracteriza o *uso legítimo da força* por parte do aparato estatal contra qualquer ameaça que venha das classes dominadas à propriedade privada, às relações de produção ou à manutenção e continuidade dos processos de valorização, acumulação e reprodução do capital.

mentos econômicos, jurídicos e políticos. Porém, o Estado não se configura como simples derivação lógico-funcional do econômico, mas se constitui a partir de contradições, tensões e conflitos decorrentes das lutas e disputas de classes e frações de classes, concorrência entre capitalistas etc., cuja materialização se dá por meio de instituições políticas, de modo que o “[...] fenômeno político, no capitalismo, *não se limita ao Estado, mas nele se condensa*. O Estado é o núcleo material da forma política capitalista. O governo é o núcleo poderoso e dirigente do Estado e a administração pública é seu corpo burocrático.

Governo e administração são os organismos da política estatal.” (MASCARO, 2013, p. 38, grifos nossos).

Mandel (1985), por sua vez, discrimina as funções política e econômica do Estado, ambas intimamente imbricadas, dependentes e relacionadas.

No tocante à função política, desdobramo-la em duas outras: a repressiva e a integradora. Com a forma repressiva, essencialmente, o objetivo é garantir, manter e perpetuar a propriedade privada e as suas correspondentes relações de produção. Ou seja, a repressão caracteriza o *uso legítimo da força* por parte do aparato estatal contra qualquer ameaça que venha das classes dominadas à propriedade privada, às relações de produção ou à manutenção e continuidade dos processos de valorização, acumulação e reprodução do capital.

Por sua vez, a forma integradora consiste basicamente em promover a internalização, a incorporação, a integração das classes dominadas à lógica capitalista, de modo que estas continuem aceitando sua exploração sem a necessidade do uso da força. Mas a ação integradora não é exclusiva da instituição Estado, posto que estão em jogo elementos ligados à cultura, aos meios de comunicação, aos valores, à moral, mas sobretudo às categorias de pensamento peculiares à estrutura e ao funcionamento da sociedade burguesa – a mercadoria e seu fetichismo, a generalização do papel do dinheiro, o individualismo, a competição, a obtenção do lucro a qualquer preço, a reificação do capital etc.

A função econômica do Estado se relaciona com a rubrica *providenciar e viabilizar as condições gerais da produção*, as quais não podem ser asseguradas, assumidas ou com as quais a classe dos capitalistas não tem interesse, quais sejam: 1) prover os pré-requisitos gerais e técnicos necessários ao processo produtivo (meios de comunicação, implantação de indústrias de base, construção e manutenção de estradas, portos, aeroportos, ferrovias etc.); 2) propiciar os pré-requisitos gerais, sociais e institucionais (garantia e manutenção da lei e da ordem social, definição de um mercado nacional, autonomia sobre o território, controle alfandegário); 3) proporcionar os fundamentos econômicos (garantia e manutenção de um sistema monetário, mediante a atuação do Banco Central na economia – emissão da moeda, garantia

do controle e estabilidade dos fundamentos econômicos –, manutenção de um sistema fiscal e tributário); 4) prestar “socorro” emergencial ou perene e sistemático às vítimas capitalistas acometidas por crises via subsídios, renúncia fiscal, financiamentos privilegiados, nacionalização de empresas privadas ou partes das mesmas não rentáveis ou falidas etc.; 5) via educação formal, promover a produção e a reprodução contínua das formas de trabalho intelectual e manual necessárias à produção econômica; e 6) inserir-se diretamente nos processos de produção e valorização, por meio da garantia de ganhos ao setor privado e ao mercado mediante a realização (compra) de mercadorias; a produção de mercadorias; operar empréstimos, investimentos e aplicações em favor do capital etc. (BOTTOMORE, 1988; MANDEL, 1985).

Porém, a autonomia do Estado é relativa, posto que suas instituições e funções portam autossuficiência variável, em função do atendimento às demandas, interações, relações com grupos, indivíduos, frações de classe, Estados estrangeiros. Agindo como mediador e na contradição, o Estado configura, reconfigura, organiza, reorganiza a sociedade e a si (seus aparelhos e suas funções) de modo dinâmico, de maneira que nas “[...] relações sociais capitalistas, as contradições advindas das lutas de classes são constantemente reconformadas pela política estatal” (MASCARO, 2013, p. 61). Ou seja, uma das funções do Estado é “absorver” e processar a luta de classes, trazê-la para dentro de si, reconfigurando-a, moldando-a aos parâmetros políticos instituídos e, portanto, enfraquecendo a luta de classes, seu ímpeto conflituoso e eventualmente revolucionário.

Contudo, o seu elemento determinante e final é sua posição estrutural geral em relação à reprodução do sistema. Por conseguinte, a democracia representativa burguesa caracteriza a mais absoluta falácia, na medida em que tal

democracia, lastreada no direito e nas formas da sociabilidade capitalista, representa tanto um espaço de liberdade da deliberação quanto um espaço interdito às lutas contra essas mesmas formas. Por isso, a democracia representa o bloqueio da luta dos trabalhadores mediante formas que não sejam aquelas previstas nos exatos termos jurídicos e políticos dados. Exclui-se, com isso, a possibilidade da luta que

extravase o controle e o talhe do mundo estatal e de suas amarras jurídicas. A ação revolucionária é interdita.

Por tal razão, o capitalismo é democrático num espaço limitado da liberdade de deliberação. Exatamente como espelho da liberdade jurídica, a liberdade política pode até mesmo tender a ser a máxima possibilidade de escolha, mas dentro dos campos que não alteram as próprias estruturas da reprodução social [...].

A forma política democrática opera em condições nas quais a reprodução social não é posta em xeque (MASCARO, 2013, p. 87, grifos nossos).

Portanto, em sua atuação, jamais o Estado irá colocar em risco os princípios estruturantes e essenciais do modo de produção capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e suas correspondentes relações de produção e a garantia da realização dos processos de valorização, acumulação e reprodução.

Porém, a autonomia do Estado é relativa, posto que suas instituições e funções portam autossuficiência variável, em função do atendimento às demandas, interações, relações com grupos, indivíduos, frações de classe, Estados estrangeiros.

2. A crise de 1970 e os processos de mercantilização e privatização da educação escolar

A universalização da educação escolar no mundo capitalista, enquanto forma predominante de organização, sistematização e disseminação do saber, nos moldes atuais de uma educação formal e institucionalizada, é o resultado de um processo longo, complexo e plurissecular, cujos primórdios remontam aproximadamente aos séculos XV-XVI (ARANHA, 2006; PETITAT, 1994).

Assim, sob o influxo combinado de determinantes sociais, econômicos e políticos (a reforma protestante; retirar, controlar, evitar os *vagabundos* da Idade Média; catequizar o povo; formar e preparar mão de obra; adestrar para as atividades comerciais, quando do florescimento do comércio; a formação dos Estados nacionais etc.); vão se constituindo e consoli-

dando os sistemas escolares público-estatais, os quais deságuam, convergem e sintetizam-se, quando da eclosão das revoluções liberal-burguesas do século XIX na Europa (ALVES, 2001; LOPES, 2008; PETITAT, 1994).

Foi dessa forma que a escola republicana assentou-se sobre o tríptico “[...] formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem [...]” (LAVAL, 2004, p. 43). Ou seja, a *grosso modo*, o discurso, a constituição e a implantação da educação escolar nada mais foram que a manifestação de uma *necessidade instrumental* por parte do capital, tanto sob o ponto de vista econômico, no tocante à garantia de certas condições necessárias à sua produção e reprodução (por exemplo, a formação de uma mão de obra minimamente qualificada e a formação de consumidores), quanto sob o ponto de vista político, com relação ao imperativo da universalização, da internacionalização e do funcionamento de um *ethos* burguês (a formação do cidadão, a incorporação de regras, condutas e valores socialmente aceitos, o adiestramento à obediência, à subserviência etc.).

Ademais, a efetiva universalização e o estabelecimento da educação escolar no mundo ocidental ocorreram apenas quando o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação do capital em nível

Ademais, a efetiva universalização e o estabelecimento da educação escolar no mundo ocidental ocorreram apenas quando o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação do capital em nível mundial foram suficientes para financiar o investimento e os gastos na construção dos sistemas escolares, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

mundial foram suficientes para financiar o investimento e os gastos na construção dos sistemas escolares, principalmente a partir da segunda metade do século XX. É sob tal ótica que se pode então falar da existência de um sistema escolar *estatal, público, universal e gratuito*. Em outras palavras, foi necessário que o modo de produção capitalista alcançasse sua fase imperialista e monopolista para que o Estado contemporâneo, na condição de coadjuvante, parceiro e indutor privilegiado do capital, transferisse parte

da renda social à construção, expansão e universalização da educação escolar pública, incluindo grandes contingentes populacionais de alunos e trabalhadores da educação aos quadros escolares (ALVES, 2001).

Embora em nosso imaginário possa existir certa oposição entre os termos público e privado, de modo que público se refira à *coisa pública*, relativa ao povo, *populus*, ao *bem comum*, e privado, contrariamente, refira-se ao interesse particular, individual ou de grupos privilegiados, é forçoso reconhecer que o ideal, a universalização e a consolidação da educação escolar como modo predominante de educação formal no mundo contemporâneo, sob os auspícios da instituição Estado e sob a consigna liberal da *coisa pública*, ocorreram essencialmente sob a égide, as necessidades, os imperativos e o movimento do modo de produção capitalista, desde a época de sua acumulação primitiva.

O ponto de inflexão desse processo é a onda longa descendente de 1970, a qual caracteriza uma crise clássica de superprodução (MANDEL, 1990, p. 23), cujas evidências empíricas relacionam-se com a queda: do lucro bruto e da taxa de lucro das principais empresas capitalistas; na utilização da capacidade produtiva da indústria; na taxa de produção industrial e do Produto Interno Bruto dos principais países capitalistas; nas taxas de ocupação e emprego etc. (GORENDER, 1995; HOBBSAWM, 1995; MANDEL, 1990). De modo que na história

do capitalismo, cada crise de superprodução combina traços gerais, que dizem respeito às contradições fundamentais do modo de produção capitalista, com traços particulares que resultam do momento histórico preciso no qual ela se produz no curso do desenvolvimento desse modo de produção. A recessão econômica generalizada de 1973/74 não escapa a essa regra (MANDEL, 1990, p. 29).

A propósito, destacamos duas particularidades dessa crise.

A primeira refere-se à política de expansão monetária que foi empregada de forma sistemática e periódica pelos países capitalistas centrais no pós-Segunda Guerra Mundial – a expansão da moeda escritural e a massa de dinheiro. Por conseguinte, a aplicação repetida de uma política de expansão monetária a cada

cinco ou seis anos, mas de forma dessincronizada no plano internacional, conduziu a uma aceleração mundial da inflação, levando à derrocada do sistema monetário internacional e da paridade ouro-dólar em 1974. Logo, de uma inflação permanente, ministrada em “doses homeopáticas”, cujo objetivo era estimular a atividade capitalista, passa-se progressivamente a uma aceleração descontrolada dessa inflação, gerando a *estagflação* (estagnação econômica com inflação) e a *slumpflação* (recessão com inflação), a partir de 1974-1975 (MANDEL, 1990, p. 12 et seq).

A outra particularidade dessa crise é que, em geral, numa crise de superprodução há um excedente de capitais que não conseguem valorizar-se. No caso de 1970, conforme visto acima, os capitais foram *inflados* ao longo de décadas e, na medida em que havia excesso de capital-moeda em circulação, tais capitais precisavam freneticamente buscar valorização em outras operações fora do circuito da produção (a qual encontrava-se em franca depleção). Por conta disso, ampliam, aprofundam e complexificam-se as atividades ligadas à intermediação financeira. Em outras palavras, tratou-se de usar capital-moeda (muitas vezes de origem duvidosa) para financiar e expandir o volume total de crédito em outros setores, que não o setor produtivo. Ou seja, quanto mais o investimento produtivo diminuía ou estagnava, mais os bancos dispunham de abundância de liquidez, buscando operações lucrativas em outro lugar, que poderiam ser qualquer outra operação de crédito, duvidosa, especulativa, fraudulenta ou não. Assim, o sistema se expandiu sem controle, acalentado: pela especulação; evasão e fraudes fiscais; estreitamento e dependência de relações entre o Estado, sistema bancário, lobbies políticos; corrupção de funcionários públicos, políticos e homens de negócio (MANDEL, 1990, p. 67 et seq).

A nosso ver, tal é a explicação para a origem e para os fundamentos de como o capital fictício se torna a forma-capital predominante no capitalismo contemporâneo.

O que muitos autores denominam de neoliberalismo, reestruturação produtiva, ataque ao polo trabalho, revolução tecnológica e informacional, *toyotismo* etc., em seu conjunto, constituem nada mais do que uma série de estratégias combinadas que o capital

adota e emprega sempre e de forma recorrente, todas as vezes que uma crise sistêmica assola tal modo de produção (mas adequando-as às especificidades históricas e contextuais de cada crise), quais sejam: o aumento da taxa de exploração, mediante o aumento da mais-valia absoluta e relativa; a redução do capital variável pela baixa dos salários diretos e indiretos; a “amputação” do salário indireto (os mecanismos de proteção social); a aceleração da rotação do capital; a intervenção do Estado via despesas públicas investidas em armamentos e circulação de outras mercadorias, os subsídios fiscais e a “socialização das perdas”; a redução do capital constante pela economia no uso de matérias primas, instalações e com o estoque zero; a facilidade do crédito via endividamento do Estado; a intensificação do uso da publicidade e do marketing; a obsolescência dos produtos e a falsa novidade da moda etc. (BENSAÏD, 2009, p. 23 et seq).

Conforme mencionado, a crise de 1970 forçou o capitalismo a buscar novos modos de obtenção do lucro. No caso, principalmente as funções intermediárias, que por sua vez assumiram independência e importância crescentes. Dessa forma, se em fases anteriores ao do capitalismo tardio (MANDEL, 1985), o capital que era relativamente escasso concentrava-

A outra particularidade dessa crise é que, em geral, numa crise de superprodução há um excedente de capitais que não conseguem valorizar-se. No caso de 1970, os capitais foram *inflados* ao longo de décadas e, na medida em que havia excesso de capital-moeda em circulação, tais capitais precisavam freneticamente buscar valorização em outras operações fora do circuito da produção (a qual encontrava-se em franca depleção).

-se mais diretamente na produção de mais-valia nos domínios tradicionais da produção de mercadorias, diante de uma crise estrutural do sistema em que o capital tende a obter desvalorização crescente, foi uma questão de necessidade de sobrevivência que novas massas de capital penetrassem em áreas não tradicionalmente produtivas: as áreas ligadas à intermediação financeira e aos denominados serviços sociais (previdência e assistência social, saúde e *educação escolar*).

Consequentemente, o capital passou a imiscuir-se em setores antes não tradicionais ao processo de valorização e que estavam sob o jugo do Estado de Bem Estar Social, na condição de *serviços públicos*. Desse modo, promoveu-se o mais insidioso e amplo processo de cortes nos gastos e investimentos sociais, ao mesmo tempo em que ocorria a privatização generalizada desses serviços, de maneira que novos ordenamentos foram impostos à educação escolar: sua privatização e sua conformação para se tornar uma mercadoria.

Houve então a descoberta do gigantesco potencial econômico relativo à previdência, à saúde e à educação escolar (além de outros), transformando-as num excelente nicho para se obter lucro. No caso da educação escolar, promoveu-se o mais intenso e profundo processo de sua transformação em um serviço/produto comercializável, ou aquilo que muitos denominam de *mercantilização da educação*.

3. A mercantilização e a privatização da educação

É quase senso comum afirmar que o núcleo analítico de *O capital* é a mercadoria, da qual derivam todas as outras categorias do modo de produção capitalista. Assim, não foi fortuito que tal obra tenha se iniciado com a análise da mercadoria: “A riqueza

das sociedades em que domina o modo de

produção capitalista aparece como

uma ‘imensa coleção de mer-

cadorias’ e a mercadoria

individual como sua for-

ma elementar” (MARX,

1985, p. 45). Em con-

sonância com Marx,

é lícito afirmar que

o capitalismo é um

sistema universal

de produção de

mercadorias e

de mais-valia.

E, com relação

ao processo

de mercantilização, para ficarmos no essencial, chamamos a este o mecanismo pelo qual tudo tende a se transformar em mercadoria no modo de produção capitalista: “[...] as relações, as pessoas, as coisas” (IANNI, 1988, p. 8).

Os fundamentos econômicos subjacentes ao processo de mercantilização da educação a partir de 1970 foram em parte tratados neste artigo no *item 2. A crise de 1970 e os processos de mercantilização e privatização da educação escolar*. Mas acrescenta-se que: o capitalismo em sua fase monopolista imprimiu mudanças estruturais no sistema, de modo que quanto maior era o número de setores industriais onde a penetração e a acumulação tradicionais se tornaram impossíveis ou não lucrativas, mais aumentaram os setores marginais para onde afluíram pequenos e médios capitais. Esse foi o caso da educação escolar, que antes estava sob o jugo do Estado do Bem Estar Social, na condição de um serviço social. Ou seja, como nesse setor, “[...] a composição orgânica do capital é muito inferior à da indústria, [nele] se realiza certo aumento da taxa média de lucro” (MANDEL, 1969, p. 153).

Sob o ponto de vista puramente teórico, a educação assume a condição de uma mercadoria, a qual “[...] é a unidade dialética do valor de uso e valor [...]” (BOTTOMORE, 1998, p. 266), cuja teoria “[...] estabelece as categorias fundamentais dentro das quais o capital pode ser analisado” (Idem, p. 266). Enfim, os “[...] conceitos básicos usados para descrever e estudar o capital, a mercadoria, o dinheiro, a compra, a venda e o valor têm como pressupostos a análise da forma de produção de mercadorias” (Idem, p. 266). Foge aos nossos objetivos adensar e aprofundar tal análise; portanto, sumariamente, afirmamos que a mercadoria é “[...] tudo o que possa ser ‘comprado ou vendido’ numa perspectiva de acumulação de capital” (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Contudo, a mercantilização da educação é um processo muito mais amplo, complexo e profundo do que a sua simples compra e venda, cujos efeitos deletérios já se manifestam de forma flagrante, mas que ainda estão longe de ser plenamente mapeados e compreendidos, de maneira que a instituição escolar “[...] não encontra mais sua razão de ser na distribuição o mais igualmente possível do saber, mas nas

EDUCAÇÃO
PÚBLICA
1970

lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista [...]” (LAVAL, 2004, p. 43). Isto é, o papel da escola está cada vez mais direcionado e dimensionado em função de sua utilidade ou da função que ela desempenha ao mercado, às empresas e à economia capitalista.

Estima-se que o potencial econômico da educação no mundo gire em torno de US\$ 2 trilhões e US\$ 2,2 trilhões (LAVAL, 2004, p. 114; OLIVEIRA, 2009). No caso do Brasil, o valor é da ordem de R\$ 90 bilhões (LEHER, 2002; OLIVEIRA, 2009). Em ambos os casos, supõe-se que estejam computados os gastos governamentais, bem como a miríade de outras formas de negócio, direta ou indiretamente associadas à educação: o *marketing to, in e of schools*; investimentos em capital fixo (prédios, instalações e equipamentos – computadores, aparelhos de internet, impressoras etc.); gastos com insumos (eletricidade, água, telefone, internet, TV e outros); material de consumo (material de escritório, giz etc.); material pedagógico (livros, apostilas, kits pedagógicos) etc. (LAVAL, 2004, p. 110).

Privatizar, de acordo com o senso comum, seria a transferência ou a venda de ativos do Estado (os bens públicos) para o setor privado (mercado, empresas, capitalistas individuais). De fato, tal mecanismo ocorreu (e ainda ocorre atualmente) em nível mundial e no Brasil. Entretanto, o interessante é que a educação escolar pública não foi considerada um ativo a ser vendido ou transferido para a iniciativa privada – isso não aconteceu e provavelmente não acontecerá, conforme veremos a seguir.

De forma similar à mercantilização, a privatização da educação escolar constitui um processo muito mais amplo, complexo e profundo do que a simples “[...] cobrança de mensalidades *tout court* [...]” (LEHER, 2002, p. 15). Em verdade, tal processo, “[...] *longe de constituir uma retirada [do Estado] do campo social, evidencia a sua presença refuncionalizada*” (NEVES, 2002, p. 112, grifos nossos).

Ou seja, mesmo correndo o risco da simplificação, vemos que a partir da década de 1970, operou-se uma refuncionalização do Estado, mediante uma ação dúplice, concomitante, combinada e interdependente: de um lado houve sua retirada, regressão e contínua desobrigação com relação ao financiamento e ao in-

vestimento nos serviços sociais públicos e de outro, a intensificação, o aprofundamento e a exacerbação de sua ação como parceiro, ator, indutor do capital, de modo que a base e a essência, em ambos os casos, foram a manipulação do fundo público em favor da conta capital.

Assim, de forma paradoxal, no Brasil, mantiveram-se as consignas de educação escolar pública, estatal, universal e gratuita, embora o próprio Estado operasse uma privatização generalizada do seu aparelho (a denominada Reforma do Aparelho do Estado da década de 1990) e da educação escolar, neste caso não pela via da “venda de ativos”, mas por meio de um conjunto de ações que na prática elidiram, implodiram e tornaram impossível a oferta de uma educação pública de qualidade para a totalidade da população. Nesse sentido, mercantilização e privatização caracterizam duas faces de um mesmo processo – são irmãs siamesas – cujo polo dinâmico são as necessidades, mandos e desmandos do capital e cujo ator, mediador e parceiro privilegiado foi o Estado.

O caso brasileiro é exemplar. De um lado houve a coerção, o constrangimento, a influência direta do capital, seus agentes e representantes nacionais e internacionais e de outro, a conivência, a subserviência e o conluio, por parte de uma sequência de governos, em que a mercantilização e a privatização grassaram soberanas. Foi assim que, em detrimento da educa-

O caso brasileiro é exemplar. De um lado houve a coerção, o constrangimento, a influência direta do capital, seus agentes e representantes nacionais e internacionais e de outro, a conivência, a subserviência e o conluio, por parte de uma sequência de governos, em que a mercantilização e a privatização grassaram soberanas.

ção superior pública, ocorreram a facilitação e o fomento à expansão da indústria da educação superior privada/particular a partir da década de 1970, cujo mecanismo só pode ser plenamente compreendido quando associado ao processo de mercantilização da educação em nível mundial, seus desdobramentos, consequências e formas de manifestação, tais como: a internacionalização, a oligopolização e a centraliza-

ção do setor; a associação entre o capital da indústria da educação privada com o capital financeiro-fictício via atuação na bolsa de valores, de empresas de *private equity* e similares; a criação de conglomerados do setor educacional no mundo com valor de mercado da ordem de bilhões de dólares etc. (OLIVEIRA, 2009; RODRIGUES, 2012).

Ao mesmo tempo e de forma complementar, cujo marco temporal é o octanato de Fernando Henrique Cardoso, operou-se uma ampla e profunda transformação de todo o sistema escolar, abrangendo os seus níveis legal/normativo, administrativo, de financiamento e pedagógico, implodindo definitivamente o que ainda restava de *bem público* ou *populus* do sistema escolar brasileiro. Por sua vez, os governos subsequentes não apenas deram continuidade a esse macroprocesso, mas aprofundaram, sofisticaram e aperfeiçoaram-no, de modo que, atualmente, os planejadores, mentores e verdadeiros condutores das políticas públicas em educação no Brasil são os principais grupos econômicos ligados à indústria da educação privada, em associação com o bloco do poder composto pelo capital financeiro ao qual acomodaram-se posteriormente o setor agroexportador e grandes grupos industriais nacionais-transnacionais (bancos, agronegócio, indústria editorial, informática, comunicação etc.), organizados em torno do Movimento Todos Pela Educação (BOITO JR., 2006; LEHER; EVANGELISTA, 2012).

Portanto, sob o abrigo da instituição Estado, a privatização e a mercantilização imperam soberanas na educação escolar brasileira em todos os seus níveis e modalidades, por meio de uma série de estratagemas: o direcionamento do fundo público para a conta do capital; o investimento público da educação privada por meio de todas as formas de financiamentos, subsídios e renúncia fiscal; uma “privatização marrom”, segundo o modelo das parcerias público-privadas e das *charter schools* americanas; a imposição de um modelo burocrático-gerencial-empresarial de controle e gestão de todo o sistema escolar público, no qual sobressaem-se os contratos de gestão, a submissão aos editais, a avaliação/aferição de resultados vinculada à punição/recompensa e à liberação de verbas; a atuação das Fundações Privadas nas IES públicas; a intensificação do trabalho dos profissionais da edu-

cação; a precarização progressiva das condições de trabalho, materiais e salariais dos profissionais etc. (COSTA, 2009; PEREIRA, 2006, p. 17).

Ora, diante desse quadro torna-se absolutamente desnecessária a privatização *stricto sensu* da educação escolar segundo os moldes clássicos da cobrança de mensalidades ou da venda de ativos. É fora de dúvida que a educação escolar no Brasil encontra-se plenamente privatizada e mercantilizada.

4. Desdobramentos e consequências para a educação escolar pública e para o movimento sindical nas IES públicas

De forma objetiva, rigorosa e corajosa, é preciso reconhecer que a educação escolar e a universidade pública, sob o prisma do *bem comum*, não existem mais. Ambas tornaram-se funcionais ao modo de produção capitalista.

Atuando sob o jugo do aparato estatal, elas cumprem com as funções políticas e econômicas do Estado, conforme exposto no *item 1* deste artigo, com destaque para a produção e a reprodução das formas de trabalho intelectual e manual e para a circulação e a realização de mercadorias. Neste quesito, a parceria Estado-Movimento Todos pela Educação via programas de governo é exemplar, ao transformar parte do serviço público num paramercado ou num escoadouro de mercadorias (SCAFF, 2011).

Porém, existem alguns elementos que ainda subsistem da educação escolar pública: sua gratuidade na educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* no nível superior e o uso do fundo público nos gastos com salários, despesas de custeio e investimento em capital fixo, mas atrelados à necessidade da realização de mercadorias.

As consequências não poderiam ser mais dramáticas, nefastas e desastrosas, pois a mercantilização-privatização rebaixa a qualidade do ensino e desconsidera a riqueza cultural, antropológica e social de todos os envolvidos no processo pedagógico (LAVALL, 2004, p. 311). Em suma: rebaixa a condição e o potencial humano da educação escolar e além de ver destituído o seu caráter humano e pedagógico,

a escola se transforma num local de implementação de políticas sociais com programas pontuais, focalizados, descontínuos, fragmentados, nos quais predomina o assistencialismo (SCAFF, 2011).

Com relação à instituição Estado, sua existência no modo de produção capitalista é uma necessidade, posto que sua função é garantir, proteger e perpetuar as relações capitalistas de produção, de forma a assegurar o domínio do capital sobre o trabalho, a propriedade privada, os processos de valorização, acumulação e reprodução, a acumulação privada do produto social, a redistribuição do fundo público em benefício do capital etc. Em outras palavras, o Estado é, ao mesmo tempo, parte integrante das relações capitalistas de produção e instrumento de defesa e manutenção destas e ele jamais irá colocar em risco os princípios estruturantes e essenciais desse modo de produção. Portanto, a nosso ver, são ingênuas as propostas segundo as quais se possa investir digna e suficientemente na escola pública e resgatar a qualidade, as dimensões humana, existencial, pedagógica da educação por meio da instituição Estado (HELENE, 2013, p. 33, p. 135; SAVIANI, 2004, p. 229 et seq).

No que se refere ao movimento sindical, vemos como *equivocado* o princípio de aproximação e negociação quase que exclusivo junto ao aparelho do Estado, de maneira que os eventuais ganhos decorrentes de tal atuação para a classe trabalhadora só acontecem se isso não é contrário aos interesses do capital, se são uma concessão temporária ou um recuo tático das classes dominantes (MASCARO, 2013).

Sob a ótica das relações sociais de produção, o professor e o professor das IES públicas em particular não se veem como aqueles cuja única propriedade é sua força de trabalho. Ou seja, não se veem como um trabalhador, mas como um profissional com alta qualificação e status acima da média dos outros trabalhadores. Muitos, formados ou que antes foram trabalhadores na indústria da educação privada (e mesmo aqueles formados nas IES públicas), já incorporaram e introjetaram a lógica mercantil-privatista.

Em sua atividade profissional, são premiados pela desvalorização salarial, pela precarização das suas condições de trabalho e submetidos ao modelo burocrático-empresarial-gerencial. Por conseguinte, muitos, a título de complementação salarial, assumem

cargos gratificados, aspiram a cargos na administração central e quiçá no MEC (considerado o *Olimpo* e o topo da ascensão profissional da classe), submetem-se a programas de extensão e editais de pesquisa, desenvolvem programas de governo oferecendo sua mão de obra etc., por vezes em detrimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, já tendo introjetado a lógica empresarial-mercantil, a grande maioria não apenas não tem mais tempo, mas a *mais absoluta falta de necessidade e de interesse* pelo engajamento e pela militância na luta político-sindical, resultando num refluxo quantitativo-qualitativo do movimento, de maneira que os sindicatos deparam-se com o seguinte dilema: assumir-se como representante de uma categoria sem o respaldo real e efetivo da maior parte dessa mesma categoria.

Os desafios são imensos. Quem são os nossos inimigos: o capital, suas formas fenomênicas e suas correspondentes classes, frações das classes mais poderosas, em termos mundiais e locais, setores do aparelho estatal e seus asseclas. Além disso, ao nível

Ademais, já tendo introjetado a lógica empresarial-mercantil, a grande maioria não apenas não tem mais tempo, mas a *mais absoluta falta de necessidade e de interesse* pelo engajamento e pela militância na luta político-sindical, resultando num refluxo quantitativo-qualitativo do movimento, de maneira que os sindicatos deparam-se com o seguinte dilema: assumir-se como representante de uma categoria sem o respaldo real e efetivo da maior parte dessa mesma categoria.

da universidade pública, contamos com uma categoria profissional em sua grande maioria já submetida à lógica de funcionamento necessária aos interesses do capital: a burocratização extremada, os rankings, o produtivismo, a competição, o individualismo, dentre tantos outros expedientes, de maneira que os espaços e momentos de resistência, combate, contestação, questionamento, transformação e mudança ficam cada vez menores, menos presentes e cada vez menos “atrativos”. Portanto, em boa medida, uma classe que aceita e participa funcionalmente daquela lógica.

Considerações finais

Nem desânimo, nem imobilismo, nem derrotismo, nem denunciismo, mas objetividade, espírito e pensamento crítico, rigor, combatividade.

A realidade social não é uma via de mão única e se de fato prevalece a tendência *reprodutivista* da educação escolar, a escola também cria e produz novas sociabilidades, resistência, questionamento, espírito crítico. As resistências (ou os sintomas) não são poucas, mas manifestam-se de forma errática, desarticulada: a violência escolar, as síndromes, o adoecimento e os afastamentos dos professores, as manifestações de rua no Brasil em junho/2013, o movimento estudantil no Chile etc.

Porém, tudo indica que a conta-capital tem predominado. Suas leis tendenciais e a criação de contradições são inexoráveis e inderrogáveis. Suas contradições iminentes necessariamente convergem e explodem em crises e, cada vez que isso ocorre, há tanto um decréscimo, quanto a exponenciação da sua dificuldade de valorização. Tal parece ser o fundamento que compele o capital a penetrar e a subordinar de forma cada vez mais profunda, universal e agressiva todas as esferas da existência, com o único e exclusivo objetivo de se obter lucro. Em verdade, trata-se da necessidade intrínseca da garantia de sobrevivência e perpetuação do modo de produção capitalista. E à medida que o capital avança, as forças progressistas, os movimentos e os espaços de combate são comprimidos, perdendo paulatinamente sua ação.

Tais são alguns dos mecanismos que constroem a educação escolar pública contemporânea e é por isso que as suas mazelas e dificuldades avolumam, reeditam e aprofundam-se. A incongruência entre os fins, os objetivos e a utopia de uma educação escolar verdadeiramente pública, estatal, popular e as necessidades do capital é *absoluta*. Diante disso, é preciso repensar, revitalizar, atualizar as lutas dos movimentos sociais e sindicais. As consignas liberal-republicanas relativas à educação escolar não nos servem mais e o Estado não é o árbitro, o representante, o defensor e o garantidor dos interesses da maioria.

Frente a uma ofensiva cada vez mais agressiva e sem precedentes por parte do capital, é preciso responder à altura, com táticas renovadas, avançadas e mais agressivas. É preciso traçar e construir uma perspectiva socialista para a sociedade e para a educação. Uma perspectiva socialista *na* educação e *para* a educação¹.

Contudo, infelizmente, neste quesito nossas ações, discussão e avanços ainda são muito tímidos. **US**

1. Trecho da fala de Roberto Leher, por ocasião da realização do Encontro Nacional de Educação, em agosto de 2014, no Rio de Janeiro.

nota

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, Evilásio et al (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-180.

BENSAÏD, Daniel. Préface: Marx et les crises. In: MARX, Karl. **Les crises du capitalisme**. Paris: Éditions Demopolis, 2009. p. 3-26.

referências

- BOITO JR., Armando. A burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, Eduardo; ARCEO, Enrique. (Comp.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 237-263.
- BOTTOMORE, Tom. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- COSTA, Áurea et al. **A proletarização do professor**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2009.
- GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 93-112, 1995.
- HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. **Karl Marx**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.
- LEHER, Roberto. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 9-16.
- LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Niterói, RJ, Ano 10, nº 15/2012, p. 1-29.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2008.
- MANDEL, Ernest. **Tratado de economia marxista**. Avena, México: Ediciones Era, 1969. (Tomo II)
- _____. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).
- _____. **A crise do capital**. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas). [Publicado originalmente em 1867].
- _____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Ícone, 2004. [Publicado originalmente em 1847].
- _____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. [Escrito entre os anos de 1857-1858].
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: _____ (Org.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).
- PEREIRA, Larissa Dahmer. **Textos & Contextos**, ano V, n. 5, p. 1-21, nov. 2006.
- PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RODRIGUES, José (Org.). **A universidade brasileira rumo à Nova América**. Niterói: EdUFF, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, Paulo Gomes; FURTADO, Alessandra Cristina. (Orgs.). **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 1-16.

referências

A universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas

José Renato Bez de Gregório

Servidor Técnico da Universidade Federal Fluminense - UFF

E-mail: ddpbezz@vm.uff.br

Resumo: Este artigo apresenta estudo sobre a criação da Agência de Inovações (AGIR) no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF) em consonância com a Lei de Inovações Tecnológicas, salientando os nexos destas com a contrarreforma da educação superior e com as políticas apregoadas e compartilhadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e o governo brasileiro.

Palavras-chave: Inovações Tecnológicas. Educação Superior. UFF. Banco Mundial.

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal analisar a criação da Agência de Inovações (AGIR) no âmbito Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e sua articulação com a contrarreforma¹ da educação superior implementada pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff através de um conjunto de ações como a sanção presidencial da Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovações Tecnológicas), bem como do Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta

as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, a fim de captar recursos privados para financiamento de atividades acadêmicas. Adicionalmente, pretende discutir os impactos destas medidas nas condições de trabalho docente no âmbito da Universidade Federal Fluminense.

Para tanto, realizamos um movimento de inserção da Norma de Serviço UFF nº 604/2009, que criou a AGIR, num processo ainda mais amplo, que engloba um conjunto de políticas governamen-



tais já mencionadas, que por sua vez, encontram-se submetidas a um projeto ainda maior, sustentado pela classe burguesa dos países do capitalismo central em compartilhamento com as classes dominantes locais. Tais políticas são disseminadas pelos organismos internacionais e compartilhadas pela burguesia local, visando à obtenção de consenso da classe trabalhadora dos países periféricos e à difusão de seu projeto de sociabilidade, calcadas principal-

mente no Banco Mundial. Analisaremos o documento publicado em 2008 pelo BM em conjunto com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), denominado “Conhecimento e Inovação para a Competitividade”, situando esta aproximação da relação universidade x indústria no processo de privatização do espaço público, através do uso do fundo público para fins de financiamento de P&D em benefício de empresas privadas.

1. A constante necessidade do capital produzir inovações tecnológicas

A partir da I Guerra Mundial e principalmente no período entre guerras, se vê um acirramento da disputa pela hegemonia do mercado mundial entre as grandes potências econômicas e políticas. O mercado acenava com a necessidade de novas estruturas financeiras, administrativas, gerenciais e de organização do trabalho para abarcar as inovações tecnológicas desenvolvidas neste período e sustentar as exigências de um novo período de auge econômico que se sucederia.

É imperioso destacar que nesse novo auge, o Estado assume o papel de articulador dessa estrutura capitalista em nível nacional e mundial. O capital estatal passa a apoiar, e em alguns casos a substituir, os antigos *trusts* e sociedades anônimas, dando origem ao capitalismo monopolista de Estado.

A Revolução Científico Técnica que se apresenta pós II Guerra Mundial transforma a pesquisa e desenvolvimento em atividade sistemática no interior das grandes corporações ou em entidades a elas associadas direta ou indiretamente. Surgiram novos

É imperioso destacar que nesse novo auge, o Estado assume o papel de articulador dessa estrutura capitalista em nível nacional e mundial. O capital estatal passa a apoiar, e em alguns casos a substituir, os antigos *trusts* e sociedades anônimas, dando origem ao capitalismo monopolista de Estado.

ramos de produção e de serviços que aplicam diretamente esses conhecimentos científicos. A energia nuclear, petroquímica e informática transformam-se em importantes setores econômicos.

Com a crescente tendência monopolista do capitalismo, em especial em setores de alta tecnologia, o custo de investimento em pesquisa e desenvolvimento atinge significativo aumento, sobretudo a partir da década de 1980. Países como EUA, Japão e Reino Unido ampliaram bastante seus investimentos estatais em P&D. Empresas e universidades desses países

também aumentaram seus gastos com P&D neste período. Entretanto, os custos de investimento em pesquisa e desenvolvimento (inovações tecnológicas) atingiram cifras tão colossais que a maioria das grandes empresas, ou até mesmo a associação de várias delas, não consegue suportar tamanho gasto.

A participação do fundo público torna-se indispensável ao capitalista para o desenvolvimento de novas tecnologias, tanto direta quanto indiretamente.

Se o Estado toma a seu cargo o custo fixo da empresa, ele tem então de dar os fundos correspondentes para as perdas de exploração que essas empresas terão de fazer. Há, portanto, uma subvenção que se destina a essas novas tecnologias, que os consumidores e a sociedade terminam aceitando pagar para que ela possa manter a sua taxa de inovação e a sua competitividade na economia mundial (SANTOS, 2002a, p. 55).

Nesse contexto, o sistema de produção do conhecimento deixou de se concentrar nos EUA e na Europa e passou a ter um caráter multinacionalista. Nos países dependentes, esse papel do Estado também passa a ser necessário a fim de subsidiar os custos de adaptação e de entrada dessas empresas no mercado. Embora menos elevados que nos países centrais, ainda são muito altos, visto que imobilizam quantidades consideráveis de capital fixo.

Nesses países, esse apoio estatal concentra-se basicamente em três setores econômicos que desfrutam de certa influência sobre as decisões políticas locais: i) setor agrário minerador exportador; ii) indústria nacional comandada por uma burguesia local; e iii) as empresas multinacionais que se aliaram a setores industriais locais.

Assim, há também uma divisão do trabalho internacional, da atividade científica, e, dentro dela, as atividades mais complexas, mais teóricas e abstratas, que são reservadas aos países dominantes. Somente alguns campos muito específicos de pesquisa se reservam aos países dependentes, de tal forma que o conhecimento gerado nestes países só tem capacidade de absorver conhecimentos de outra parte em setores específicos, transformando-se assim em complemento do conhecimento controlado nos níveis superiores de produção de conhecimento (SANTOS, 2002a, p. 43).

Portanto, segundo a lógica do capital, a P&D realizada nos países periféricos deve concentrar-se apenas em áreas onde estes possuem alguma vantagem comparativa ou em áreas onde as empresas multinacionais associadas a empresas nacionais necessitem atingir algum nível de especificidade local.

A participação do Estado nos países dependentes é fundamental, a fim de adaptar as políticas nacionais aos interesses do capital, implicando o afastamento desses países da produção de inovações tecnológicas de ponta, “restringindo o seu desenvolvimento econômico e cultural à condição de culturas-reflexo” (SANTOS, 2002b, p. 47).

É neste contexto que ocorre a eliminação das fronteiras entre o público e o privado, estratégia fundamental para a absorção dos recursos estatais pelo empresariado, tanto em forma de financiamento, como em forma de utilização de infraestrutura e recursos humanos. Tal política é elaborada e difundida pelos organismos internacionais e instituições representantes de frações da burguesia local na implementação dessas políticas, conforme analisaremos na próxima seção.

2. O público e o privado na produção do conhecimento e o papel da CNI e do Banco Mundial

Os organismos internacionais são sujeitos políticos importantes neste processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuindo de maneira decisiva para a expansão desenfreada do capital por todos os cantos do mundo e em todas as áreas das políticas públicas dos países periféricos, incluindo-se aí políticas educacionais e de ciência e tecnologia.

Para melhor ilustrarmos este movimento, recorremos à passagem extraída da obra de Santos, onde o autor analisa a ação compartilhada entre Estado, organismos internacionais do capital e burguesia:

Mais decisiva é, contudo, a articulação das decisões microeconômicas com a ação do Estado. Este não somente determina o quadro macroeconômico em que operam as grandes empresas (política de investimento estatal, estratégia de desenvolvimento, política fiscal,

taxa de juros, taxas de câmbio, política de salários, subsídios, etc.), como afeta diretamente suas variáveis microeconômicas (contratos de venda para o setor público, financiamentos da pesquisa e desenvolvimento, estratégias de mercado e políticas setoriais, entre outras). Nos nossos dias, as práticas comerciais são cada vez mais um subproduto do planejamento estatal articulado com as decisões das grandes empresas. Estas se veem obrigadas a definir políticas globais para os setores em que atuam, antecipando-se às tomadas de decisão estatais. Estas se baseiam, na maioria dos casos, em dossiês e propostas de política e legislação emanadas diretamente das empresas ou dos órgãos de classe do empresariado (SANTOS, 2002c, p. 45).

Nesta seção analisaremos de que forma o capital sequestra o fundo público para seus interesses, em especial para atender à sua necessidade crescente de produzir inovações tecnológicas. Para tal tomaremos como base documento conjunto do Banco Mundial e da Confederação Nacional da Indústria (CNI) publicado em 2008, denominado “Conhecimento e Inovação para Competitividade”.

Os organismos internacionais são sujeitos políticos importantes neste processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuindo de maneira decisiva para a expansão desenfreada do capital por todos os cantos do mundo e em todas as áreas das políticas públicas dos países periféricos, incluindo-se aí políticas educacionais e de ciência e tecnologia.

O documento conjunto da CNI e do BM, já em seu prefácio, nos convida a adentrar numa economia global do conhecimento, transferindo a importância das fontes de matérias-primas e da capacidade de produção industrial para uma questão de “falta de inovação”. Surpreendentemente, logo no início o documento incentiva o empreendedorismo individual e privado, mas ressalta mais à frente a importância da educação neste processo.

As incongruências começam na seção destinada às inovações tecnológicas, onde o documento critica a falta de incentivos ao setor privado, por parte do governo até a década de 1990.

Até os anos 90, os setores produtivos brasileiros operaram em um cenário econômico relativamente protegido. O governo fornecia poucos incentivos ao setor privado para o investimento em inovação, porém isto se constituía em fator sem grande importância porque a proteção contra a concorrência tornava esse investimento menos necessário (CNI e BM, 2008, p. 31).

Além disso, ainda aponta a falta de abertura econômica das décadas anteriores como sendo fator de atraso no Brasil e rotula as universidades públicas como “instituições de pesquisa excessivamente teórica” (CNI e BM, 2008, p. 31).

O BM e a CNI apontam como ponto positivo na atual política de P&D brasileira o advento da Lei de Inovações Tecnológicas (Lei nº 10.973/2004), salientando que o governo agora precisa ampliar essas medidas de apoio, “criando um ambiente de negócios mais amplo, em que as empresas privadas queiram investir em inovação” e “possam se expandir para novas áreas menos seguras” (CNI e BM, 2008, p. 31). Neste sentido, o Estado garante a segurança através do fundo público por duas vertentes: i) renúncia fiscal; e ii) utilização privada do espaço público.

Afirmam criticamente que o Brasil concentra suas pesquisas em aspectos conceituais (segundo o documento, 2% dos artigos publicados no mundo são brasileiros – proporcional à participação brasileira no PIB mundial), mas que devido ao alto grau de investimento do Estado, o Brasil deveria otimizar esses custos, investindo de maneira mais eficaz seus recursos.

O investimento público em P&D precisa ser mais eficiente, não apenas para produzir mais conhecimento e tecnologia, mas para criar uma infraestrutura que possibilite comercializar e disseminar o novo conhecimento (por exemplo, parques tecnológicos, escritórios para transferência de tecnologia, incubadoras de empresas e operações com capital de risco) (CNI e BM, 2008, p. 31).

Com relação aos incentivos fiscais, a legislação é bem clara e objetiva. O Estado abre mão de parcela de sua arrecadação a fim de incentivar a implantação de

parques industriais e tecnológicos privados ou através de financiamento de pesquisas em instituições públicas ou privadas, conforme analisaremos mais à frente. Com relação ao segundo aspecto, a legislação aparece de forma mais velada, atrofiando a fronteira entre o espaço público e os interesses privados, principalmente na utilização de espaços e recursos humanos do Estado em prol do capital. No caso brasileiro, isso se concretiza no âmbito dos centros de pesquisa isolados vinculados ao Ministério de Ciência e Tecnologia, mas em maior proporção nas universidades públicas. Analisaremos mais adiante tais alterações legais que abarcam um conjunto de normas e leis que chamamos de contrarreforma da educação superior.

O documento segue afirmando o que já tínhamos salientado na seção anterior. Aos países periféricos cabe o papel de “pensar menos em inventar e mais em fazer coisas diferentes com o conhecimento e a tecnologia disponível” (CNI e BM, 2008, p. 32). Propõe três vertentes nesse processo de pesquisa e desenvolvimento periférico: (a) criação e comercialização de novos conhecimentos e tecnologia; (b) aquisição de conhecimento e tecnologia do exterior para uso e adaptação local; e (c) disseminação e aplicação eficaz do conhecimento e da tecnologia (criada internamente ou obtida no exterior) que já estejam disponíveis no País, embora não sejam amplamente utilizados.

Em relação ao primeiro item, apresentam dados que mostram que, no Brasil, 55% dos investimentos em inovações tecnológicas são de recursos públicos (segundo o documento, nos EUA são 30%). Afirmam criticamente que o Brasil concentra suas pesquisas em aspectos conceituais (segundo o documento, 2% dos artigos publicados no mundo são brasileiros – proporcional à participação brasileira no PIB mundial), mas que devido ao alto grau de investimento do Estado, o Brasil deveria otimizar esses custos, investindo de maneira mais eficaz seus recursos. Para a CNI e o BM, a maneira mais eficaz de investir em inovações tecnológicas seria o estímulo às patentes internacionais que possam ser comercializadas e, para tal, cita a Suécia como exemplo. Aqui abriremos um pequeno espaço para questionamento: como um país que tem, segundo o próprio relatório, que ocupar papel secundário na escala mundial de produção de inovações pode ser comparado a um país do ca-

pitalismo central como a Suécia, que historicamente sempre desenvolveu tecnologia de ponta?

O relatório aponta uma desconexão entre teoria e prática e sentença que a interligação entre empresas privadas e as universidades e laboratórios públicos é fundamental para o desenvolvimento do país. Desqualifica as pesquisas ditas “puras” e destaca a importância da pesquisa aplicada. Enfatiza que uma nação só é capaz de criar novos conhecimentos se fortalecer as instituições de ensino superior nas áreas de ciências exatas como engenharias e aplicação tecnológica.

Segundo o relatório, o atraso tecnológico do Brasil decorre do fato de termos priorizado o desenvolvimento das ciências humanas em detrimento das ciências exatas.

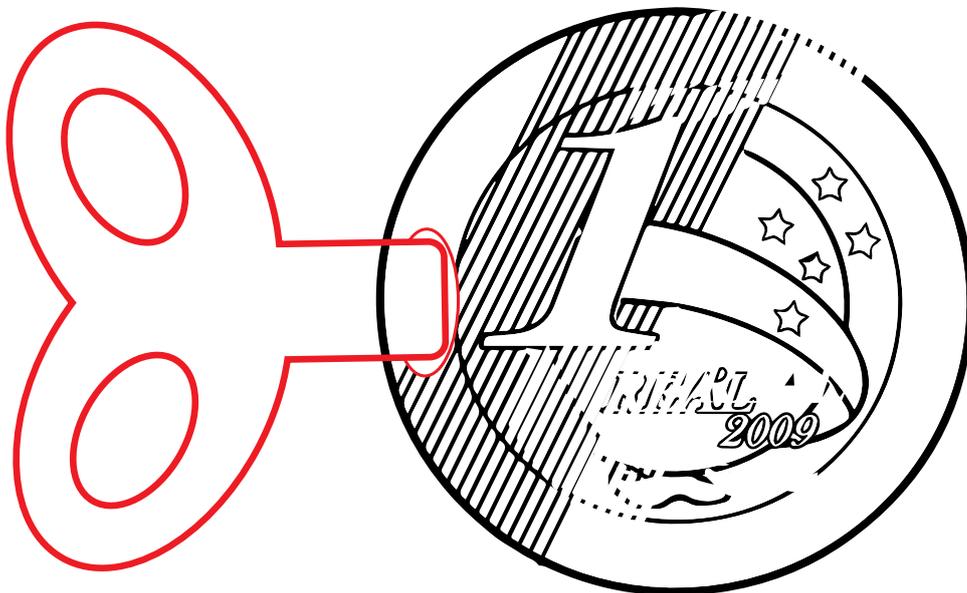
O Brasil enfatizou as ciências humanas e sociais, em detrimento das ciências físicas e da engenharia. Apesar do avanço lento, porém estável, nestas últimas disciplinas, o ensino superior brasileiro ainda dispõe de capacidade muito reduzida para treinar inovadores de alto nível que possam trabalhar na fronteira da criação de conhecimento global (CNI e BM, 2008, p. 33).

O segundo aspecto abordado é a aquisição e adaptação de conhecimentos vindos de fora. No relatório, as instituições adotam o discurso claro de que é muito mais barato e fácil adotar tecnologias já existentes e adaptá-las à realidade local.

Para os países que ainda não estão na vanguarda, é geralmente mais prático adquirir novos conhecimentos e tecnologia em vez de inventá-los. A transferência de tecnologia pode ser realizada de diversas formas: investimento direto estrangeiro; licenciamento; assistência técnica; tecnologia embutida em bens, componentes ou produtos de capital; cópia e engenharia reversa; estudos no exterior; informações técnicas publicadas, especialmente na Internet; *twinning* (liderança compartilhada entre um país desenvolvido e outro emergente); parcerias para treinamento cooperativo; aprendizagem a distância; e outras mais (CNI e BM, 2008, p. 33).

É imperativo frisarmos que os países centrais jamais permitem que os periféricos tenham acesso à inovação primária. Eles exportam o pacote de inovações secundárias através de *franchising*, oferecem treinamento, manutenção, infraestrutura, mas ocultam o conhecimento fundamental. O *know-how* é mantido em segredo e a ajuda internacional, que muitas vezes se apresenta como alternativa para a transferência de tecnologias, tende a reforçar esta concentração de poder, estabelecendo rotinas, standardizações e especificações ligadas ao país de origem.

O documento segue afirmando que o Brasil está apenas começando a se beneficiar de tal prática e que as empresas de grande porte, principalmente as multinacionais, já avançaram e muito neste sentido. Destaca a necessidade de preparar os trabalhadores



minimamente para a utilização destas novas tecnologias e aponta a qualificação básica dos trabalhadores como sendo fundamental para a implantação dessas inovações.

O terceiro e último aspecto destacado refere-se às inovações já disponíveis no país. O relatório considera que as inovações tecnológicas no Brasil estão muito dispersas e que possuem baixa produtividade devido à demanda interna insuficiente e a um mercado pouco sofisticado. Segundo o BM e a CNI, este terceiro aspecto seria a maneira mais barata e mais acessível de desenvolver inovações, obviamente, voltada para a produção de ciência aplicada, conforme já mencionamos anteriormente.

Em seguida, critica o alto número de professores em regime de dedicação exclusiva na rede pública federal, que, em tese, teriam pouco tempo disponível para se dedicarem a pesquisas, tanto com financiamento público quanto no âmbito de empresas privadas. Para a CNI e o BM, isso causa uma desconecti-

multilaterais impõem metas e políticas a serem implementadas e atingidas pelos países periféricos para que esses tenham acesso a empréstimos e financiamentos para desenvolver o projeto de dominação de sua burguesia local, associada à burguesia internacional.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva, porém, as informações precisas e atualizadas são, também agora, uma mercadoria muito valorizada. O acesso à informação, e também o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais. O conhecimento da última técnica implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O saber passa a ser uma mercadoria-chave, a ser produzido e vendido a quem pagar mais. Assim, universidades e institutos de pesquisas competem vorazmente.

3. A relação universidade x empresa na contrarreforma da educação superior

Desde o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas para a educação têm se pautado na manutenção de uma visão fiscalista/reguladora notadamente em relação aos investimentos em educação. Tal visão tem provocado restrições aos investimentos, mas, ao mesmo tempo, uma maior intervenção do Estado, especificamente da União, no financiamento e na expansão da educação superior, ainda que com um enfoque gerencialista², nos termos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sem dar conta das necessidades de tal expansão.

A intensa reformulação da educação superior pelo governo, conforme aponta Lima (2009), foi operacionalizada a partir, sobretudo, de ordenamentos legais, dentre eles gostaria de destacar: 1) a criação em 2003, por decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para a reestruturação e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); 2) a PEC nº 217/2003 que versava sobre as fontes de financiamento das universidades; 3) o Projeto de Lei Complementar nº 118

Destas análises podemos concluir que os organismos internacionais, financiados e com sede nos países do capitalismo central são os instrumentos que as potências hegemônicas utilizam de forma frequente para ditar as diretrizes a serem adotadas pelos países do capitalismo dependente.

vidade entre universidade e indústria, onde “os dois mundos não interagem e muito menos se fecundam mutuamente” (CNI e BM, 2008; p. 37).

Para finalizar, o relatório apresenta o que precisa ser feito, através de ações concretas para um ambiente favorável. Questões como a criação e a comercialização de conhecimento assumem papéis centrais na competitividade externa, segundo os mentores do capital e, neste sentido, o papel do Estado (como financiador e legislador) e da universidade pública se reconfigura e assume novos contornos.

Destas análises podemos concluir que os organismos internacionais, financiados e com sede nos países do capitalismo central são os instrumentos que as potências hegemônicas utilizam de forma frequente para ditar as diretrizes a serem adotadas pelos países do capitalismo dependente. Essas instituições ditas

sobre a Lei Orgânica da Autonomia Universitária; 4) a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); 5) a Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), com a proposta de oferecer a alunos de baixa renda bolsas de estudo em faculdades privadas, concedendo a essas isenção de alguns tributos fiscais; 6) a Lei nº 10.973/2004 de Inovação Tecnológica que versa sobre o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; 7) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 com a criação do Sistema Especial de Reserva de Vagas; 8) a Lei nº 11.079/2004 com o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; 9) o Decreto nº 5.205/2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; 10) o Projeto de Lei nº 7.200/2006 que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; 11) o Decreto nº 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 12) o Decreto de nº 6.096/2007 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 13) a Portaria Interministerial nº 22 MEC/MP/2007 que instituiu o “banco de professores-equivalentes” em consonância com a política do REUNI; 14) a Medida Provisória nº 435/2010 que busca legalizar as relações já existentes na universidade com as fundações de apoio; 15) o Decreto nº 7232/2010 que instituiu um mecanismo de gerenciamento do quadro dos servidores técnico-administrativos estabelecendo a possibilidade das IFES reporem as vacâncias existentes no seu quadro sob fiscalização do MEC; 16) o Decreto nº 7233/2010 que trata sobre a desobrigação de recolhimento dos recursos financeiros das IFES ao final de cada exercício pelo Tesouro Nacional; 17) o Decreto nº 7234/2010 com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e 18) a Medida Provisória 520/2010 que autoriza a criação de uma empresa pública de direito privado, chamada de empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, que faculta a prestação de serviços à saúde e apoio administrativo aos hospitais universitários.

O fundamento teórico da contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva passa por

alguns pontos básicos, como a noção da educação como “bem público”, a diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e do financiamento e as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira (LIMA, 2009). A educação tomada como um “bem público”, e não como direito, fornece as bases jurídicas e políticas para que se eliminem as diferenças entre público e privado. Neste caso, a educação torna-se um “bem público” e, portanto, instituições públicas e privadas devem prestar esse serviço público (não-estatal), podendo ser financiadas por fontes públicas ou privadas.

Sendo assim, instituições privadas são financiadas pelo fundo público através da ampliação da renúncia fiscal e, por outro lado, o financiamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas é baseado em investimentos públicos e privados através de parcerias entre órgãos públicos e empresas privadas.

Para fins desta análise, nos deteremos no aspecto das parcerias entre as universidades e as empresas privadas, salientando os aspectos normativos legais

Sendo assim, instituições privadas são financiadas pelo fundo público através da ampliação da renúncia fiscal e, por outro lado, o financiamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas é baseado em investimentos públicos e privados através de parcerias entre órgãos públicos e empresas privadas.

referentes à Lei nº 10.973/2004 de Inovação Tecnológica, que versa sobre o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas, e ao Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.

Passamos à análise do Decreto Presidencial 5.205 de 14 de setembro de 2004³ (vem regulamentar a Lei nº 8.958/94 do governo Itamar Franco), que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado ditas de apoio, que são fundamentais ao projeto burguês hegemônico, à medida que regulamentam de forma categórica o fim da fronteira entre as atividades de responsabilidade do governo e da iniciativa privada no âmbito das IFES.

Desde a década de 1990, essas fundações ditas de apoio iniciaram, mesmo que de forma desregulamentada, um processo de “privatização por dentro” das IFES, caracterizado por estreitas relações com empresas privadas através de venda de projetos, criação de empresas júniores e de incubadoras de empresas e realização de cursos pagos (MBA’s e mestrados profissionais) entre outros. O caráter público das universidades federais é perigosamente posto em cheque, desvirtuando a atividade fim das IFES, que é o tripé ensino-pesquisa-extensão, passando as instituições a atenderem à lógica do mercado em detrimento da produção do saber e do desenvolvimento científico.

A criação deste “frankenstein jurídico” atingia os objetivos do governo, indo ao encontro dos interesses e recomendações dos organismos internacionais, desobrigando o Estado de seu papel fundamental de financiar a educação. Este era o passo principal para

O caráter público das universidades federais é perigosamente posto em cheque, desvirtuando a atividade fim das IFES, que é o tripé ensino-pesquisa-extensão, passando as instituições a atenderem à lógica do mercado em detrimento da produção do saber e do desenvolvimento científico.

que o governo Lula da Silva implantasse a sua lógica de autonomia universitária, conforme o Banco Mundial já propalava desde os anos de 1990.

A criação e a multiplicação de fundações de direito privado, intermediando a relação entre a universidade e o setor produtivo, é uma tentativa de contornar essa estrutura burocrática excessivamente lenta e, em geral, restritiva. Ao funcionarem com independência, relativamente à universidade, as fundações ampliam as possibilidades de acordos, parcerias e convênios, que requerem eficiência e velocidade nas ações de contratação e gerenciamento de recursos diversos (TRIGUEIRO, 1999; p. 34).

Essa captação de recursos privados passou a se dar através da prestação de serviços de consultoria por parte das IFES para as empresas privadas, utilizando o espaço físico público (laboratórios, salas e bibliotecas) e recursos humanos pagos com dinheiro público

(docentes e técnico-administrativos). O interesse privado passaria a direcionar o caminho das pesquisas e dos projetos da universidade pública brasileira. As incubadoras de empresas surgiram em profusão nas IFES e empresários passam a se valer do espaço público e dos recursos humanos também públicos para desenvolver projetos e novas tecnologias, a fim de multiplicarem seus lucros sem riscos e sem investimentos maiores. Esses empresários apropriam-se da respeitabilidade social da universidade em que estão inseridas para auferir grande lucratividade, oferecendo pouco ou nada em troca à instituição que as sedia.

Um grande número de cursos pagos passa a surgir nesta mesma época, baseados nesta possibilidade aparente de trazer recursos para a universidade pública. A ganância por tais recursos dentro da própria universidade e a possibilidade de complementação salarial para um número significativo de docentes fazem com que a profusão deste tipo de atividade acabe por gerar problemas dentro dos cursos de graduação e de pós-graduação regulares das instituições. Além disso, este tipo de atividade viola frontalmente tanto a LDB quanto a Constituição Federal, que, em seu art. 206, inciso IV, diz que o ensino será gratuito em estabelecimentos oficiais.

Um aspecto que também deve ser destacado é o fato de os baixos salários recebidos pelos docentes colaborarem para a cooptação destes a fim de que participem destes projetos privados, com o objetivo de receberem complementação salarial através de bolsas, mesmo que exerçam formalmente o regime de dedicação exclusiva nas IFES. A coerção econômica é um poderoso elemento para cooptar os docentes para o empreendedorismo, obrigando-os a procurar outras fontes de renda. Para tal, o projeto burguês hegemônico utilizou de sua usual sutileza, que durante anos incorporou ao serviço público um caráter individualista em seu dia a dia no local de trabalho, através da meritocracia e do produtivismo acadêmico, transformando os docentes em unidades empreendedoras voltadas apenas para a sua realização pessoal.

As divisões começam a surgir dentro do próprio departamento de ensino, onde os docentes são, mesmo que inconscientemente, divididos entre os que participam dos projetos extraordinários (remunera-

dos por fora) e os que não têm chance de complementar sua renda com as bolsas oferecidas pelas fundações, visto que não há espaço para todos.

Ainda em 2004 é aprovada a Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10973/2004), que estabelece medidas para incentivar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, baseada nas parcerias público-privadas, mais uma vez transpondo a fronteira entre o público e privado, incrementando a participação do capital privado no direcionamento da pesquisa desenvolvida no interior do espaço público das IFES. Essa relação acaba por minar a autonomia das pesquisas e o compromisso com o desenvolvimento de uma educação emancipatória e baseada nos ideais de liberdade na formação humana.

Segundo o próprio Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), a Lei vem também ao encontro da atual Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, na medida em que esta propõe, entre outros objetivos, o de melhorar a eficiência do setor produtivo do país de forma a capacitá-lo tecnologicamente para a competição externa, ou seja, a manter a política de superávit primário, a fim de honrar seus compromissos de pagamento dos juros das dívidas externa e interna.

[...] o MCT deveria expandir “substancialmente” o cofinanciamento e a execução conjunta de P&D com o setor privado, privilegiando a provisão de recursos para instituições públicas (universidades, centros públicos de P&D ou institutos tecnológicos) que tivessem projetos elaborados em parcerias com empresas privadas e fossem voltados para aplicações comerciais (OLIVEIRA, 2002, p. 73).

Outro aspecto a ser apreciado com atenção é o financiamento de pesquisas através das agências de fomento (FAP's, CAPES e CNPq), atualmente direcionado através de editais. A pesquisa de livre demanda é posta de lado, cedendo espaço à concorrência aos financiamentos através de editais que contemplam apenas determinadas áreas do conhecimento. Podemos citar, por exemplo, o último edital Procad (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica) nº 071/2013 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde 90% dos

projetos contemplados pertenciam às áreas das ciências exatas e biomédicas, num claro desprezo pelas ciências humanas e sociais.

A importância das inovações tecnológicas no processo de produção do conhecimento no Brasil aparece em entrevista concedida recentemente pelo Diretor de Cooperação Institucional do CNPq/MCTI ao site Inovação Tecnológica em 25/07/2014, durante a 66ª Reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) em Rio Branco, AC, onde este menciona categoricamente que o registro de patente deve se antecipar à publicação de artigo científico. Segundo Paulo Sérgio Beirão: “para produzir patente não se precisa saber o porquê, é preciso saber que tal fato acontece”. Entendo tal afirmação como retrocesso ao desenvolvimento científico brasileiro, onde um diretor de um importante órgão de fomento à pesquisa e à pós-graduação desqualifica publicamente a importância da investigação científica, e principalmente das pesquisas puras (INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, 2014).

Esta visão tacaña dos *policy makers* em CT&I do governo brasileiro se reflete no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras, sobretudo públicas, já que estas concentram massivamente a produção de P&D em nosso país.



4. Inovações tecnológicas no âmbito da UFF: criação da AGIR e os impactos desta lógica no trabalho docente

A discussão sobre a produção do conhecimento se apresenta nas universidades públicas de maneiras diferenciadas, conforme já exposto anteriormente. Na Universidade Federal Fluminense, essa questão assume vários contornos.

Um primeiro exemplo que se pode citar foi o que ocorreu por ocasião da implantação da classe de professor titular da nova carreira do magistério superior (Lei nº 12.722/2012). Sintomaticamente, na tabela de pontuação apresentada num primeiro momento pela Reitoria para ascensão a tal nível, um registro de patente internacional vale quase o dobro do que a publicação de um artigo em periódico estrangeiro (UFF, 2014, p. 6-8).

Outra situação relevante neste emaranhado de normas que transpõem a fronteira entre o público e o privado é a da Fundação Euclides da Cunha de Apoio Institucional à UFF (FEC), que gerencia um orçamento de cifras milionárias, englobando recursos públicos e privados, num sistema de gerenciamento híbrido que não prima pela transparência e que também serve de propulsor para financiamento de iniciativas privadas, bem como para pagamento de recursos humanos públicos em atividades de produção de P&D voltadas para interesses privados (ANDES, 2006).

Outros casos poderiam ser citados, todavia, nessa seção nosso foco será a criação da Agência de Inovação da UFF (AGIR) e sua função nesse processo de associação do capital privado e seus interesses ao fundo público, sua infraestrutura e seu pessoal. Iremos abordar apenas algumas questões julgadas centrais, a fim de que tais iniciativas não apareçam de maneira avulsa no contexto de contrarreforma da educação superior, conforme já discutido anteriormente.

A AGIR foi criada através da Norma de Serviço nº 604 de 02 de abril de 2009, vinculada à PROPI (Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação), a fim de atender à demanda criada pela Lei de Inovação Tecnológica, que, em seu artigo 16, reza: “A ICT deverá dispor de núcleo de inovação tecnológi-

ca, próprio ou em associação com outras ICTs, com a finalidade de gerir sua política de inovação”, tendo por finalidade coordenar, articular e propor a política e ações de estímulo à inovação da UFF.

Compõem a estrutura da AGIR o ETCO (Escritório de Transferência de Conhecimento) e a Incubadora de Empresas, além da Divisão de Articulação Acadêmica e da divisão de Capacitação e Difusão. Por questões de importância, apresentaremos aqui somente os dois primeiros setores da agência.

O ETCO é o órgão responsável pelo registro da propriedade intelectual gerada por professores, técnico-administrativos e alunos, desenvolvido dentro da universidade e pela execução da transferência dessas inovações para a sociedade. Neste sentido, a Lei de Inovação Tecnológica e, por consequência, o ETCO permitem que o “inventor” possa ganhar [dinheiro] sobre o conhecimento aplicado que produziu na universidade (universidade como balcão de negócios). O ETCO também tem a função de auferir recursos para que a universidade registre tais patentes, pois o desenvolvimento destas requer altas quantias. Segundo o escritório, o lucro obtido com tal inovação seria dividido em três partes, onde a UFF fica com uma parcela, o ETCO com outra e o “inventor” com a terceira, embora os direitos de comercialização da patente pertençam à instituição universitária.

O outro setor vital da agência é a Incubadora de Empresas da UFF, que “tem como principal objetivo gerar e estabelecer um tecido empresarial, capaz de interagir com atividades de pesquisa e desenvolvimento da própria Universidade” (UFF, 2010, p. 1-2). Seus serviços são direcionados para estudantes da UFF devidamente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, ex-alunos da UFF e professores, pesquisadores e funcionários da instituição.

Entre seus programas está o Programa de Apoio ao Projeto de Empreendimento, que auxilia os empreendedores no desenvolvimento de seus projetos, de modo que possam transformá-los em negócio, visando a introduzir seus produtos/serviços no mercado. O programa tem como objetivos principais: capacitar os empreendedores; acompanhar a elaboração do plano de negócios; e auxiliar nos setores jurídico e contábil.

Além disso, tem o papel de Articulação com o Se-

tor Produtivo que visa a: a) desenvolver mecanismos de identificação e acompanhamento de projetos com potencial de inovação e comercialização, mantendo uma base de dados atualizada; b) estabelecer, em conjunto com a procuradoria jurídica, uma estrutura jurídica capaz de atender à relação universidade-empresa; c) estabelecer um canal de comunicação com o mercado e com a sociedade para conhecer suas demandas, facilitando a sinergia entre universidade-empresa-sociedade; d) estabelecer acordos de cooperação da instituição com empresas nacionais; e) participar dos fóruns de PI e do relacionamento institucional com o setor produtivo; f) identificar as demandas de inovação do setor produtivo em nível local e regional; g) estimular a execução de projetos que atendam às demandas de inovação do setor produtivo; e h) apoiar a Incubadora de Empresas e as empresas juniores na realização de ações relacionadas à inovação (UFF, 2010, p. 7).

Além da estreita relação com o setor privado industrial, a agência promove no contexto universitário uma “relação inovadora”, abarcando parcerias com instituições financeiras internacionais. Recentemente, a UFF estabeleceu parceria com o Banco Santander, através do “Programa de Responsabilidade Social Corporativa”, a fim de “fomentar ações e projetos que objetivem o aprimoramento do ensino e da pesquisa científica”. O chamado Santander Universities (divisão do banco para financiar projetos em universidades brasileiras) visa a financiar pesquisas a fim de “propiciar condições para que estudantes, professores e pesquisadores possam ter disponibilizados importantes instrumentos voltados para o desenvolvimento do ensino”. As instituições criaram um prêmio de inovação, que visa a contemplar aqueles “inventores” que conseguirem algum êxito em seus projetos inovadores, ou seja, que sejam aceitos pelo mercado a fim de auferirem algum lucro.

Enfim, a visão da Agência de Inovações é gerar e disseminar inovações tecnológicas (leia-se inovações aplicadas), possibilitando a efetivação de parcerias, transformando ideia em produto ou processo novo para utilização na indústria, no comércio e na ciência. Vemos que toda a lógica do empreendedorismo e do financiamento estatal foi engendrada pela UFF sob o discurso da “interlocução com o mercado e

com a sociedade”. Tal fato não nos surpreende, já que toda a contrarreforma da educação superior foi abraçada por setores do interior da instituição muito antes de suas regulamentações.

A pesquisa feita em documentos oficiais de algumas universidades federais no país, particularmente a investigação levada a cabo na Universidade Federal Fluminense, tem indicado que o processo de contrarreforma da Educação Superior está sendo operacionalizado de forma compactuada, tendo as universidades assumido o importante papel de articuladoras deste processo (GREGÓRIO; RODRIGUES; MANCIBO, 2012, p. 1004).

Com relação aos efeitos para o trabalho do professor-pesquisador, podemos afirmar que numa sociedade onde o trabalhador tende a ter o seu trabalho cada vez mais subsumido ao capital, não é diferente o que acontece com o trabalho docente no ensino superior brasileiro, e em especial na UFF. A nova estruturação da lógica capitalista que domina a sociedade deste início de século XXI, como já vimos anteriormente, traz a precarização do trabalho e também das relações de trabalho docente do sistema universitário federal. Nesta época em que a educação superior pas-

A nova estruturação da lógica capitalista que domina a sociedade deste início de século XXI, como já vimos anteriormente, traz a precarização do trabalho e também das relações de trabalho docente do sistema universitário federal.

sa a ser parte importante do discurso burguês hegemônico, não é de se estranhar que o trabalho docente seja foco de investidas da burguesia.

Nessa lógica, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de força de trabalho competente e, no caso da educação superior, produção de tecnologia e conhecimento científico – é profundamente afetado.

Assim, o cotidiano da universidade e a conformação das atividades docentes se veem duplamente atingidos pela organização

produtiva emergente: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho com as características citadas em parte anterior desse texto e onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo (MANCEBO, 2007, p. 77).

As instituições de ensino superior são induzidas a se adaptarem à reconfiguração do trabalho, como também a oferecerem um produto que esteja em conformação com as exigências mais atuais do capital.

Considerações finais

Ao analisarmos a criação da AGIR/UFF, nos parece correto afirmar, conforme nos mostra Silva Junior (2014), “que as mediações entre o capital fictício e o trabalho do professor pesquisador estão cada vez mais diretas”. O autor ressalta ainda que “É brutal a vulnerabilidade sistêmica do capital financeiro e mostra como o trabalho do professor pesquisador a cada dia deixa-se mostrar o que de fato é: produtivo.” (SILVA JUNIOR, 2004).

As políticas educacionais e de ciência e tecnologia empurram a universidade pública brasileira para um caminho praticamente sem volta, onde o capital internacional, tanto financeiro-bancário quanto o agroindustrial, direciona a produção de P&D para atender a seus próprios interesses. O Estado assume papel preponderante neste cenário, como articulador e financiador deste projeto, principalmente voltado para setores ligados ao mercado externo, como o agronegócio e a mineração, e para determinados setores industriais isolados, nos quais o país possui alguma vantagem comparativa.

Por outro lado, a mercantilização da universidade estatal brasileira é também cada dia mais intensa e aparente. No Brasil assiste-se a um processo em que a universidade torna-se, de forma cada vez mais estrutural, uma agência executora de políticas de competência do Estado Nacional a serviço do mercado mundial

de capitais. No mesmo movimento, mostra no que se tornou o próprio Estado. Em acréscimo, o novo papel econômico, social e ideológico da universidade estatal fica límpido, pois parece cada vez mais consolidado (SILVA JUNIOR, 2004).

Por outro lado, o desenvolvimento da pesquisa de ponta, que poderia elevar o Brasil a um patamar superior no contexto político e econômico mundial, fica relegado a um segundo plano. Países da Ásia como a China e a Índia fizeram investimentos maciços em educação e em P&D e, mesmo num momento de crise dos países do capitalismo central, ainda mantêm níveis bastante consideráveis de crescimento. Num cenário de baixo crescimento do PIB mundial, de cerca de 2,1% em 2013, onde os EUA aumentaram sua economia em 1,6% e a União Europeia teve uma retração de 0,1%, a China manteve seu crescimento na casa dos 7,7% e a Índia em 4,8%. Enquanto isso, o Brasil acrescentou 2,5% ao seu PIB, colocando-se num nível de crescimento bastante inferior aos outros membros dos BRICS, em tempos de ampliação das relações comerciais Sul-Sul (UNITED NATIONS, 2014, p. 2).

Por fim, ao assumir tais tarefas, a universidade pública brasileira desvirtua sua função social e contribui sobremaneira com a difusão do ideário burguês e com a reprodução ampliada do capital, transpondo as fronteiras do espaço público, indiretamente acentuando as desigualdades e a exploração, dentro e fora do ambiente universitário. **US**

notas

1. O conceito de contrarreforma da educação superior deriva do conceito marxista de contrarrevolução burguesa e a atualização desse conceito realizada por Florestan Fernandes a partir de suas análises sobre a “contrarrevolução preventiva e prolongada”, indicando como esse conjunto de ações da burguesia para enfrentamento de suas crises, reconstituição de suas margens de lucros e reprodução do seu projeto de sociabilidade, ganha novos contornos e nova racionalidade nos anos de neoliberalismo, seja por meio do neoliberalismo “clássico” ou do neoliberalismo da “terceira via”.

2. Neste trabalho, gerencialismo é entendido como mecanismos de gestão privada introduzidos no setor público, com adoção de critérios, ações e controle nos moldes que o mercado busca o lucro. Tal preceito foi amplamente difundido por Bresser Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso na Reforma

do Aparelho do Estado (1995) através do conceito de administração gerencial para o setor público. Essa lógica não parou de se expandir até os tempos atuais.

3. O Decreto Presidencial 5.205/2004 vem regulamentar a Lei nº 8.958/94 do governo Itamar Franco.

ANDES-SN. **Fundações privadas ditas de apoio à universidade pública.** Cadernos ANDES n. 23. Janeiro 2006. Brasília: 2006. Disponível em: <http://aduneb.com.br/backup/caderno_fundacoes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BANCO MUNDIA E CNI. **Conhecimento e inovação para a competitividade.** Brasília, 2008.

GREGÓRIO, José Renato B., RODRIGUES, Viviane S., MANCEBO, Deise. Quando o Reuni Aderiu à Universidade. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 30, n. 3, p. 987-1009, set./dez. 2012.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS. **Entrevista do diretor de cooperação institucional do CNPq ao site Inovações Tecnológicas em 25/07/2014.** Disponível em: <<http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=patentear-mais-urgente-publicar&id=010175140725&ebol=sim#.U-J6I6P5c8N>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o Reuni na UFF. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 44, p. 147-157, jul. 2009.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, nº 20 (1), p. 74-80, Rio de Janeiro, UERJ, 2007.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. A Política Governamental de Ciência e Tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, Lucia M. W. **O empresariamento da educação.** São Paulo. Ed. Xamã, 1ª Edição, 2002, p. 65-84.

SANTOS, Theotônio dos. **Mudança tecnológica e economia mundial.** Manuscritos - nº 3, 2002a. 62 p.

_____. **A revolução científico técnica, a nova divisão internacional do trabalho e o sistema econômico mundial.** Manuscritos - nº 4, 2002b. 63 páginas. Disponível em: <<http://www.reggen.org.br/midia/documentos/arevocienntecno.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Crises econômicas e ondas longas na economia mundial.** Texto para discussão. Série 1 - nº 5, 2002c. 60 páginas. Disponível em: <<http://www.reggen.org.br/midia/documentos/criseseconomicaeondaslongas.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Capital financeiro, financiamento da universidade estatal e trabalho do professor pesquisador.** 2004. Disponível em: <<http://www.joaodosreis.pro.br/?p=1097>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo.** Brasília, UNB, 1999.

UNITED NATIONS. **World economic situation and prospects 2014.** United Nations. Nova York, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programas institucionais de estímulo à inovação 2010/2011.** Agência de Inovação. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Niterói, 2010.

_____. Minuta que estabelece critérios para progressão à classe de Professor titular. Disponível em: <<http://www.noticias.uff.br/noticias/2014/07/MinutaProgressaoTitular.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

referências

Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala

Kátia Lima

Professora da Escola de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense - UFF
E-mail: katiasklima@globo.com

Resumo: O artigo analisa metas e estratégias do Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024, Lei 13.005/14, especialmente aquelas referentes à Educação Superior, questionando em que medida o novo PNE expressa o aprofundamento das diretrizes da política de Educação Superior vigente no período 2003/2013, particularmente a política de expansão operada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Apresenta a disputa entre o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira e o PNE aprovado pelo governo Cardoso (Lei 10.172/01) como um importante momento da histórica disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade, indicando que está em curso uma nova fase do embate entre os setores privatistas e aqueles que defendem a educação pública e gratuita em nosso país.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Política de Expansão da Educação Superior. Universidade.

Introdução

O embate entre projetos antagônicos de educação e de universidade atravessa a história brasileira: de um lado, os setores privatistas defendendo a “liberdade de ensino” e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita. Este embate histórico é constituído também pela disputa pelo fundo público: os privatistas lutando pelo uso da verba pública para

subsidiar o crescimento do setor privado, constituído pelas Instituições de Educação Superior – IES com finalidade lucrativa e pelas IES sem finalidade lucrativa – comunitárias, confessionais ou filantrópicas, através das isenções e renúncias fiscais, e os militantes da educação pública reafirmando: verba pública *exclusivamente* para a educação pública!

Apresentar algumas reflexões sobre a face atual



2024 (BRASIL, 2014) é o objetivo deste artigo. Em um primeiro momento, apresenta algumas das principais divergências entre o Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira e o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob a forma da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), problematizando os vetos daquele governo à alocação de verba pública para a educação pública.

O item seguinte analisa algumas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), especialmente aquelas referentes à Educação Superior. Tal análise tem como pressuposto que o novo PNE realiza um movimento de continuidades e aprofundamentos com as principais ações do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-em curso) para a Educação Superior. Este movimento tem como ei-

Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004); de financiamento – Parceria Público-Privada (PPP), Programa de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2001a) e Programa Universidade para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005); de expansão – Ensino a Distância (EAD), FIES, Prouni e Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni - Decreto 6069/07) (BRASIL, 2007) e de pesquisa e pós-graduação – Editais dos órgãos de fomento – Capes, CNPq e Fundações de Amparo à Pesquisa, Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006).

Neste item, demonstramos que a ênfase no privatismo, que atravessou a história da Educação Superior, foi mantida no período 2003-2013 através do seu empresariamento, pelo aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, conduzido pelas isenções fiscais ou pela privatização das

IES públicas, via cursos pagos e fundações de direito privado. Também apresentamos os dados da Auditoria Cidadã da Dívida, demonstrando as prioridades do governo federal no período 2003-2013: o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública em detrimento do financiamento das áreas sociais, entre elas a Educação.

Por fim, avaliamos que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) indica o aprofundamento do privatismo e da certificação em larga escala como eixos condutores da política de educação brasileira, especialmente a Educação Superior, pelos próximos dez anos. Tal indicativo está expresso nas metas e estratégias do novo PNE que transformam o Reuni em uma política de Estado, bem como naquelas metas e estratégias que ampliam a ação do setor privado na educação, através do FIES para a graduação e para a pós-graduação *stricto sensu*.

Tal perspectiva coloca como tarefa político-pedagógica para os intelectuais militantes da educação pública a retomada dos princípios coletivamente construídos no PNE - Proposta da Sociedade Brasileira e a defesa da alocação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública, já.

PNE 2001-2010 - Lei nº 10.172/01 e PNE da Sociedade Brasileira: projetos antagônicos de educação

Uma importante referência da histórica disputa entre concepções antagônicas de educação pode ser identificada nos embates em torno do *Plano Nacional de Educação* (2001). Um dos principais sujeitos políticos coletivos que atuou nesta disputa foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído em 1987 por entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, reivindicando a universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. O Fórum, antecipando-se ao Governo Federal, apresentou, em 1998, ao Congresso Nacional (Câmara dos Deputados) o PL 4155/98: Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, contendo as propostas organizadas pelas entidades acima mencionadas.

O quadro ao lado indica alguns dos principais eixos norteadores do *PNE - Proposta da Sociedade Brasileira* (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997) que se contrapõem aos princípios do PNE aprovado no governo Cardoso sob a forma da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) foi aprovado com vários vetos presidenciais, anulando os subitens do Plano que promoviam alterações ou ampliavam recursos financeiros para a educação, especialmente aquele que tratava da alocação de 7% do PIB para a Educação (LIMA, 2007). Esses vetos estão inscritos no contexto de ampliação do número de IES privadas e de privatização interna das IES públicas. Segundo informações disponibilizadas no Censo 2002, ao final do governo Fernando Henrique Cardoso o ingresso em IES públicas somava 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854 (BRASIL, INEP, 2002). Este quadro justifica-se, em grande medida, pela ação do FIES – Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e oficializada em 12 de julho de 2001 pela Lei 10.260/2001 – concedendo financiamento aos estudantes das IES privadas (QUEIROZ, 2014).

Dois outros elementos devem ser articulados às análises sobre a expansão do acesso à Educação Superior via instituições privadas: em primeiro lugar, trata-se de um acesso via diversificação das IES, direcionado especialmente às IES privadas não universitárias e que *não* precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são caracterizadas como instituições em que há a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, esse acesso estava direcionado, preferencialmente, aos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos a distância, caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala vigente naquele período.

Em relação ao segundo mecanismo de expansão de acesso (privatização das IES públicas), o governo Fernando Henrique Cardoso realizou um profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as Instituições Federais de Ensino Superior/IFES, através da venda de “serviços educacionais”. A relação entre a venda de “serviços educa-

Quadro 1 – Principais divergências entre o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira e o PNE - Lei 10172/01

Concepção de educação escolar:

A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal. Nesse sentido, concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade; sua administração, planejamento e execução devem ocorrer da forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitado o conteúdo expresso na Constituição Federal de 1988.

Reduzida à transmissão e reprodução de conhecimentos, a educação escolar é considerada um capital conquistado por cada indivíduo, conforme suas competências e habilidades.

“A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Concepção de qualidade:

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população.

A qualidade da educação está associada à concepção de uma formação profissional submetida aos reordenamentos no mundo do capital.

Concepção de currículo:

O currículo é resultante da construção coletiva e está fundamentado na análise crítica da realidade social, através de mecanismos de constante atualização, da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares.

Os currículos devem estar adequados às transformações da “economia globalizada” e da “sociedade da informação”. Para tal, o Governo Federal deverá estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Concepção de Sistema Nacional de Educação:

A educação é um direito fundamental universal, inalienável e constitui dever do Estado. Todos devem ter oportunidades iguais de acesso à educação. Esse direito será assegurado pela instituição de um Sistema Nacional de Educação que garanta a oferta da escola pública e gratuita em todos os níveis, mantida pelo Estado.

O Sistema Nacional de Educação garantirá acesso prioritário ao Ensino Fundamental e, posteriormente, ao Ensino Médio, conforme as políticas elaboradas e difundidas pelos organismos internacionais. O financiamento e a execução da política educacional deverão ser compartilhados pelo Estado e pela sociedade.

Concepção sobre o papel do CNE:

Órgão normativo e de coordenação superior do Sistema, o Conselho Nacional de Educação (CNE), também composto com ampla representação social, dispõe de autonomia administrativa e financeira e se articula com o poder legislativo e o executivo, com a comunidade educacional e a sociedade civil organizada. O CNE coordena a política nacional de educação, articulando-a com as políticas públicas de outras áreas. Cabe ao Conselho garantir a execução das diretrizes, prioridades e metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação, e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO, acompanhando e avaliando a sua implementação.

O CNE assume uma função meramente consultiva, de assessoramento do Ministério da Educação. Esta nova função amplia e centraliza, substancialmente, o poder de ação do Ministério.

cionais” e a expansão do acesso à Educação Superior será materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação *lato sensu*; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; e da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização (LIMA, 2008).

O governo Lula da Silva e a CONAE 2010

Os vetos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) não foram revogados pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Nesse período, as principais diretrizes da política de educação, especialmente da Educação Superior, foram mantidas e ampliadas, como analisam vários pesquisadores (NEVES, 2004; NEVES; SIQUEIRA, 2006; LIMA, 2007; LEHER, 2010; MANCEBO, 2010; SILVA JR; SGUISSARD; SILVA, 2010; MINTO, 2011; AVILA; LÉDA; VALE, 2012, entre outros).

O estímulo à privatização da Educação Superior e à diversificação das instituições de ensino (universidades, centros universitários e faculdades isoladas) não foi alterado nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2009 e 2010.

Ainda que apresentasse alterações em relação ao número de IES públicas, permaneceu a execução da política de diversificação das IES, dos cursos e das suas fontes de financiamento.

Neste contexto é que se apresenta o debate sobre o PNE 2011-2020. Uma importante referência das diretrizes do governo federal para o PNE 2011-2020 pode ser identificada no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. A leitura atenta deste documento indica um conjunto de fragilidades no diagnóstico da política de Educação Superior vigente no período 2003-2010, na medida em que o documento critica:

- os vetos do governo Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação 2001-2011, sem mencionar que o governo Luiz Inácio Lula da Silva não revogou esses vetos;

- o envolvimento dos organismos internacionais nos processos de mercantilização da educação, desconsiderando que essa mercantilização não é resultado da ação autônoma dos organismos internacionais, reitores das universidades públicas e dos empresários da educação, mas é conduzida pelo governo federal que cria um arcabouço político e jurídico, viabilizando a privatização da educação indicada por estes organismos;

- o mero ranqueamento e classificação das escolas e universidades, assim como o caráter punitivo da política de avaliação, desconsiderando que ambos são resultados da política implementada no Brasil nos anos 1990 e aprofundadas na primeira década do novo século; e

- o processo de diversificação e a diferenciação da Educação Superior no Brasil, através das IES privadas e de IES não universitárias (CONAE, 2010a),

Tabela 1 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Categoria Administrativa no Brasil em 2002 e 2009

Ano	Total de IES	IES Públicas	IES Privadas
2002	1.637	195	1.442
2009	2.314	245	2.069

Fonte: BRASIL/INEP (2009).

Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2002 e 2009

Ano	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Isoladas	IFs e CEFETs	Total
2002	162	77	1.398	-----	1.637
2009	186	127	1.966	35	2.314

Fonte: BRASIL/INEP (2010).

Tabela 3 – Relação entre os gastos públicos com o serviço da dívida e com as áreas sociais nos anos de 2003 a 2005

Ano	Gasto público com o serviço da dívida	Gasto público com as áreas sociais (Saúde, Educação, Assistência Social, Agricultura, Segurança Pública, Cultura, Urbanismo, Habitação, Saneamento, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Organização Agrária, Energia e Transporte)
2003	R\$ 132.491.140,00	R\$ 70.802,49
2004	R\$ 124.119.549,00	R\$ 65.249.035,00
2005	R\$ 139 bilhões	R\$ 99 bilhões

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos Boletins da Auditoria Cidadã da Dívida número 9, de 2 de fevereiro de 2004; número 11, de 5 de janeiro de 2005; e número 14, de 14 de fevereiro de 2006.
Disponíveis em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

Tabela 4 – Relação entre o percentual do orçamento geral da União gasto com juros e amortizações da dívida pública e o percentual dos gastos com as áreas da saúde, educação e assistência social nos anos de 2006 a 2010

Ano	Percentual do orçamento geral da União gasto com os juros e amortizações da dívida pública	Percentual do orçamento geral da União gasto com a área da saúde	Percentual do orçamento geral da União gasto com a área da educação	Percentual do orçamento geral da União gasto com a área da assistência social
2006	40%	4,72%	1,96%	2,64%
2007	3,36%	4,95%	2,14%	3,09%
2008	30,57%	4,81%	2,57%	3,08%
2009	35,57%	4,62%	2,88%	3,09%
2010	44,93%	3,91%	2,89%	2,74%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos Boletins da Auditoria Cidadã da Dívida número 16, de 22 de dezembro de 2006; número 18, de 10 de março de 2008; número 19, de 06 de março de 2009; e número 20, de 30 de março de 2010.
Disponíveis em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 8 de nov. de 2011.

sem mencionar que este processo foi ampliado no governo Lula da Silva. Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009, as IES privadas correspondiam a 89,4% do número total de IES e em relação à organização acadêmica, 85% do total das IES em 2009 era composto de faculdades isoladas, isto é, instituições de ensino de graduação (BRASIL, INEP, 2009).

O Documento Final da CONAE (2010a) afirma a necessidade de um aumento do montante de recursos públicos investidos na educação, desconsiderando que as políticas do Governo Federal percorreram outra direção. Os dados divulgados pela Auditoria Cidadã da Dívida são reveladores do privilégio dado ao pagamento dos juros e da amortização da dívida em relação aos gastos alocados para as áreas sociais, entre elas, a educação, como podemos visualizar nas tabelas acima.

Outro dado que merece destaque em uma leitura atenta do Documento Final da CONAE (2010a) é a defesa do Reuni e do Prouni como ações de “de-

mocratização” de acesso e como referências para o financiamento da Educação Superior. Não por acaso, a análise do Reuni aparece no Eixo V (Financiamento da Educação e Controle Social). O financiamento das federais está associado, portanto, ao aumento do quantitativo de vagas na graduação, exigindo, como destaca o Documento, o *aperfeiçoamento* do Reuni. No mesmo sentido, o Prouni é concebido como parte da ação governamental de “[...] elevação dos recursos financeiros aplicados em educação” (CONAE, 2010, p. 106).

Após análise do Documento Final da CONAE (2010a), problematizamos em que medida o documento se constituiu em um frágil diagnóstico da educação brasileira no período 2003-2010 e, simultaneamente, um indicativo do aprofundamento das políticas em curso naquele período para a década seguinte, apesar do esforço de entidades e movimentos sociais da área da educação para a construção de um documento referenciado na educação pública, gratuita e de qualidade.

O governo Dilma Rousseff e o PNE 2014-2024

O privilegiamento dado ao pagamento dos juros e da amortização da dívida em relação ao financiamento público das áreas sociais, entre elas a educação, está mantido durante o governo Dilma Rousseff (2011-em curso). Segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2014), em 2012, 43,98% do Orçamento Geral da União foi alocado para o pagamento dos juros e amortizações da dívida, enquanto 3,34% foi alocado para a Educação. Em 2013, 40,30% foi direcionado para os juros e amortizações e 3,70%, para a Educação. Em 2014, 42,04% do OGU foi direcionado para os juros e amortizações, enquanto a Educação recebeu apenas 3,49% (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2014).

Os dados mais recentes do INEP (2011) apontam que os valores alocados para a Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) têm sido ínfimos. Para toda a área da Educação, incluindo Educação Infantil, Básica, Ensinos Fundamental, Médio e Superior, o Brasil aplicou 4,6% do PIB em 2003 e 6,1%

do PIB em 2011. Destes valores, apenas 0,9 do PIB foi alocado para a Educação Superior em 2003 e 1,0% em 2011 (BRASIL, INEP, 2011).

Cabe ressaltar que parte significativa destes valores foi alocada para o setor privado, através de programas como o FIES e o Prouni e demais transferências para esse setor, pois o INEP considera como percentual do investimento total em relação ao PIB por Nível de Ensino o investimento público total em educação despendido nas seguintes naturezas de despesas: pessoal ativo e seus encargos sociais; ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil); e despesas com pesquisa e desenvolvimento e as demais transferências ao setor privado.

O estímulo à privatização da Educação Superior e diversificação das instituições de ensino (universidades, centros universitários e faculdades isoladas) não foi alterado no governo Dilma Rousseff, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2013. Em 2003, o número de IES por Organização Acadêmica e por Categoria Administrativa estava assim distribuído:

Tabela 5 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2003

Universidades	163
Centros Universitários	81
Faculdades Isoladas	1.576
IFs e CEFETs	39
Total	1.859

Fonte: BRASIL/INEP (2014).

Tabela 6 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Categoria Administrativa no Brasil em 2003

Categoria Administrativa	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Isoladas	IFs e CEFETs
Total	163	81	1.576	39
Pública	79	3	86	39
Privada	84	78	1.490	----

Fonte: BRASIL/INEP (2014).

Em 2013 ocorre uma ampliação significativa do número de instituições privadas, bem como da diversificação das IES, como revelam os dados por Organização Acadêmica e por Categoria Administrativa.

Tabela 7 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2013

Universidades	195
Centros Universitários	140
Faculdades Isoladas	2.016
IFs e CEFETs	40
Total	2.391

Fonte: BRASIL/INEP (2014).

Tabela 8 – Número de Instituições de Ensino Superior, por Categoria Administrativa no Brasil em 2013

Categoria Administrativa	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Isoladas	IFs e CEFETs
Total	195	140	2.016	40
Pública	111	10	140	40
Privada	84	130	1.876	----

Fonte: BRASIL/INEP (2014).

Ainda que apresentasse alterações em relação ao número de IES públicas e, especialmente, em relação às universidades, permaneceu a execução da política de diversificação das instituições, com ênfase nas instituições de ensino (faculdades isoladas), que não tem obrigatoriedade legal de realizar pesquisa.

No mesmo sentido, foi mantida a política de fortalecimento do setor privado, considerando o aumento significativo de IES privadas no referido período, conduzido, inclusive, pelas alterações no FIES, especialmente a Lei nº 12.513/11, que incluiu a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica, em caráter individual ou coletivo, através das empresas.

Neste contexto, segundo o discurso governamental, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010a) orientou a elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10 (BRASIL, 2010), que tratava do Plano Nacional de Educação (PNE), atual Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014). Também o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação - 2014 constituiu-se em uma matriz para a elaboração do PNE. O Documento subsidiou as discussões da II CONAE, que estava agendada inicialmente para fevereiro, mas que realizou-se em novembro de 2014.

A análise das metas e estratégias da referida Lei evidencia um movimento de continuidades e aprofundamentos dos eixos fundantes da política de Educação vigente no período 2003-2013. Este movimento se dá, entre outros, em relação à expansão da oferta educacional pelas parcerias público-privadas na Educação. Ressaltaremos algumas metas do novo PNE e suas respectivas estratégias que evidenciam uma nova face/fase da privatização da educação brasileira via parceria público-privada, já fundamentada por vasta base jurídica, especialmente pela Lei 11079/04 (BRASIL, 2004b).

A meta 8 (BRASIL, 2014, p. 8), que trata da elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos, especialmente, as populações do campo, igualando a

escolaridade entre negros e não-negros, assim como a meta 11 – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, apresentam a mesma estratégia: expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, ou seja, em entidades como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outras, subordinadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI). Tal estratégia aprofunda a histórica interferência da Confederação na Educação Brasileira amplamente analisada por ROGRIGUES (1998).

Em relação à Educação Superior, as metas 12, 13 e 14 tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). As estratégias para alcançar as metas do PNE estão relacionadas com as metas de expansão e reestruturação político-pedagógica do Reuni; a expansão do FIES, para a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância; o aperfeiçoamento



do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e a ampliação do Ensino a Distância/EAD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB.

Nos limites deste artigo, destacaremos algumas reflexões sobre a consolidação de ações como o Reuni e o FIES. As estratégias para alcançar as metas de expansão da Educação Superior no novo Plano Nacional de Educação estão relacionadas com as metas do Reuni. No Plano (Lei 13.005/14), o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado, desconsiderando as críticas à expansão precarizada efetivada nas universidades federais (ANDES/SN, 2013; 2013a). As metas centrais do Reuni estão presentes nas metas do novo PNE para a Educação Superior, especialmente, a otimização da capacidade instalada da infraestrutura; a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90%; a elevação da relação professor/aluno; e a implementação de estratégias de aproveitamento de créditos e de inovações acadêmicas, eixos estruturantes do Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007).

As estratégias para alcançar as metas de expansão da Educação Superior no novo Plano Nacional de Educação estão relacionadas com as metas do Reuni. No Plano (Lei 13.005/14), o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado, desconsiderando as críticas à expansão precarizada efetivada nas universidades federais.

Outra face da política de expansão é a ampliação do FIES, para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação *stricto sensu*, consolidando a exploração do setor privado também neste nível de ensino e em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que expandiu o FIES para os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES.

Estes dados evidenciam que o novo PNE realiza dois movimentos: aprofunda a certificação em larga escala operada pelo Reuni, bem como fortalece o empresariamento da educação (básica e superior) através das vagas “públicas” nas entidades privadas do sistema S e da ampliação da isenção fiscal aos empresários da Educação Superior pelo FIES (nos cur-

sos privados de graduação de pós-graduação, ambas nas modalidades presencial e a distância).

Além destes aspectos, a Meta 20, que trata da ampliação do investimento público em educação, indica que o patamar de 10% do PIB deverá ser atingido em 10 anos. Quando analisamos o conteúdo desta Meta articulado com a indicação do FIES como fonte de financiamento da educação superior, evidencia-se de que forma o PNE (Lei 13.005/14) privilegia os subsídios para o setor privado da educação, pois a estratégia 12.6 objetiva expandir o financiamento estudantil por meio do FIES, de que trata a Lei no 10.260/01, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador, e a estratégia 12.20 propõe ampliar, no âmbito do FIES e do Prouni, de que trata a Lei no 11.096/05, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores privados presenciais ou a distância.

Considerações finais

A análise da Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014) indica que foi aprovada mais uma expressão da fundamentação política e jurídica para aprofundamento da privatização da educação brasileira. Em oposição a esta política, foi organizada a *Campanha 10% do PIB para a Educação Pública, já!*. Ou seja, não se trata da alocação de verba pública para a educação, mas para a *educação pública e gratuita* (o que exclui a alocação direta e indireta de verba pública para o setor privado) e da alocação de 10% do PIB para a educação pública, *já*, isto é, não é um processo que dure dez anos, mas a alocação imediata para garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade referenciada nas lutas e demandas dos trabalhadores.

Uma nova face/fase da histórica disputa entre concepções antagônicas de educação e de universidade está em curso. Retomar os princípios do Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira; defender a alocação de 10% do PIB para a educação pública, *já*; e denunciar as diferentes formas de parcerias público-privadas na educação são as tarefas colocadas na ordem do dia. **US**

ANDES/SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/Sindicato Nacional. (2013). **Precarização das Condições de Trabalho. Cargos, Vagas e REUNI: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal.** Volume I. Brasília, abril de 2013.

_____. (2013a). **Precarização das Condições de Trabalho.** Na defesa da educação pública de qualidade. Volume II. Brasília, novembro de 2013.

AUDITORIA Cidadã da Dívida. Boletins da Dívida. Número 9, de 2 de fevereiro de 2004. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 11, de 5 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 14, de 14 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 16, de 22 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 18, de 10 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 19, de 6 de março de 2009. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

_____. Número 20, de 30 de março de 2010. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br/boletins/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2010.

AUDITORIA Cidadã da Dívida. Gráficos do Orçamento. 2014. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>>. Acesso em: 21 de out. de 2014.

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. Mancebo, Deise e Silva Júnior, João dos Reis (org) – **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001a. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

BRASIL. Lei 1.0861 de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

BRASIL. Decreto 5.205 de 14 de setembro de 2004a. **Regulamenta a Lei 8.958 de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

referências

BRASIL. Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004b. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

BRASIL. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

BRASIL. Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 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: 19 de dez. de 2011.

BRASIL. Projeto de lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <<http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2002.** Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec_xls>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2009.** Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2010.** Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira: Matrículas no Ensino Superior crescem 3,8%. 2014** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. **Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino.** Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias;** Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 19 de dez de 2011.

referências

_____. 2010a, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

_____. 2014. Documento-Referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação.** Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação** – Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, MG, 1997.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos de Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIMA, Kátia. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio da Silva. Tese de doutorado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

_____. **Contrarreforma na Educação Superior:** de FHC a Lula. São Paulo, SP: Xamã, 2007.

_____. Reformas e políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise, SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e políticas:** Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 53-72.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente na educação superior brasileira:** mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. (2010). Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

NEVES, Lucia (Org.). **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2004.

NEVES, Lucia; SIQUEIRA, Ângela (Org.). **Educação Superior:** uma reforma em processo. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

QUEIROZ, Viviane. **As parcerias público-privadas na educação superior brasileira:** FIES, PROUNI e BNDES. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense, 2014.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto. Trabalho intensificado nas federais públicas brasileiras. **Revista Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 45, p. 9-37, 2010.

referências

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDOC¹

Viviane de Queiroz

Assistente Social e mestre em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense - UFF

E-mail: vivianequeiroz@id.uff.br

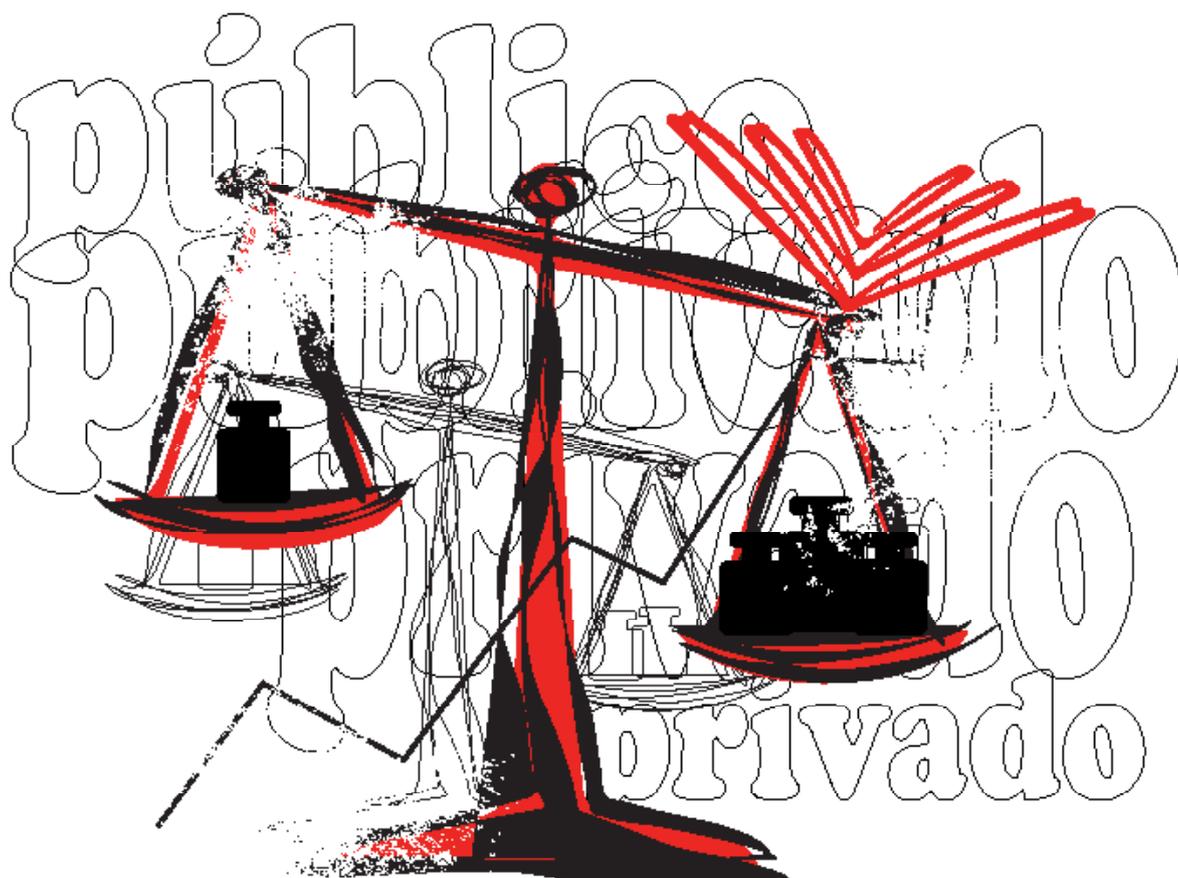
Resumo: O presente artigo é resultado da minha dissertação de mestrado, apresentada em setembro de 2014, e da pesquisa realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), vinculado à Escola de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, ambos da Universidade Federal Fluminense - UFF. Tem como objetivo analisar a expansão da Educação Superior no Brasil nos governos do PT – Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-em andamento) – e como esta expansão ocorre por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas. Analisaremos, especialmente, a seguinte ação do governo federal: FIES - Fundo de Financiamento Estudantil (Lei nº 10.260/2001). Constatamos que as ações do governo federal vêm respondendo às demandas do setor privatista de várias formas de financiamento criadas e/ou alteradas contando com a participação do fundo público.

Palavras-chave: Educação Superior. Expansão. Financiamento. FIES.

Historicamente, os governos brasileiros compartilham com as políticas elaboradas e direcionadas pelos organismos internacionais, defendendo um Estado que consolide e represente as políticas educacionais desses sujeitos políticos do capital. O processo da contrarreforma² do Estado se intensifica no Brasil em 1990, no governo Fernando Collor, aprofundando a política do Estado – diminuição da execução e dos investimentos na área social; a priva-

tização do patrimônio nacional; o ajuste fiscal; abertura do mercado brasileiro; e a desregulamentação do mercado de trabalho e da legislação trabalhista (LIMA, 2005). Essa redefinição do papel do Estado materializa-se na política educacional.

Particularmente, os organismos internacionais formulam modelos e concepções – como o de educação terciária, elaborado pelo Banco Mundial, por exemplo – que, uma vez



traduzidos em políticas educacionais, dão impulso à reordenação da educação superior brasileira, no sentido de sua privatização, de seu empresariamento e da mercadorização³ educacional (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 148).

Sob o discurso de “democratização do acesso”, os organismos internacionais indicam a eliminação das fronteiras entre o público e privado, a compra de vagas públicas em instituições privadas, fazendo com que a formação da classe trabalhadora se dê em instituições nas quais impera a lógica do lucro e do ensino massificado. Segundo Rodrigues (2012, p. 42), a expansão da Educação Superior no Brasil “tem se dado fundamentalmente a partir do crescimento de IES privadas. Instituições que têm buscado se construir como empresas prestadoras de serviços educacionais fortemente atreladas às demandas do mercado”.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Vale (2010) aponta que a expansão da Educação Superior no setor privado não nasce na década de 1990, destacando que já na ditadura civil-militar implementava-se po-

líticas educacionais estratégicas para fortalecer esse setor de ensino.

Nesse sentido, com objetivo de expandir o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) do setor privado, foi instituído o Programa pioneiro que destinava recurso público direto às IES privadas - Programa Crédito Educativo (PCE)⁴, criado em 23 de agosto de 1975, reformulado no governo Fernando Collor, que institucionaliza o “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC), por meio da Lei n. 8.436, de 25 de junho de 1992, sendo este financiado por meio de recursos públicos os encargos educacionais entre cinquenta por cento (50%) e cem por cento (100%) do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa” (§ 2º do Art. 2º - Lei nº 8.436/1992). Em 1997, último ano do programa, este apresentava um índice de 83% de inadimplência (BARROS, 2003) e até pouco tempo o CREDUC ainda continha contratos ativos.

Em 2005, o CREDUC ainda detinha 145.363 contratos ativos, no valor de R\$ 2,46 bilhões. Dependendo do porte da dívida (55% dos contratos tinha dívidas acima de R\$ 10.000,00), o pagamento podia ser parcelado em até 36 meses. Nesta ocasião, os acordos foram distintos para os adimplentes e os inadimplentes. Os adimplentes tiveram 90% de desconto sobre a dívida atual, enquanto os inadimplentes, 80%. Os contratos em prazo de carência tiveram 80% de desconto sobre a dívida atual, ao passo que os contratos em utilização teriam também 80%, desde que houvesse renúncia de novos acordos (FOLHA DE S. PAULO, 2004; 2005) (SOUZA, 2008, p. 96).

No governo Cardoso (1995-2002) foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999⁵, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC, através da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e oficializada em 12 de julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001. A lógica privatista não será somente mantida, mas ampliada, e dará continuidade ao prejuízo dos cofres públicos. Segundo o Art. 1º da Lei nº 10.260/2001 será “destinado à con-

dem ser trocados por dinheiro ou usados para pagar o Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS)”. O programa é financiado atualmente da seguinte forma:

Exemplo disponível no site do MEC:

Um estudante que financiou todo o curso com duração de 4 anos:

• **Durante o curso:** Pagamento trimestral de até R\$ 50,00.

• **Carência:** Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00.

• **Amortização:** Ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 13 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso) + 12 meses].

Fonte: (MEC, 2014). Dados disponíveis em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/condicoes.html>>. Acesso em: 23 jun. de 2014.

O governo Luiz Inácio⁷ permaneceu subordinado aos interesses do capital, dando continuidade aos pontos centrais do projeto de educação superior dos governos neoliberais anteriores que, segundo Lima (2005), compõem de propostas “requeitadas” sob um discurso maquiado por um “novo humanismo”. Nesse sentido, ocorreram várias mudanças no Programa, com um recorte temporal (2008 a 2013), cuja trajetória fica mais clara quando se coteja as propostas das reuniões anuais do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior com as ações do Estado para atender às demandas do setor privado, que foram criadas tanto pelo poder Executivo por meio das Portarias, Medidas Provisórias, Leis e Decretos, quanto do Legislativo com as propostas dos Projetos de Lei e das Emendas, com larga presença de publicações de Portarias que dispõem sobre alterações e outras providências ao FIES, constatando, assim, o perfil de um governo antidemocrático, evitando que estas políticas transitem pelos espaços que, ao menos por princípio, seriam mais abertos a algum tipo de ingerência por parte de outros grupos de interesse, como é o caso das instituições parlamentares.

Nesse sentido, foi divulgada a Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008, que resolve articular distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os estudantes contemplados com a bolsa de 50% poderão custear a diferença com a verba do FIES. O governo Luiz Inácio atendeu à demanda dos

O governo Luiz Inácio permaneceu subordinado aos interesses do capital, dando continuidade aos pontos centrais do projeto de educação superior dos governos neoliberais anteriores que, segundo Lima (2005), compõem de propostas “requeitadas” sob um discurso maquiado por um “novo humanismo”.

cessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos”. E desde sua implementação ocorreram mudanças significativas no Programa, para fortalecer e intensificar o empresariamento, privatização e mercadorização da educação superior brasileira.

O financiamento destina-se aos estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado⁶, para os quais serão financiados até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes pelas IES privadas. No CREDUC, as IES recebiam em espécie, já no FIES, segundo Souza (2008, p. 102), essas instituições “recebem títulos do Tesouro Nacional, que po-

empresários da educação com articulação destes programas e amplia as possibilidades de destinar recursos públicos diretos e indiretos às IES privadas.

[...] O que se presenciou, portanto, no governo Lula da Silva (2003-2010), foi a continuidade da política de Estado neoliberal da Terceira Via de imputar ao Estado a desobrigação para com as políticas sociais de caráter universalizante, principalmente através da redução de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao empresariamento das atividades sociais (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 166 e 167).

Em 2009, com a Lei nº 12.087/2009, o governo se autoconcedeu a autorização para liberar R\$ 4.000.000.000,00 (quatro bilhões de reais) de fundos para garantir diretamente o risco em operações de créditos, dentre elas, o crédito educativo. Juruá (2013, p. 2) destaca que “o Governo passou a assumir funções de avalista e garantidor final de dívidas pessoais contraídas para fins de acesso a serviços públicos ofertados pelo setor privado”. A autora afirma que as parcerias público-privadas se fundamentam em dívidas públicas e que, no período de 2003-2012, “a dívida pública mais que dobrou e já se aproxima de 70% do PIB” (JURUÁ, 2013, p. 2).

Na Carta de Florianópolis de 17 de abril de 2010, o Fórum das Entidades Representativas das Instituições de Ensino Superior Particular propõe ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, ampliar o acesso ao FIES, mediante a participação do segmento particular de ensino superior na criação, com o Governo Federal, do fundo garantidor de financiamentos concedidos. Em resposta, apenas cinco meses depois, o governo atende à demanda do setor privado, cria a Medida Provisória nº 501, de 08 de setembro de 2010, e retira do Programa a exigência do fiador para alunos de baixa

renda ou de cursos de licenciatura. O Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo - FGEDUC passa a ser regulamentado pelos Decretos nº 7.337 e 7.338⁸ e pela Portaria Normativa MEC nº 21, todos de 20 de outubro de 2010, e transformada na Lei nº 12.385, de 03 de março de 2011.

A Portaria Normativa MEC nº 21, que regulamenta os procedimentos para adesão das mantenedoras e opção de estudantes ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo - FGEDUC, no âmbito do FIES, já garantia o risco com o percentual maior: o FGEDUC de 80%, o risco relativo aos 20% será coberto pelo FIES e pela mantenedora, sendo que a última pagará o valor correspondente a 7%. Com a criação da Portaria Normativa nº 14, de 28 de junho de 2012, o FGEDUC passa a garantir 90% do risco dos financiamentos contratados a partir de 04 de abril de 2012, reduzindo, assim, o risco das mantenedoras.

Sabe-se que mais de 200 mil estudantes do ensino superior já se utilizam do crédito educativo com aval do FGEDUC. O valor total dos contratos firmados com essa garantia provavelmente já supera R\$ 10 bilhões. Nada impede que esse valor seja multiplicado por 2 ou mais vezes rapidamente, tendo em vista o fácil acesso ao ensino privado e a sedução exercida por um diploma de ensino superior sobre a classe média emergente no Brasil (JURUÁ, 2013, p. 3).

O PLS 539/2009, do Senador Sérgio Zambiasi (PTB-RS), em tramitação, modifica a Lei nº 10.260/2001 (FIES), para estabelecer novo prazo de carência⁹ dos financiamentos e abater 1,00% ao mês do saldo devedor para contratos de cursos específicos, como professor da rede pública e médicos, enfermeiros, odontólogo. Sendo que, no ano seguinte, o governo federal criou a Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, que permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família, entre outras providências.

Segundo os dados dos relatórios de gestão do FIES, a legislação do Programa foi sendo modificada desde sua implementação e tais mudanças intensificaram-se com a promulgação da Lei nº 12.202, de 2010. O MEC considera que, especialmente a partir da referida lei, o FIES vem passando por aprimoramentos normativos e operacionais. Apresentaremos os eixos alterados para o fortalecimento do setor privado na figura a seguir:



Figura 1 – As alterações do FIES no governo do PT

ALTERAÇÕES	COMO ERA	COMO FICOU
Agente operador	A Caixa Econômica Federal era o agente operador do Fundo.	O agente operador do FIES passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.
Agente financeiro	A Caixa Econômica Federal era o único agente financeiro participante do Programa.	Ampliação dos agentes financeiros: Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil.
Taxa de juros	3,5% ao ano para os cursos considerados prioritários (<u> cursos superiores de tecnologia, licenciaturas em física, química, matemática e biologia, cursos de medicina, engenharia e geologia </u>) e 6,5% para os demais cursos.	A Resolução BACEN nº 3.842, de 10 de março de 2010 ¹⁰ , fixou a taxa efetiva de juros dos contratos do FIES em 3,4% ao ano para <u> todos os cursos de graduação </u> . Além da aplicação aos novos contratos, a redução da taxa de juros passa a valer também para o saldo devedor dos contratos antigos. O inciso II do art. 5º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, em redação dada pela Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011, estabeleceu que os juros devem ser capitalizados mensalmente e estipulados pelo Conselho Monetário Nacional (CMN).
Período de carência	Período de carência de 6 (seis) meses para início da fase de amortização.	Período de carência dilatado para 18 (dezoito) meses para o início da fase de amortização, conforme disposto no Decreto nº 7.790, de 15 de agosto de 2012.
Prazo para amortização do financiamento	O prazo de amortização do financiamento era de duas vezes o período financiado, acrescido de 12 meses.	O prazo de amortização do financiamento <u> foi aumentado </u> para três vezes o período financiado, acrescido de 12 meses, conforme disposto no Decreto nº 7.790, de 2012.
Pagamento com trabalho	Não existia essa possibilidade.	Os <u> estudantes que se formarem </u> em cursos de licenciatura ou medicina e optarem por atuar como professores da rede pública de educação básica (com jornada mínima de 20 horas semanais) ou como médicos do Programa Saúde da Família em especialidades e regiões definidas como prioritárias pelo Ministério da Saúde poderão abater 1% da dívida a cada mês trabalhado. O estudante que, ao ingressar no curso de licenciatura, já estiver em efetivo exercício na rede pública de educação básica terá direito ao abatimento da dívida desde o início do curso, conforme dispõe o art. 6º-B da Lei nº 10.260, de 2001, incluído pela Lei nº 12.202, de 2010.
Carência na residência médica	Não existia essa possibilidade.	Os <u> estudantes formados </u> em medicina que optarem por ingressar em <u> programas de residência médica </u> credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica - CNRM e em <u> especialidades prioritárias definidas pelo Ministério da Saúde </u> terão a carência estendida por todo o período de duração da residência, conforme dispõe o § 3º do art. 6º-B da Lei nº 10.260, de 2001, incluído pela Lei nº 12.202, de 2010.

Figura 1 – As alterações do FIES no governo do PT

ALTERAÇÕES	COMO ERA	COMO FICOU
Valor máximo financiado	Até 100% do valor da parte da mensalidade devida pelo bolsista parcial do PROUNI à instituição de educação. Até 75% do valor da mensalidade total do curso para o estudante, não bolsista do PROUNI, matriculado em curso prioritário. Até 50% do valor da mensalidade total do curso para o estudante não bolsista do PROUNI, matriculado nos demais cursos.	A Portaria Normativa nº 14, de 28/6/2012, alterou o texto do art. 6º da Portaria Normativa nº 10, de 30/4/2010, definindo que são passíveis de financiamento pelo FIES os seguintes percentuais dos encargos educacionais cobrados pela IES: I - para estudantes com renda familiar mensal bruta de até 10 (dez) salários mínimos : a) até 100% (cem por cento) de financiamento, quando o percentual do comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 60% (sessenta por cento); b) até 75% (setenta e cinco por cento) de financiamento, quando o percentual do comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 40% (quarenta por cento) e menor de 60% (sessenta por cento); c) de 50% (cinquenta por cento) de financiamento, quando o percentual do comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 20% (vinte por cento) e menor de 40% (quarenta por cento). II - para estudantes com renda familiar mensal bruta maior de 10 (dez) salários mínimos e menor ou igual a 15 (quinze) salários mínimos : a) até 75% (setenta e cinco por cento) de financiamento, quando o percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 40% (quarenta por cento); b) de 50% (cinquenta por cento) de financiamento, quando o percentual do comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 20% (vinte por cento) e menor de 40% (quarenta por cento). III - para estudantes com renda familiar mensal bruta maior de 15 (quinze) salários mínimos e menor ou igual a 20 (vinte) salários mínimos : a) de 50% (cinquenta por cento) de financiamento, quando o percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com os encargos educacionais for igual ou superior a 20% (vinte por cento).
Limitação de renda para contratar	A inscrição no FIES era vedada a estudantes cujo percentual de comprometimento da <u>renda familiar mensal bruta per capita fosse inferior a 20% (vinte por cento)</u> e permitida segundo critério que considerava o percentual do comprometimento da renda, não havendo limite máximo de renda para contemplação deste benefício.	A Portaria Normativa MEC nº 7, de 10 de abril de 2012, incluiu o inciso V no art. 9º da Portaria Normativa nº 10, de 2010, instituindo <u>limite máximo de renda bruta familiar em 20 (vinte) salários mínimos</u> , o que contribui para o atingimento das metas do Programa no que concerne à inserção da população de baixa renda na educação superior.

Figura 1 – As alterações do FIES no governo do PT

ALTERAÇÕES	COMO ERA	COMO FICOU
Fases de pagamento do FIES	<p>O estudante financiado ficava obrigado ao pagamento trimestral dos juros incidentes sobre o valor do financiamento, limitados ao montante de R\$ 50,00 (cinquenta reais), durante todo o período de financiamento, bem como durante o período de carência.</p> <p>A carência tinha duração de 6 (seis) meses.</p> <p>A amortização da dívida acontecia em duas fases: a fase 1 (um) tinha duração de 12 meses (valor igual ao valor mensal que era pago à instituição de educação referente ao último semestre financiado). A fase 2 (dois) tinha duração igual a duas vezes o tempo de financiamento (parcelas iguais, descontados os valores pagos durante o financiamento, carência e a fase 1).</p>	<p>O estudante financiado está obrigado ao pagamento trimestral dos juros incidentes sobre o valor do financiamento, limitados ao montante de R\$ 50,00 (cinquenta reais) durante todo o período do financiamento, bem como durante o período de carência, conforme disposto no art. 27 da Portaria Normativa nº 2, de 31 de março de 2008.</p> <p>A carência terá duração de 18 (dezoito) meses.</p> <p>A fase de amortização <u>iniciará após o período de carência e terá duração de até três vezes o tempo de financiamento, acrescidos de 12 meses</u> (parcelas iguais, descontados os valores pagos durante o financiamento e carência).</p>
Inscrição dos estudantes	<p>O estudante interessado em contratar financiamento devia se inscrever para participar do processo seletivo em período estabelecido por portaria do Ministério da Educação.</p>	<p>As inscrições no FIES passaram a ser efetuadas exclusivamente pela Internet, em qualquer período do ano, de janeiro a junho, para o financiamento relativo ao primeiro semestre, e de julho a dezembro, para o financiamento relativo ao segundo semestre do ano, por meio do Sistema Informatizado do FIES (SISFIES), cujo link se encontra disponível nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conforme disposto no art. 2º da Portaria Normativa nº 10, de 2010.</p>
Não exigência de idoneidade cadastral ao estudante e o FGEDUC	<p>O inciso VII do artigo 5º da Lei nº 10.260/2001 estabelecia que os financiamentos concedidos no âmbito do FIES deveriam observar a comprovação de idoneidade cadastral do estudante e dos seus fiadores na assinatura dos contratos e aditivos.</p>	<p>A Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, alterou o texto do art. 5º da Lei nº 10.260, de 2001, dispensando o estudante de comprovar a sua idoneidade cadastral na assinatura dos contratos e termos aditivos do FIES. Os fiadores, no entanto, permanecem obrigados a comprovar a sua idoneidade cadastral, conforme disposto no inciso VII e § 4º do art. 5º da Lei nº 10.260, de 2001.</p> <p>Não obstante, os financiamentos concedidos com recursos do FIES deverão observar o oferecimento de garantias adequadas pelo estudante financiado, podendo ser, alternativamente, fiança convencional e fiança solidária, conforme disposto no art. 10 da Portaria Normativa nº 10, de 30 de abril de 2010.</p> <p>Tendo em vista que uma das grandes dificuldades encontradas pelos estudantes para contratar o FIES é a apresentação de fiador, foi criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC)¹¹, o qual se constitui em alternativa às modalidades de garantia admitidas no âmbito do FIES, a saber, a fiança convencional e a fiança solidária.</p> <p><u>Podem contratar o FIES, sem necessidade de apresentação de fiador, optando pela garantia do FGEDUC, estudantes:</u> a. matriculados em cursos de licenciatura; b. que possuam renda familiar mensal bruta per capita de até um salário mínimo e meio; c. que sejam bolsistas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e optem por inscrição no FIES no mesmo curso em que sejam beneficiários da bolsa.</p>

Figura 1 – As alterações do FIES no governo do PT

ALTERAÇÕES	COMO ERA	COMO FICOU
Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA)	A CPSA é composta por cinco membros , dentre os quais dois representantes da instituição de ensino, dois representantes da entidade máxima de representação estudantil da instituição de ensino e um representante do corpo docente da instituição de ensino, conforme disposto no art. 23, da Portaria Normativa nº 10, de 2010.	A CPSA é composta por cinco membros, dentre os quais dois representantes da instituição de ensino, dois representantes da entidade máxima de representação estudantil da instituição de ensino e um representante do corpo docente da instituição de ensino, conforme disposto no art. 23, da Portaria Normativa nº 1, de 2010. Porém, a Portaria Normativa nº 5, de 14 de março de 2013, alterou a redação do § 5º do art. 23 da Portaria Normativa nº 1, de 2010, que dispõe que a CPSA poderá contar com uma <u>equipe de apoio técnico</u> composta por até 10 (dez) funcionários efetivos da IES e lotados no mesmo local de oferta de curso da CPSA. Essa alteração visou à adequação do atendimento aos candidatos, em períodos de alta demanda, tendo em vista o cumprimento dos prazos para validação da inscrição, contratação e aditamento do financiamento.

Fonte: MEC (2010, 2014).

Considerando as mudanças do Programa ocorridas no governo Luiz Inácio Lula da Silva, fortalecendo o empresariamento, a privatização e mercadorização da educação superior, verificou-se a continuidade e a intensificação das alterações para consolidar a expansão do setor privado no governo Dilma. O FIES foi modificado para facilitar a expansão de matrículas no setor privado e para criar regras para integrá-lo ao PROUNI com o efeito de reforçar ambos os programas.

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 169).

O FIES foi alterado novamente pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, incluindo-se a possibilidade de que o financiamento da educação profissional

e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresas para seus empregados. Surgem, então, duas novas modalidades: o FIES Técnico e o FIES Empresa. A Portaria MEC nº 270/2012 define da seguinte forma: “em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores”. A empresa também poderá ser garantida pelo FGEDUC e poderá solicitar o financiamento pelo FIES em qualquer período do ano.

A expansão a serviço do capital apresenta-se sob a aparência de democratização do acesso das classes trabalhadoras à educação superior e, nesses últimos anos, com a formação profissional técnica de nível médio intensificada pelo governo Dilma¹², com uma série de mudanças que visam a atender às demandas do mercado educacional. Os recursos públicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) que deveriam ser destinados exclusivamente para educação pública, segundo os sujeitos políticos coletivos que lutam historicamente pelo direcionamento exclusivo de verba pública às IES públicas, porém são direcionadas para as IES privadas por meio do FIES para o fortalecimento dos empresários da educação superior, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Recurso alocado na LOA para o FIES, Execução Financeira do FIES e a Diferença Percentual entre o orçamento e a execução financeira

Ano	Recurso alocado na LOA para o FIES	Execução Financeira do FIES	Diferença Percentual entre o orçamento e a execução financeira
2000	861.931.832,00	282.401.725,51	32,76
2001	615.639.568,00	320.555.621,04	52,07
2002	624.017.960,00	589.577.316,18	94,48
2003	709.844.423,00	579.424.337,76	81,62
2004	871.685.873,00	629.003.621,30	72,16
2005	1.063.050.000,00	552.739.919,48	52,00
2006	916.701.466,00	413.227.199,09	45,07
2007	980.262.787,00	883.564.644,67	90,13
2008	1.064.059.300,00	1.064.059.301,00	100,00
2009	1.291.404.106,00	727.740.474,00	56,35
2010	1.608.429.138,00	1.562.205.148,00	97,13
2011	1.646.961.434,00	2.662.814.410,00	161,68
2012	2.164.688.457,00	3.258.530.248,23	150,53
2013	1.644.604.823,00	5.596.506.179,43	340,29

Fonte: MEC (2000, 2001, 2002, 2003, 2010, 2012, 2013).

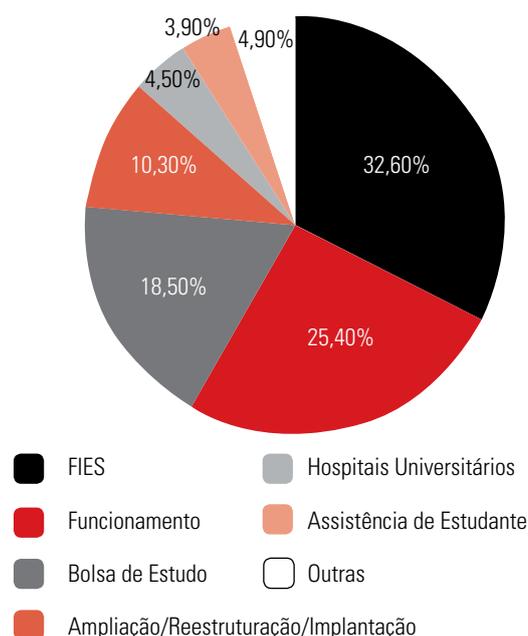
Percebemos uma diferença significativa entre os valores previstos pela LOA e o executado no FIES e a tabela demonstra um aumento dos recursos públicos destinados ao Programa, desde a sua implementação. A LOA, em 2013, antevia destinar R\$ 1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocentos e vinte e três reais) ao FIES. Porém, o governo Dilma direcionou R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo a verba estipulada em 340,29% acima do previsto.

Assim, o governo do PT segue fortalecendo os empresários da educação superior e reforça o projeto de educação brasileira atrelado aos interesses do capital. Segundo a notícia do site da globo.com, o governo Dilma, no dia 26 de agosto de 2014, aprovou uma medida provisória que disponibiliza um crédito extraordinário no valor de R\$ 5,4 bilhões para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES).

Em julho, o governo ampliou o FIES para alunos de mestrado, doutorado e cursos técnicos. Para aderir ao FIES, a instituição precisa ter cursos bem avaliados pelo Ministério da Educação. Segundo o MEC, a nova modalidade do FIES terá 31,6 mil potenciais beneficiários, matriculados em mais de 600 programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados por cerca de 170 instituições privadas (Globo-G1, 2014).

Segundo o Relatório Sistemático de Fiscalização da Função Educação do Tribunal de Contas da União - TCU (2013, p. 9), ao analisar os dados das despesas liquidadas na Educação Superior e Pós-Graduação no exercício de 2012, verifica-se que o gasto com o FIES (32,6%) e com o pessoal (25,4%) foram as duas maiores despesas da educação superior brasileira, como destaca a figura abaixo:

Figura 3 – Despesa Liquidada na Educação Superior e Pós-Graduação, por agrupamento de ações semelhantes, exercício 2012



Fonte: Tabela elaborada pelo TCU no Relatório Sistemático de Fiscalização da Função Educação - Fisc Educação (2013).

Para muitos estudantes, o FIES apresenta-se como a única forma de financiar seus estudos, porém, como vimos anteriormente, esse Programa dispõe de recursos públicos que deveriam ser direcionados às IES públicas e o estudante depois de formado tem que pagar esse financiamento com juros. Ainda que esse Programa seja justificado pelo governo como um benefício à classe trabalhadora, subsidia as IES privadas para expandir as matrículas dos estudantes nesse setor.

Não se pode perder de vista que o “fenômeno social” que temos visto hoje, cada vez com maior frequência no Brasil – e no mundo como um todo –, que leva os jovens a prolongarem o período de estudos, sobretudo no nível superior (um ou mais cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*, pós-doutorado etc.), sinaliza, não para uma mudança nos “valores” culturais sobre a educação, mas sim para uma necessidade estratégica do modo de reprodução do sistema global do capital. Dessa forma, ao invés de pensar que estaria se desenvolvendo uma preocupação com a formação e com a educação dos indivíduos, que contribuiria para gerar mais demanda pela educação, é indicado pensar que estamos diante de uma necessidade criada pelo capital: a produção de mais-valia se expande a tais níveis que tornam necessárias novas e mais ampliadas inclusões de todas as formas de reprodução social na esfera de controle do capital. Nesse contexto, a educação também tem de ser subordinada ao crivo do capital, tem que ser imediatamente produtiva (MINTO, 2011, p. 276).

A partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva e, especificamente, no governo Dilma Rousseff, o FIES

ficou muito mais atrativo, tanto para os empresários da educação, bem como, em aparência, para os estudantes, significando um aumento do número de IES participantes do Programa e o crescimento de novos contratos, como demonstra a figura 4.

Verificamos na figura 4 a redução do percentual de novos contratos de 2006 a 2009. Para o TCU (2009, p. 49), essa queda “ocorreu possivelmente pela implementação do PROUNI, que captou parte da população com renda per capita abaixo de 3 salários mínimos”. Em 2010, o número de novos contratos aumentou 119,30% comparado ao ano anterior, como resultado das mudanças ocorridas no Programa pós-promulgação da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, do governo Luiz Inácio Lula da Silva, apresentadas anteriormente. Os dados demonstram também que o FIES é um dos carros-chefes do governo Dilma: no ano de 2013, chegou a cerca de 558 mil novos contratos de financiamento, um aumento de mais de 263,8% em relação a 2011, cujo número de contratos foi de 404 mil.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste artigo apontam que o processo de expansão da Educação Superior no setor privado ocorre historicamente em nosso país, sob a aparência de ampliação do acesso, atendendo aos interesses da burguesia brasileira e internacional. Acatando os interesses dos empresários da educação

Figura 4 – Nº de IES privadas, nº de IES participantes do FIES, nº de ingressos em cursos de graduação presenciais privados, nº de novos contratos do FIES

	Nº de IES participantes do FIES		%	Nº de ingressos em cursos de graduação presenciais privados		Nº de novos contratos do FIES		%
2003	1.652	1.029	62,29	1.218.742	49.248		4,05	
2004	1.789	1.370	76,58	1.263.429	43.610		3,45	
2005	1.934	1.560	80,66	1.346.723	77.212		5,73	
2006	2.022	1.544	76,36	1.417.301	58.741		4,14	
2007	2.032	1.459	71,80	1.472.747	49.049		3,33	
2008	2.016	1.332	66,07	1.521.191	32.384		2,13	
2009	2.069	1.318	63,70	1.353.479	32.654		2,41	
2010	2.100	1.474	70,19	1.366.191	71.611		5,24	
2011	2.081	1.528	73,42	1.458.463	153.151		10,5	
2012	2.112	n.d.	-----	1.508.205	368.841		24,45	
2013	n.d.	1.174	-----	n.d.	557.192		-----	

Fonte: MEC (2000, 2001, 2002, 2003, 2010, 2012, 2013).

superior, o Estado brasileiro destina recursos públicos para a iniciativa privada, submetendo a educação aos interesses do mercado: promove a “criação do fetiche da ‘democratização’ e do aumento no índice de escolarização” (LIMA, 2009, p. 10) dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores e torna a Educação Superior um campo lucrativo para atração do capital em crise.

Em 2010, foi criado o PL 8035/10 pelo Poder Executivo, que apresentava as diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020. Segundo Lima (2012, p. 626), historicamente existe uma disputa entre os projetos antagônicos¹³ de educação e de universidade: “de um lado, os setores privatistas defendendo a ‘liberdade de ensino’ e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita”.

O PNE foi sancionado, quatro anos depois, com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse novo Plano define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, PNE 2014-2024, aprofunda o empresariamento da educação superior via parceria público-privada em relação à política de Educação Superior do PNE anterior. A meta 20 do PNE indi-

zadas pela “*Campanha 10% do PIB para a Educação Pública, já!*”¹⁴.”

Destacamos as metas do PNE 2014-2024 referentes ao financiamento público que fortalecem os empresários da Educação Superior por meio da alocação direta e indireta de recursos públicos para as IES privadas: a expansão do financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES para estudantes em cursos presenciais ou a distância e ampliação do FIES à pós-graduação *stricto sensu*; e ampliação do PROUNI para estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância.

São muitos os artifícios ideológicos do projeto burguês de sociabilidade: a disseminação da ideia de que a história está fechada e que o capitalismo será eterno (MINTO, 2011). “Na educação superior, o pensamento conservador também (re)criou a mística do fim da história” (p. 281). Porém, existe um conjunto de sujeitos políticos coletivos – movimentos sociais, estudantis e sindicais – que resiste e luta ao longo da história desse país em oposição a essas ações dos governos brasileiros e contra a concepção capitalista de mundo. Continuaremos na luta pela defesa da verba pública exclusivamente para a educação pública.

Considerando, portanto, a atualidade e a relevância desta temática, procuramos contribuir com as análises e as ações políticas dos estudantes e dos trabalhadores da educação comprometidos com a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, buscando dar maior visibilidade ao processo de expansão do acesso à Educação Superior em curso no Brasil, que ocorre através da eliminação das fronteiras entre o público e o privado, e do uso do fundo público como instrumento de fortalecimento do empresariamento, privatização e mercadorização da educação brasileira. **US**

Destacamos as metas do PNE 2014-2024 referentes ao financiamento público que fortalecem os empresários da Educação Superior por meio da alocação direta e indireta de recursos públicos para as IES privadas: a expansão do financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES para estudantes em cursos presenciais ou a distância e ampliação do FIES à pós-graduação *stricto sensu*; e ampliação do PROUNI para estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância.

ca o aumento do investimento público em educação pública a atingir 10% do PIB até 2024, porém, esse recurso não irá somente para as instituições públicas, serão destinados recursos públicos também para as diversas modalidades de parcerias público-privadas. Observamos que até a mídia comemorou esse aumento, assim como ativistas e militantes que acreditaram ser uma conquista das manifestações organi-

notas

1. Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes (CREDUC), criado em 25 de junho de 1992, no governo Fernando Collor.
2. Segundo Netto e Braz (2007, p. 227), os neoliberais apresentaram o Estado como “um trambolho anacrônico que deveria ser reformado e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s), o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco **processo de contrarreforma(s)**, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais”.
3. Segundo (AVILA; LÉDA; VALE, 2012), há três conceitos presentes no espaço educacional: mercadorização, privatização e empresariamento. As autoras apresentam a distinção entre esses conceitos e denominam a “**mercadorização** ao processo que transforma a educação superior em um bem comercializável, ou seja, um objeto de lucro ou acumulação, segundo Sguissardi (2008). **Privatização** é o processo que se refere à predominância de interesses particulares sobre interesses públicos em suas inúmeras facetas e não se reduz, de modo algum, à simples extensão do setor privado, embora essa seja uma de suas muitas manifestações. **Empresariamento** corresponde à concepção de Neves (2002) do processo pelo qual se espraia uma concepção empresarial de instituição educacional” (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 148, **grifos nossos**).
4. Segundo Barros (2003, p. 4), o Programa Crédito Educativo, criado em 23 de agosto de 1975, inicialmente foi administrado com recursos da Caixa Econômica, Banco do Brasil e bancos comerciais. No ano de 1983 ocorreu uma mudança no custeio dos recursos, passando a serem “promovidos pelo Orçamento do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e pelas receitas da loteria, ficando a Caixa Econômica Federal como seu único agente financeiro”, e o programa apresentava um índice de 83% de inadimplência.
5. O FIES foi criado pela Medida Provisória - MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99, e 1.386/99, de 15/19/99, e Resolução CMN 2647, de 22/09/99. As reedições da MP nº 1.827 foram: MP nº 1.865-2, em 29/06/1999; MP nº 1.972-8, em 10/12/1999, e MP nº 2.094-22, em 27/12/2000. Os recursos do FIES são oriundos de dotação orçamentária do MEC, retorno de financiamentos e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo - PCE.
6. Governo Dilma contemplou a demanda dos empresários da Educação Superior e expande o FIES para os cursos de Pós-Graduação por meio da **PORTARIA NORMATIVA nº 15, de 1º de julho de 2014**, que altera a Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES: são considerados habilitados ao financiamento os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES.
7. A classe trabalhadora criou muitas expectativas da ordem vigente, em torno da eleição do Luiz Inácio, em 2002, mas, segundo Falleiros, Pronko, Oliveira (2010, p. 85), o Partido dos Trabalhadores (PT) transmutou-se em uma esquerda nova. “No redesenho de uma direita para o social e de uma esquerda para o capital, o modelo de democracia brasileiro vem-se aproximando, nos anos 2000, do modelo de articulação da disputa política e representação de interesses de tipo americano, caracterizado por partidos sem definição ideológica, que atuam como frentes de grupos corporativos, defendendo, na prática, o mesmo projeto de sociedade. Para isso, a nova pedagogia da hegemonia vem também estimulando práticas como o sindicalismo de resultados, num imbricamento entre os restritos interesses corporativos, particulares, de determinadas categorias profissionais e os interesses mais amplos de manutenção da ordem social capitalista”.
8. Este decreto autoriza a integralização de cotas no FGEDUC, por meio da transferência de 3.692.109 ações preferenciais de propriedade da União, referentes à participação excedente à manutenção do controle na Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRAS.
9. O novo prazo de carência nos financiamentos e a renegociação de contratos, essas são demandas do empresariado da educação superior e propostas defendidas por meio dos Projetos de Lei, para tornar o programa mais atrativo, e foram implementadas no governo Dilma com o Decreto nº 7.790, de 2012.
10. Resolução do Banco Central do Brasil nº 3.842, de 10 de março de 2010, que fixa a taxa efetiva de juros do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2010/pdf/res_3842_v1_O.pdf (acesso em: 25 de julho de 2014).
11. O Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo FGEDUC foi criado pela Lei nº 12.087, de 2009, alterada pela Medida Provisória nº 501, de 08 de setembro de 2010, regulamentado pelos Decretos nº 7.337 e 7.338, e pela Portaria Normativa MEC nº 21, todos de 20 de outubro de 2010, e transformada na Lei nº 12.385, de 03 de março de 2011.

notas

12. Em 2011 o governo Dilma criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a promulgação da Lei 12.513/2011, seguida da Medida Provisória nº 593, de 5 de dezembro de 2012, convertida na Lei nº 12.816, de 2013. O PRONATEC tem como “objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica” e o programa contará com a “participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica [...]. O valor da bolsa formação será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio”.

13. O fundo público também está presente nessa disputa: “os privatistas lutando pelo uso da verba pública para subsidiar o crescimento do setor privado

(constituído pelas Instituições de Educação Superior - IES) com finalidade lucrativa e pelas IES sem finalidade lucrativa – comunitárias, confessionais ou filantrópicas, através das isenções e renúncias fiscais, e os militantes da educação pública reafirmando: verba pública *exclusivamente* para a educação pública!” (LIMA, 2012, p. 626).

14. Campanha Nacional Unificada em defesa do investimento imediato de 10% do PIB brasileiro para a Educação Pública, lançada em 2011, que fazia oposição às propostas do PL 8035/2010 - PNE (2011-2020). Segundo Lima (2012, p. 646) a *Campanha 10% do PIB para a Educação Pública, já!* “não se trata da alocação de verba pública para a educação, mas para a *educação pública e gratuita* (o que exclui a alocação direta e indireta de verba pública para o setor privado) e da alocação de 10% do PIB para a educação pública, *já*, isto é, não é um processo que dure dez anos, mas a alocação imediata para garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade referenciada nas lutas e demandas dos trabalhadores”.

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. **Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada:** notas para a análise do trabalho docente. Mancebo, Deise e Silva Júnior, João dos Reis (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BARROS, Helena Hellen D. de. **Financiamento Estudantil.** Câmara dos Deputados – Consultoria legislativa: Brasília-DF, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/313903.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 1992. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8436.htm>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Tribunal de Contas da União – TCU. **Relatório de Levantamento (Fiscalização nº 696/2013)** / Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2013. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/028.6362013-9%20-%20FiscEducacao.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. **Relatório de auditoria operacional:** Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao estudante do ensino Superior (FIES) / Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Rel%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de**

referências

gestão do exercício de 2010. In Processo de Contas Anuais – Fies, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1166>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **PRESTAÇÃO DE CONTAS ORDINÁRIAS ANUAL RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013.** In Processo de Contas Anuais – FIES, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1166>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FALLEIROS, I; PRONKO, M. A; OLIVEIRA, M. T. C. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais na nova pedagogia da hegemonia.** Neves, Lúcia Maria Wanderley (org) – A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

GLOBO-G1, 2014. Governo aprova abertura de crédito extra de R\$ 5,4 bilhões para o FIES. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/08/governo-aprova-abertura-de-credito-extra-de-r-54-bilhoes-para-o-fies.html?fb_action_ids=10202908130520442&fb_action_types=og.recommends>. Acesso em: 26 ago. 2014.

JURUÁ, Ceci. **Políticas públicas e parcerias: a conta vai ser salgada...** Rio, abril de 2013. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentistas/caleidoscópibrasileiro>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva.** Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

_____. **A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020.** Revista Perspectiva, vol. 30, n. 02, pp. 625-656. ISSN 0102-5473. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732012000200014&script=sci_abstract>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. Ensino a distância, organismo internacional e mercantilização da educação superior. **Revista PUC Viva**, São Paulo, ano 10 - nº 35, p. 6-12, 2009;

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, José dos Santos. **A universidade brasileira rumo à nova América:** pós-modernismo, shopping Center e educação superior. Niterói: Editora da UFF, 2012;

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior na Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, nº 105, Campinas, dez. 2008.

SOUZA, Ana Maria Gonçalves de. **Financiamento público estudantil do ensino superior:** uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

VALE, Andréa Araújo do. **(Re)formatando o consenso:** as instituições privadas de educação superior preparam novo avanço sobre fundo público. In: Seminário Internacional, 2010, Niterói. Anais do Seminário Internacional Gramsci e os movimentos populares, 2010.

referências

Dívida pública e financiamento do ensino superior no estado do Paraná (2003-2013)¹

*Luiz Fernando Reis*²

Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

E-mail: reisluizfernando@gmail.com

*Aroldo Messias de Melo Junior*³

Professor da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

E-mail: messiojr13@gmail.com

“A garantia de financiamento público das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas constitui condição necessária para a efetiva autonomia universitária.”

(Vera Lúcia Jacob Chaves; Belmiro Gil Cabrito)

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a evolução das despesas do estado do Paraná com o serviço da dívida pública (juros, encargos e amortizações) e com o financiamento das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) no período de 2003 a 2013. Para atingir tal objetivo, consultamos informações disponibilizadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná e pelo governo estadual, por meio das Secretarias de Estado da Fazenda (SEFA) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Os resultados indicam que, apesar da redução das despesas com o serviço da dívida, o Paraná comprometeu parcela significativa do orçamento para esse pagamento. Verificamos também que, à medida que foram reduzidas as despesas do Estado com a dívida pública, os recursos para o financiamento das IEES foram ampliados. Entretanto, as IEES receberam no período de 2003 a 2013 menos recursos (R\$ 1,109 bilhão ao ano) do que os destinados ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública do Estado (R\$ 1,702 bilhão ao ano). Quanto ao financiamento do ensino superior no Paraná, se tomarmos como referência o percentual do ICMS (cota estadual) destinado às IEES, observamos que, no período de 2003 a 2013, foi destinado, em média, 9,15% da receita do ICMS (cota estadual). Entretanto, no período de 1995 a 2002 foi destinado, em média, 10% da receita do ICMS (cota estadual) para o financiamento das IEES. O sistema estadual de Ensino Superior no Paraná, um dos maiores do Brasil, continua em crescimento. O financiamento das universidades estaduais paranaenses é um dos temas que ainda exigirá do movimento docente, referenciado no ANDES-Sindicato Nacional, uma reflexão mais sistemática e um conjunto de ações articuladas capazes de enfrentar os problemas relacionados ao financiamento e à autonomia universitária.

Palavras-chave: Dívida Pública. Financiamento do Ensino Superior.
Financiamento do Ensino Superior no Estado do Paraná.



Introdução

A crise financeira mundial de 2008 colocou o problema do endividamento público no centro do debate em todo o mundo. No Brasil, a elevada subtração de recursos da União e dos estados para o pagamento da dívida pública tem produzido enormes sacrifícios da população, com o aumento da carga tributária de um lado e a insuficiência dos serviços públicos de outro, revelando o agravamento da situação social (FATTORRELLI, 2013).

A destinação de uma parcela significativa dos recursos orçamentários para o pagamento do serviço (juros, encargos e amortizações) da dívida pública a grandes grupos financeiros e a fundos de investimento e de pensão inviabiliza a ampliação dos recursos destinados às políticas sociais, de modo a cumprir as promessas democráticas inscritas na chamada “Constituição Cidadã” de 1988.

A Constituição Federal de 1988 determina, em seu artigo 212, que os estados devem aplicar pelo menos 25% de suas receitas de impostos, somadas às

transferências do governo federal, em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No Paraná, tal determinação foi incorporada ao artigo 185 da Constituição Estadual.

A partir de 2007, por determinação da Emenda Constitucional nº 21/2007, que deu nova redação ao artigo 185 da Constituição Estadual, o estado do Paraná passou a aplicar pelo menos 30% das suas receitas de impostos nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Tais despesas incluem os recursos destinados à educação básica e às instituições estaduais de ensino superior (IEES) mantidas pelo governo paranaense.

O presente trabalho trata das despesas do estado do Paraná com o serviço (juros, amortizações e encargos) da dívida pública e com o financiamento das IEES e tem como objetivo analisar a evolução dessas despesas no período de 2003 a 2013 (governos Requião e Beto Richa). Para alcançar tal objetivo, consultamos informações disponibilizadas pelo governo do Paraná por meio das Secretarias da Fazenda (SEFA) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Estruturalmente, o trabalho está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discorremos a respeito das despesas do estado do Paraná com o serviço (juros, amortizações e encargos) da dívida pública interna e externa, bem como o montante da dívida do Estado no período de 2003 a 2013. Na segunda seção, tratamos do financiamento das IEES no Paraná, apresentando informações a respeito dos recursos destinados pelo Estado, no período de 2003 a 2013, para o financiamento das atividades desenvolvidas por essas instituições.

Na análise do orçamento executado pelo estado do Paraná, no período de 2003 a 2013, utilizamos informações dos balanços gerais do estado, divulgados pela Secretaria de Estado da Fazenda (SEFA), dos relatórios analíticos e pareceres prévios sobre as contas do governador do estado do Paraná, emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná, e outras informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Gobetti e Orair (2010, p. 15), ao discutirem o critério mais apropriado para mensurar as despesas pú-

blicas, concluem que o critério a ser utilizado, apesar de algumas ressalvas, é o da liquidação das despesas. Entretanto, neste trabalho vamos tomar como referência as despesas empenhadas, tendo em vista que tivemos acesso somente às informações relativas às despesas do Tesouro do Estado empenhadas para o financiamento das IEES paranaenses. Por isso, resolvemos uniformizar o procedimento de coleta de dados e utilizamos as despesas empenhadas pelo tesouro estadual relativas às despesas totais do Estado em todas as funções, às despesas com a dívida pública e à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Para analisar os dados coletados nos demonstrativos da execução orçamentária do estado do Paraná, realizamos o ajuste monetário pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para janeiro de 2014, desconsiderando a desvalorização sofrida pela moeda. Para atualizarmos pelo IPCA um valor anual executado em 2003, por exemplo, para o mês de janeiro de 2014, multiplicamos tal valor pelo resultado da divisão do Índice-IPCA de janeiro de 2014 pelo valor médio do Índice-IPCA de 2003, conforme metodologia indicada por Amaral (2012).

Tabela 1 – Execução do orçamento do estado do Paraná: despesas selecionadas 2003-2013
Despesas empenhadas em valores percentuais. Recursos do Tesouro (Administração Global).

Despesas/Funções	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Média 2003-2013
Legislativa	2,00	2,01	2,03	1,89	1,80	1,91	1,88	1,72	1,77	1,70	1,67	1,85
Judiciária	4,72	4,75	4,60	4,95	4,65	4,79	4,68	4,67	5,59	3,87	4,02	4,66
Administração	2,69	8,97	3,63	3,21	2,43	2,33	2,15	2,28	2,39	2,73	2,87	3,25
Segurança Pública	5,84	2,59	5,53	5,88	5,69	5,57	5,39	5,50	5,85	6,40	6,32	5,51
Assistência Social	0,46	0,34	0,75	0,80	0,88	1,00	1,26	0,88	0,75	0,74	0,96	0,80
Previdência Social	16,92	16,79	16,42	16,37	10,19	9,77	9,92	10,17	11,24	15,27	12,94	13,29
Saúde	4,49	5,45	6,38	7,66	11,91	11,77	11,75	11,84	11,24	10,65	10,77	9,44
Educação	18,74	18,08	18,69	20,85	25,86	26,72	27,16	27,20	26,22	22,18	23,65	23,21
Urbanismo	2,22	1,85	1,45	1,28	0,57	0,45	0,47	0,55	0,36	0,34	1,30	0,99
Habitação	0,26	0,25	0,28	0,24	0,39	0,51	0,62	0,72	0,75	0,48	0,50	0,45
Saneamento	1,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,07	0,05	0,11
Ciência e Tecnologia	0,74	0,75	0,54	0,69	0,81	0,75	0,79	0,87	0,60	0,99	0,61	0,74
Agricultura	1,43	0,81	1,47	1,02	0,95	0,90	0,97	0,92	1,05	1,17	1,20	1,08
Transporte	1,71	1,85	0,00	2,83	1,35	1,20	1,15	3,81	1,43	1,28	1,43	1,64
Serviço da Dívida												
Interna e Externa	12,43	10,87	10,26	8,24	7,80	7,20	6,98	6,34	5,52	5,04	4,63	7,76
Outras Despesas ⁽¹⁾	24,27	24,46	27,97	24,09	24,71	25,11	24,83	22,53	25,24	27,09	27,08	25,21
Total Despesas (Todas as Funções)	100,00											

Fonte: PARANÁ (2014c). Quadro: Consolidação da Despesa por Funções e Fontes de Recursos (Administração Global). Exercício de 2003-2013. Adaptado pelos autores.

⁽¹⁾ Na rubrica Outras Despesas estão incluídas as seguintes funções: Essencial à Justiça; Relações Exteriores; Trabalho; Cultura; Direitos de Cidadania; Gestão Ambiental; Saneamento; Organização Agrária; Indústria; Comércio e Serviços; Desporto e Lazer; Outros Encargos Especiais (excluídas as despesas com o serviço da dívida interna e externa); e Reserva de Contingência.

1. Despesas do estado do Paraná com juros, encargos e amortizações da dívida pública

No período de 2003 a 2013 houve redução, em termos percentuais, das despesas orçamentárias do Paraná com o serviço (juros, amortizações e encargos) da dívida do Estado, quando comparadas com o total das despesas executadas em todas as funções.

Em 2003, a despesa com o serviço da dívida interna e externa do Estado era a 3ª maior despesa orçamentária individual; ficava atrás apenas das despesas com Previdência Social e Educação, esta a maior

despesa orçamentária individual do Estado. No período de 2003 a 2013, as despesas com o serviço da dívida foram reduzidas. Em 2013, tal despesa passou a representar a 5ª maior despesa orçamentária individual, ficando atrás das despesas com Segurança Pública, Saúde, Previdência Social e Educação. No período de 2003 a 2013, o estado do Paraná destinou, em média, 7,76% do orçamento para as despesas com o serviço da dívida pública, que representou, nesse período, a quarta maior despesa orçamentária individual. Se considerarmos o percentual médio das despesas orçamentárias realizadas (empenhadas), no período de 2003 a 2013, as despesas com o serviço

Tabela 2 – Despesas do estado do Paraná com o serviço da dívida interna e externa: 2003-2013 (Valores em R\$ 1,00, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

ANO	DÍVIDA	JUROS	ENCARGOS	AMORTIZAÇÕES	TOTAL GERAL
2003	INTERNA	916.512.475	6.043.764	412.248.185	1.334.804.424
	EXTERNA	210.878.677	3.393.384	549.051.670	763.323.731
	TOTAL	1.127.391.152	9.437.148	961.299.855	2.098.128.155
2004	INTERNA	900.438.617	5.341.606	442.406.060	1.348.186.283
	EXTERNA	144.210.829	2.184.258	444.831.254	591.226.341
	TOTAL	1.044.649.446	7.525.864	887.237.314	1.939.412.624
2005	INTERNA	935.948.855	4.622.821	534.331.031	1.474.902.707
	EXTERNA	106.100.259	4.728.787	337.282.460	448.111.506
	TOTAL	1.042.049.114	9.351.608	871.613.491	1.923.014.213
2006	INTERNA	823.629.292	3.937.353	465.633.339	1.293.199.984
	EXTERNA	83.778.745	114.963	263.335.650	347.229.358
	TOTAL	907.408.037	4.052.316	728.968.989	1.640.429.342
2007	INTERNA	854.021.328	3.681.531	516.332.758	1.374.035.617
	EXTERNA	82.668.165	96.922	235.159.774	317.924.862
	TOTAL	936.689.493	3.778.453	751.492.532	1.691.960.479
2008	INTERNA	858.367.127	3.391.864	566.875.201	1.428.634.192
	EXTERNA	71.571.188	576	208.283.059	279.854.823
	TOTAL	929.938.315	3.392.440	775.158.260	1.708.489.015
2009	INTERNA	814.733.845	3.032.839	597.339.526	1.415.106.210
	EXTERNA	62.232.802	474	203.465.216	265.698.492
	TOTAL	876.966.647	3.033.313	800.804.742	1.680.804.702
2010	INTERNA	817.126.076	2.759.700	608.730.704	1.428.616.480
	EXTERNA	40.703.382	344	154.814.634	195.518.360
	TOTAL	857.829.458	2.760.044	763.545.338	1.624.134.840
2011	INTERNA	750.500.706	2.429.261	579.954.354	1.332.884.321
	EXTERNA	28.272.067	343	128.661.079	156.933.489
	TOTAL	778.772.773	2.429.604	708.615.433	1.489.817.810
2012	INTERNA	720.581.98	2.272.626	607.543.306	1.330.397.915
	EXTERNA	24.469.849	434	124.219.278	148.689.561
	TOTAL	745.051.832	2.273.060	731.762.584	1.479.087.476
2013	INTERNA	697.906.670	2.319.056	624.121.886	1.324.347.612
	EXTERNA	19.813.815	369	97.666.855	117.481.039
	TOTAL	717.720.485	2.319.425	721.788.741	1.441.828.651

Fonte: PARANÁ (2014c). Quadros: Consolidação da Despesa por Categorias Econômicas e Espécies; Demonstrativo da Despesa com Juros e Encargos da Dívida; e Demonstrativo da Despesa com Amortização da Dívida. Adaptado pelos autores.

da dívida pública (7,76%) ficaram atrás apenas das despesas com Saúde (9,44%), Previdência (13,29%) e Educação (23,21%).

O estado do Paraná comprometeu um significativo montante de recursos do orçamento, no período de 2003 a 2013, para garantir o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, conforme discriminado na Tabela 2.

No período de 2003 a 2013, o estado do Paraná destinou, cumulativamente, R\$ 18,717 bilhões para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida interna e externa. Nesse período, as despesas com juros, encargos e amortizações da dívida interna aumentaram proporcionalmente, quando comparadas com os recursos destinados ao pagamento das despesas totais com a dívida (interna e externa). Em 2003, as despesas com a dívida interna representavam 63,62% das despesas totais com juros, encargos e amortizações (dívida interna e externa); em 2008, evoluíram para 83,62%; e, em 2013, passaram a representar 91,85%.

No período de 2003 a 2013, o estado do Paraná comprometeu grande parcela dos recursos orçamentários para custear as despesas com a dívida interna e externa (Tabelas 1 e 2). Apesar disso, o montante da dívida continua bastante elevado. Na Tabela 3, apresentamos a evolução do montante da dívida interna e externa como percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Paraná.

Em 2002, a dívida interna e externa do Paraná era de R\$ 24,301 bilhões e representava 13,58% do PIB do Estado. Em 2013, foi reduzida para R\$ 14,742 bilhões e passou a representar 4,94% do PIB do Paraná. Esse comparativo demonstra que, no período de 2002 a 2013, houve uma redução de 63,62% da dívida pública interna e externa, em relação ao PIB do Paraná. Entretanto, em termos financeiros, a dívida foi reduzida em apenas 39,34%: de R\$ 24,301 bilhões para R\$ 14,742 bilhões. Ademais, o montante da dívida como percentual do PIB não revela o sacrifício imposto à população, em função da política de ajuste fiscal adotada para garantir o pagamento da dívida pública interna e externa.

A dívida interna e externa do estado do Paraná, em 31 de dezembro de 2002, era de R\$ 24,301 bilhões. No período de 2003 a 2013, o Paraná destinou R\$ 18,717 bilhões para custear as despesas com juros, encargos e amortizações da dívida interna e externa e, em 31 de dezembro de 2013, ainda continuava devendo R\$ 14,742 bilhões.

A dívida do Paraná junto à União (governo federal) tem maior peso na composição da dívida pública do Estado, conforme demonstrado na Tabela 4.

Apesar da redução, em termos financeiros e proporcionais, verificada nos últimos anos, o montante da dívida do estado Paraná refinanciada junto à União representava, em 2013, 67,49% da dívida total do Estado (interna e externa) e as despesas com

Tabela 3 – Montante da dívida pública do estado do Paraná como percentual do PIB: 2002-2013 (Valores em R\$ milhões, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

Ano	Montante da dívida interna e externa (1)		PIB Paraná (2)		Relação dívida/PIB
	R\$ (1)	Evolução atual %	R\$ (2)	Evolução atual %	% (1)/(2)
2002	24.301		178.910		13,58
2003	20.810	-14,37	193.102	7,93	10,78
2004	20.685	-0,60	202.620	4,93	10,21
2005	20.625	-0,29	196.167	-3,18	10,51
2006	18.294	-11,30	203.061	3,51	9,01
2007	17.682	-3,35	231.733	14,12	7,63
2008	18.220	3,04	243.276	4,98	7,49
2009	15.941	-12,51	245.820	1,05	6,48
2010	15.852	-0,56	267.654	8,88	5,92
2011	15.138	-4,50	276.496	3,30	5,47
2012	14.655	-3,19	280.296	1,37	5,23
2013	14.742	0,59	298.414	6,46	4,94
Δ 2002-2013	-39,34%		66,80%		-63,62%

Fonte: PARANÁ (2013b), (2014b), (2014c); IPARDES (2014). Adaptado pelos autores.

juros, encargos e amortizações do estado do Paraná com a dívida com a União representavam 77,17% do conjunto das despesas do Paraná com juros, encargos e amortizações da dívida interna e externa. Esses números indicam que a dívida do Paraná junto à União tem um custo maior que a dívida do Estado junto a outros credores.

As despesas do Paraná com juros, encargos e amortizações da dívida junto à União vêm aumentando. Em 2003, as despesas do Paraná com a dívida junto à União representavam 62,27% das despesas totais do Estado com o serviço da dívida interna e externa; em 2008 representavam 71,64%; e, em 2013, passaram a representar 71,17%⁴ (PARANÁ, 2013b, 2014b).

Em 1998, parte da dívida do estado do Paraná foi refinanciada pela União nas seguintes condições: taxa de juros compostos de 6% ao ano (Tabela Price) mais a correção pelo IGP-DI (Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna), de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Lei Federal 9.496/97 (PARANÁ, 2013b). Apesar do enorme volume de recursos orçamentários empregados no pagamento dos juros, encargos e amortizações, a dívida do Paraná junto à União continua bastante elevada.

Em 31 de dezembro de 2003, a dívida do Paraná refinanciada pela União era de R\$ 14,249 bilhões, em valores atualizados para janeiro de 2014 (IPCA). No período de 2004 a 2013, o estado do Paraná destinou, em valores atualizados, R\$ 11,880 bilhões para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida refinanciada junto à União. Entretanto, tal dívida, em 31 de dezembro de 2013, atingiu o montante de R\$ 9,950 bilhões. Em síntese: em 2003, o Paraná devia

para a União R\$ 14,249 bilhões, no período de 2004 a 2013, pagou R\$ 11,880 bilhões e continuava devendo, em 31 de dezembro de 2013, R\$ 9,950 bilhões.

As despesas do estado do Paraná com juros, amortizações e encargos e a evolução do montante da dívida pública já são razão suficiente para a realização de uma auditoria da dívida do Paraná que procure esclarecer a origem de tal endividamento e as condições em que foram negociados e renegociados os empréstimos junto às entidades credoras. Além disso, é preciso investigar qual foi e qual tem sido o impacto do pagamento da dívida pública em relação à quantidade e qualidade das ações e serviços públicos (educação, saúde e segurança pública) disponibilizados pelo Estado à população paranaense.

Analisaremos em seguida a evolução dos recursos destinados pelo estado do Paraná para o financiamento do ensino superior, procurando identificar se a redução das despesas com o pagamento da dívida pública implicou a elevação dos gastos com IEES mantidas pelo estado do Paraná.

2. O financiamento do ensino superior no Paraná no período de 2003 a 2013

Nesta seção, analisaremos o financiamento das IEES do Paraná (universidades e faculdades estaduais), no período de 2003 a 2013, tomando como parâmetro dois indicadores: 1) o percentual da receita dos impostos destinada às IEES para o financiamento das atividades de ensino e contabilizada como despesa do Estado, constitucionalmente vinculadas, com ma-

Tabela 4 – Montante da dívida interna e externa do estado do Paraná: 2002-2013
(Valores em R\$ milhões, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

DÍVIDA PÚBLICA	2002 ⁽¹⁾	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1. INTERNA	19.088	17.253	17.665	18.290	16.306	16.220	16.466	14.869	14.964	14.319	13.966	14.167
1.1 União	-	14.249	14.299	14.820	12.906	12.701	12.853	11.361	11.416	10.799	10.446	9.950
1.2 Outros Credores	-	3.004	3.366	3.470	3.399	3.519	3.613	3.508	3.548	3.520	3.520	4.216
2. EXTERNA	5.213	3.557	3.020	2.335	1.989	1.461	1.755	1.073	888	819	689	576
2.1 BID - Banco Interamericano	-	1.881	1.642	1.301	1.188	863	958	598	467	405	340	295
2.2 BIRD - Banco Mundial	-	949	654	520	355	191	156	54	17	0	0	0
2.3 JBIC - Japan Bank	-	727	725	514	446	407	641	420	404	414	350	281
3. TOTAL (1+2)	24.301	20.810	20.685	20.625	18.294	17.682	18.220	15.941	15.852	15.138	14.655	14.742

Fonte: PARANÁ (2013b), (2014b), (2014c). Adaptado pelos autores.

⁽¹⁾ A Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná não disponibiliza, para livre acesso, informações discriminadas da dívida interna e externa relativas ao ano de 2002.

nutrição e desenvolvimento do ensino (MDE); e 2) os recursos destinados às IEES para o financiamento global de suas atividades com o ensino (despesas com ensino), com as clínicas e os hospitais universitários (gastos com saúde) e com parte do pagamento de pessoal docente envolvido em atividades de pesquisa (gastos com ciência e tecnologia).

No estado do Paraná, não há uma legislação que garanta uma fonte específica e permanente, um percentual da receita tributária, por exemplo, para o financiamento das IEES mantidas pelo Estado, como ocorre no estado de São Paulo. De acordo com Gutierrez e Catani (1996), as três universidades estaduais paulistas (USP, Unicamp e Unesp), desde 1989, recebem um percentual do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias (ICMS) para o financiamento de suas atividades. Em 1989, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, por ocasião da votação da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), definiu que as universidades estaduais receberiam 8,4% do ICMS (cota-parte estadual). Em 1992, tal percentual foi elevado para 9% e em 1995 para 9,57%. Os três segmentos da comunidade universitária paulista (estudantes, funcionários e professores) lutam pela ampliação de tal percentual, considerado, já há algum tempo, insuficiente para o financiamento das universidades paulistas. Entretanto, até a presente data o governo estadual tem se negado a ampliar o percentual do ICMS destinado ao financiamento das universidades paulistas.

A definição de um percentual do ICMS para o financiamento das universidades paulistas não foi uma mera concessão governamental. Resultou de uma grande mobilização e da greve das universidades paulistas ocorrida ao final de 1988. Os docentes reivindicavam mais verbas como condição para assegurar o pleno funcionamento e o caráter público e gratuito das universidades paulistas. A preocupação com a grave situação financeira das universidades, nesse período, gerou intensa discussão sobre a questão da autonomia universitária. A greve terminou em novembro de 1988, após mais de 60 dias de paralisação. O governo Quéricia reconheceu a autonomia de gestão financeira e patrimonial das universidades paulistas, destinando, por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias, um percentual do ICMS para o financiamento das três universidades estaduais do estado de São Paulo (SANTOS, 2008).

Considerando nossa experiência em relação à proposta de “concessão de autonomia plena” às IEES paranaenses, apresentada pelo governo Lerner (1995-2002), não acreditamos que a definição de um percentual da receita tributária, por si só, possa garantir a ampliação significativa do financiamento do ensino superior mantido pelo estado do Paraná. O percentual pode ser insuficiente e as condições impostas pelo governo estadual para a “concessão” da autonomia de gestão financeira e patrimonial podem estar ancoradas numa concepção privatista de autonomia.

O governo Lerner (1995-2002) chegou a formalizar sua proposta de “concessão de autonomia” por meio de projeto de lei, em fevereiro de 2002, no qual propunha a “concessão da autonomia plena” às IEES paranaenses pela vinculação do seu financiamento a um percentual da arrecadação do ICMS (cota estadual). Tal projeto, inspirado nas orientações do Banco Mundial, propunha a autonomia financeira das IEES paranaenses. De acordo com tal concepção, a “autonomia universitária” seria um instrumento por meio do qual o Estado poderia desonerar-se do financiamento integral das universidades públicas, obrigando tais instituições a buscarem fontes alternativas (financiamento privado) para complementar



o financiamento público. O projeto de “autonomia”, apresentado pelo governo Lerner, era assentado numa concepção privatista e, se aprovado, significaria um enorme retrocesso do ponto de vista do financiamento e do exercício da autonomia universitária, prevista no Art. 207 da Constituição Federal. Os movimentos representativos dos três segmentos da comunidade universitária se mobilizaram e impediram a aprovação de tal projeto (REIS, 2014⁵).

Os recursos globais destinados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) às IEES do estado do Paraná têm origem em três fontes:

a) A maior parte dos recursos é destinada ao financiamento das atividades de ensino e advém da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Tais recursos, somados aos recursos destinados à educação básica, são contabilizados como “despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino público”. De acordo com o Art. 185 da Constituição Estadual, com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 21/2007, o Paraná aplicará, anualmente, 30% (trinta por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino público. Antes de 2007, o Paraná destinava 25% (vinte e cinco por cento) (PARANÁ, 2014d);

b) Outra parte dos recursos é destinada à manutenção das clínicas e hospitais universitários e é contabilizada como “despesas com saúde”. Conforme determina a Emenda à Constituição Federal nº 29/2000, os estados deverão investir pelo menos

12% de suas receitas de impostos no financiamento do conjunto das ações e serviços de saúde; e

c) Outra pequena parcela dos recursos é destinada ao pagamento de parte das despesas com pessoal docente (“pessoal de pesquisa”) e é contabilizada como “despesas com ciência e tecnologia”. O Art. 205 da Constituição Estadual determina que o estado do Paraná deve destinar, anualmente, uma parcela de sua receita tributária, não inferior a dois por cento, para o fomento da pesquisa científica e tecnológica (PARANÁ, 2014d).

O estado do Paraná, além das escolas de educação básica, mantém uma grande rede de instituições estaduais de ensino superior. Atualmente, o sistema estadual de ensino superior paranaense é composto por sete universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná (Unespar); Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). As universidades de Londrina, Maringá, do Oeste do Paraná e de Ponta Grossa contam com 4 hospitais universitários com o total de 772 leitos. Nas tabelas a seguir, apresentamos a evolução dos cursos de graduação, de pós-graduação e do quadro de servidores (docentes e técnicos) das IEES paranaenses no período de 2002 a 2012, data do último Censo Acadêmico publicado pela SETI.

Tabela 5 – Evolução dos cursos de graduação nas IEES paranaenses: 2002-2012

GRADUAÇÃO	2002	2003	2006	2009	2010	2011	2012	Δ % 2002-2010	Δ % 2010-2012	Δ % 2002-2012
1. Nº de cursos presenciais	231	252	258	255	291	371	426	25,97	46,39	84,42
2. Nº de cursos a distância	0	0	1	13	21	19	16	-	-23,81	-
3. Total de cursos (1+2)	231	252	259	268	312	390	442	35,06	41,67	91,34
4. Vagas ofertadas presenciais	15.992	17.523	17.233	17.293	18.120	17.481	22.963	13,31	26,73	43,59
5. Vagas ofertadas a distância	0	0	200	4.795	7.107	6.464	66	-	-99,07	-
6. Total de vagas (4+5)	15.992	17.523	17.433	22.088	25.227	23.945	23.029	57,75%	-8,71	49,73
7. Concluintes cursos presenciais	10.822	12.657	12.551	14.310	12.340	11.283	12.369	14,03%	0,24	14,29
8. Concluintes cursos a distância	0	0	0	533	679	123	1.682	-	147,72	-
9. Total concluintes (7+8)	10.822	12.657	12.551	14.843	13.019	11.406	14.051	20,30	7,93	29,84
10. Matrículas cursos presenciais	65.891	71.621	72.851	74.668	63.493	66.799	66.514	- 3,64	4,76	0,95
11. Matrículas cursos a distância	0	0	175	6.581	12.262	16.095	10.326	-	-15,79	-
12. Total matrículas (10+11)	62.891	71.621	73.026	81.249	75.755	82.894	76.840	20,45%	1,43	22,18

Fonte: PARANÁ (2013a).

Quanto à situação dos cursos de graduação presenciais, verificamos reduzida expansão no período de 2003 a 2010, resultante da política de contenção do crescimento adotada pelo governo Requião. Destaca-se nesse período, a partir de 2006, a criação dos cursos de graduação a distância. Esta modalidade de ensino, precarizada, foi a principal responsável, no período de 2003 a 2010, pelo crescimento do número de vagas e matrículas na graduação.

Durante o governo Requião (2003-2010), se comparado ao ano de 2002 (último ano do governo Lerner), verificamos que o número total de matrículas (presenciais e a distância) cresceu 20,45% (de 62.891 para 75.755). As matrículas nos cursos de graduação presenciais apresentaram redução de 3,64%: de 65.891, em 2002, para 63.493, em 2003. As matrículas nos cursos de graduação a distância apresentaram surpreendente crescimento de quase 7.000% (70 vezes): de 175, em 2006, para 12.262 matrículas, em 2010. O número total de vagas em cursos de graduação (presenciais e a distância) cresceu 57,75%: de 15.992, em 2002, para 25.227, em 2010. O número de vagas nos cursos de graduação presenciais cresceu 13,31%: de 15.992, em 2002, para 18.120, em 2010. As vagas nos cursos de graduação a distância apresentaram crescimento de quase 3.500% (35 vezes): de 200 vagas, em 2006, para 7.107, em 2010.

No governo Beto Richa (2011-2012), quando comparados os números com o ano de 2010 (último ano do governo Requião), verificamos uma redução do ritmo de crescimento da educação a distância e a retomada do crescimento das vagas e dos cursos de graduação presenciais. É evidente que apenas dois anos de mandato não são suficientes para avaliar as políticas de um determinado governo em relação à expansão da educação superior. Os números que

apresentamos a seguir, relativos aos anos de 2011 e 2012, revelam uma tendência. Tal tendência, ao final do governo Beto Richa, poderá se confirmar ou não.

No período de 2011 a 2012, quando comparado ao ano de 2010, verificamos que o número total de matrículas (presenciais e a distância) cresceu 1,43% (de 75.755 para 76.840). As matrículas nos cursos de graduação a distância foram reduzidas em 15,79%: de 12.262, em 2010, para 10.326, em 2012. As matrículas nos cursos de graduação presenciais apresentaram um crescimento de 4,76%: de 63.493 para 66.514. O número de vagas em cursos de graduação presenciais, no período de 2011 a 2012, cresceu 26,73%: de 18.120, em 2010, para 22.963, em 2012. Destaca-se, nesse período, a redução de 99,07% de vagas em cursos de graduação a distância: de 7.107, em 2010, para 66 vagas em 2012. Em decorrência disso, o número total de vagas em cursos de graduação (presenciais e a distância), no período de 2011 a 2012, foi reduzido em 8,71%: de 25.227, em 2010, para 23.029, em 2012.

Durante os oito anos de mandato do governo Requião (2003-2010), o número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presenciais cresceu 13,31% e o número de matrículas em cursos presenciais foi reduzido em 3,64%. No governo Beto Richa, em dois anos de mandato (2011-2012), o número de vagas ofertadas e de matrículas nos cursos de graduação presenciais cresceu 26,73% e 4,76% respectivamente.

Pelos dados da Tabela 6, verificamos um grande crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). No período de 2003 a 2012, destaca-se o grande crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o doutorado. No período de 2003 a 2012, o número de cursos de doutorado cresceu 316,67%: de 12 para 50. O número de matrículas apresentou um crescimento de 521,76%:

Tabela 6 – Evolução dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) nas IEES paranaenses: 2002-2012

GRADUAÇÃO	2002	2003	2006	2009	2010	2011	2012	Δ % 2002-2010	Δ % 2010-2012	Δ % 2002-2012
1. N° de cursos mestrado	56	56	66	95	111	117	119	98,21	7,21	112,50
2. N° de cursos doutorado	12	14	17	38	41	49	50	241,67	21,95	316,67
3. Total de cursos (1+2)	68	70	83	133	152	166	169	123,53	11,18	148,53
4. Matrículas - mestrado	1.814	2.161	2.285	4.061	4.698	3.530	3.790	158,99	-19,33	108,93
5. Matrículas - doutorado	262	382	465	1.050	1.371	1.348	1.629	423,28	18,82	521,76
6. Total matrículas pós-graduação (4+5)	2.076	2.543	2.750	5.111	6.069	4.878	5.419	192,34	-10,71	161,03

Fonte: PARANÁ (2013a).

de 262 matrículas para 1.629. Entretanto, tal crescimento foi verificado especialmente no período de 2003 a 2010 (governo Requião). Nesse mesmo período, o número de cursos de mestrado cresceu 98,21%, de 56 para 111, e o número de cursos de doutorado cresceu 241,67%, de 12 para 41. No governo Beto Richa (2011-2012), quando comparado ao ano de 2010, observa-se a redução do ritmo de crescimento da pós-graduação *stricto sensu* nas IEES paranaenses. Na Tabela 7 apresentamos a evolução do número de servidores docentes e técnicos das IEES paranaenses, no período 2002 a 2012.

Quanto ao número de servidores docentes, no período de 2003 a 2010 (governo Requião), quando comparado ao ano de 2002 (último ano do governo Lerner), verificamos que o número total de docentes (efetivos e temporários) cresceu 23,56%: de 5.844, em 2002, para 7.221, em 2010. Destaca-se, nesse período, que o número de docentes temporários praticamente dobrou: de 773, em 2002, para 1.482, em 2010. Esse crescimento, de 91,72%, no número de docentes temporários revela a precarização das condições de trabalho da categoria docente.

No governo Beto Richa (2011-2012), o ritmo de contratação de docentes temporários se manteve. No período de 2011-2012, quando comparado ao ano de 2010, o número de docentes temporários cresceu 21,73%. Em 2012, o número de docentes temporários representava 21,50% do número total de docentes. Esse percentual de temporários supera o observado em 2010 (20,52%), último ano do governo Requião.

No governo Requião (2003-2010), quando comparado ao último ano do governo Lerner (2002), verificou-se que o número total de servidores técnicos (efetivos e temporários) cresceu 7,25%: de 7.926, em

2002, para 8.501, em 2010. No governo Beto Richa (2011-2012) houve redução de 2,08% do número total de servidores técnicos (efetivos e temporários): de 8.501, em 2010, para 8.324, em 2012. Esta redução pode ser um problema pontual ou um indicativo do aprofundamento do processo de terceirização de serviços nas IEES paranaenses. Por solicitação dos reitores, a SETI constituiu, em junho de 2014, uma Comissão de Técnicos da referida secretaria e das Pró-Reitorias de Recursos Humanos das IEES para elaborar estudos com vistas à elaboração de um plano trienal de contratação de pessoal (técnicos e docentes). Tais contratações deverão ser realizadas no decorrer dos próximos anos.

Apresentamos nas tabelas a seguir dados relativos ao financiamento das IEES paranaenses. As tabelas foram elaboradas a partir das informações disponibilizadas pelo governo estadual, por meio das Secretarias da Fazenda e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Na Tabela 8 (na próxima página) apresentamos a receita de impostos e os valores dos recursos repassados pelo governo estadual para a manutenção da educação básica e das atividades de ensino nas IEES, contabilizados como despesas do Estado, constitucionalmente vinculadas, com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

O governo Requião (2003-2010) destinou, em média, 29,62% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e, destes, 24,41% foram para a educação básica e 5,21% para o ensino superior (IEES). Ao compararmos os números do governo Requião com o governo anterior, verificamos a seguinte situação: nos oito anos do governo Lerner (1995-2002), as IEES receberam um percentual

Tabela 7 – Evolução do quadro de servidores (docentes e técnicos) das IEES paranaenses (2002-2012)

Graduação	2002	2003	2006	2009	2010	2011	2012	Δ % 2002-2010	Δ % 2010-2012	Δ % 2002-2012
1. Docentes efetivos	5.071	5.465	5.189	5.643	5.739	5.680	6.587	13,17	14,78	29,90
2. Docentes temporários	773	809	1.557	1.264	1.482	1.564	1.804	91,72	21,73	180,48
3. Total docentes (1+2)	5.844	6.274	6.746	6.907	7.221	7.244	8.391	23,56	16,20	43,58
4. Técnicos-administrativos efetivos	7.926	8.321	8.458	8.559	7.994	6.853	7.947	0,86	-0,59	0,26
5. Técnicos-administrativos temporários	0	0	240	232	507	419	377	-	-25,64	-
6. Total técnicos-administrativos (4+5)	7.926	8.321	8.698	8.791	8.501	7.272	8.324	7,25	-2,08	5,02
7. Total servidores (3+6)	12.997	13.786	13.887	14.434	14.240	12.952	14.911	9,56	4,71	14,73

Fonte: PARANÁ (2013a).

tual médio de 7,08% da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino (REIS; MELO JUNIOR, 2014).

Considerando apenas os percentuais acima, sem entrar no mérito das políticas adotadas por tais governos em relação às IEES, constatamos que o governo Requião (2003-2010) destinou às universidades, em termos reais, menos recursos que o governo anterior (1995-2002). Destaque-se que, no governo anterior, o Estado era obrigado a investir 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino e, a partir de 2007, no governo Requião, o percentual mínimo a ser aplicado foi ampliado para 30%.

O governo Beto Richa, em três anos de mandato (2011-2013), destinou, em média, 31,68% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e, destes, 26,45% foram para a educação básica e 5,22% para o ensino superior (IEES). No governo Requião (2003-2010), como vimos acima, foi destinado, em média, 5,21% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino para as IEES paranaenses. No governo Beto Richa (2011-2013), comparado ao governo Requião (2003-2010), houve uma ampliação do percentual médio dos recursos destinados à educação básica (de 24,41% para 26,45%) e, praticamente, o mesmo do

Tabela 8 – Recursos do tesouro do estado do Paraná empenhados às IEES e à educação básica, contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE): 2003-2013 (Valores em R\$, preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

Ano	Receita dos Impostos: MDE	Despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (educação básica e superior)		Recursos destinados à educação básica		Recursos destinados à educação superior (IEES)	
	R\$ (A)	R\$ (B)	% (B/A)	R\$ (C)	% (C/A)	R\$ (D)	% (D/A)
2003	11.803.679.863	3.091.753.856	26,19	2.543.565.243	21,55	548.188.613	4,64
2004	12.838.677.716	3.477.115.332	27,08	2.939.713.665	22,90	537.401.667	4,19
2005	13.688.566.946	3.636.235.182	26,56	3.056.687.669	22,33	579.547.514	4,23
2006	11.968.800.166	3.602.030.592	30,10	2.930.859.179	24,49	671.171.413	5,61
2007	12.468.230.504	4.141.420.009	33,22	3.418.247.488	27,42	723.172.521	5,80
2008	16.349.789.755	4.978.063.086	30,45	4.094.958.244	25,05	883.104.842	5,40
2009	16.113.318.386	5.067.638.632	31,45	4.096.591.751	25,42	971.046.881	6,03
2010	17.213.641.430	5.493.341.805	31,91	4.501.343.497	26,15	991.998.309	5,76
2011	18.747.049.149	5.692.941.699	30,37	4.696.788.182	25,05	996.153.516	5,31
2012	19.834.799.060	6.270.404.790	31,61	5.250.947.179	26,52	1.009.594.160	5,09
2013	21.536.543.170	7.119.981.172	33,06	5.985.768.171	27,79	1.134.213.001	5,27
Δ 2003-2013	82,46%	130,29%		135,33%		106,90%	
2003-2013			30,18%		24,97%		5,21%

Fonte: TCE-PR (2014). Adaptado pelos autores.

Tabela 9 – Recursos do tesouro do estado repassados às IEES/PR, incluindo as despesas empenhadas com ensino, saúde e ciência e tecnologia, como percentual do ICMS (cota estadual): 2003-2013 (Valores em R\$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

	ICMS arrecadado Cota estadual	Recursos totais repassados às IEES-Paraná	% do ICMS destinado às IEES-Paraná
2003	8.837.936.137	712.426.942	8,06
2004	9.636.548.238	701.224.323	7,28
2005	10.112.496.036	763.166.734	7,55
2006	10.272.846.456	889.422.666	8,66
2007	10.817.751.241	974.780.167	9,01
2008	11.904.444.440	1.137.645.461	9,56
2009	11.881.044.536	1.240.316.481	10,44
2010	12.742.213.331	1.314.785.960	10,32
2011	13.694.933.148	1.348.506.944	9,85
2012	14.590.194.553	1.442.794.848	9,89
2013	16.650.754.348	1.671.735.110	10,04
Δ 2003-2013	88,40%	134,65%	
2003-2013			9,15

Fonte: PARANÁ (2014a), (2014c). Adaptado pelos autores.

percentual médio dos recursos destinados ao ensino superior (5,22%).

A seguir, tomaremos como referência de análise os recursos destinados à manutenção global das IEES, incluindo, além das despesas com ensino, as despesas com saúde (hospitais e clínicas vinculadas às universidades) e com ciência e tecnologia (parte das despesas com folha de pagamento de atividades de pesquisa). A Tabela 9 apresenta os recursos destinados à manutenção global das IEES como percentual do ICMS (cota estadual).

A análise dos números contidos na Tabela 9 revela que, no governo Requião (2003-2010), foi destinado às IEES, em média, 8,86% do ICMS (cota estadual). Durante o primeiro mandato de Requião (2003-2005), houve uma redução do percentual do ICMS destinado às IEES e, no segundo (2007-2010), houve uma ampliação desse percentual. Em 2010, último ano do governo Requião, as IEES receberam 10,32% do ICMS, um aumento, em termos reais, de 15,70% em relação ao ano de 2002 (último ano do governo Lerner), quando foi destinado 8,92% do ICMS para o financiamento global das IEES (REIS; MELO JUNIOR 2014).

Se tomarmos como referência de análise os anos de 1995 a 2013, verificamos que houve oscilação dos percentuais do ICMS destinados às IEES do Paraná, alternando momentos de restrição e de ampliação dos recursos. Nos anos de 1995 a 1997, houve um crescimento constante de tal percentual. A partir de 1998 até 2005, verificou-se uma queda constante e, a partir de 2006, foi retomado o crescimento do montante dos recursos destinados ao financiamento do ensino superior no Paraná. Em 1997, ano de implantação da carreira dos docentes e técnicos, as IEES receberam 12,88% da receita do ICMS (cota estadual) para o financiamento global de suas atividades (REIS; MELO

JUNIOR, 2014), o mais alto percentual do ICMS destinado às IEES no período de 1995 a 2013.

É importante ressaltar que no período de 1997 a 2005, apesar da queda constante, em termos reais, do montante de recursos destinados ao financiamento global das IEES, verificou-se um grande crescimento do ensino superior público paranaense, no que diz respeito ao número de matrículas e à contratação de docentes e agentes universitários. Tomando como referência o último Censo Acadêmico publicado pela SETI (2012) e os censos de 2005 e 1997, verificou-se um crescimento, conforme dados apresentados na Tabela 10.

No governo atual, Beto Richa (2011-2013), conforme apresentado na Tabela 9, foi destinado, em média, 9,93% do ICMS (cota estadual) para o financiamento das IEES paranaenses. No governo Lerner (1995-2002), foi destinado, em média, 10% e, no governo Requião (2003-2010), 8,86% do ICMS.

É importante ressaltar que no período de 1997 a 2005, apesar da queda constante, em termos reais, do montante de recursos destinados ao financiamento global das IEES, verificou-se um grande crescimento do ensino superior público paranaense, no que diz respeito ao número de matrículas e à contratação de docentes e agentes universitários.

Entretanto, especialmente nos três últimos anos do governo Requião (2008-2010), houve um crescimento do percentual do ICMS destinado às IEES. O governo Beto Richa vem mantendo praticamente o mesmo percentual observado no último ano do governo Requião: aproximadamente 10%.

Tabela 10 – IEES/PR - número de matrículas, docentes e agentes universitários: 1997-2012

	1997	2005	2012	Δ 1997-2005	Δ 1997-2012
Matrículas					
(Graduação, mestrado e doutorado)	46.252	74.758	82.259	61,63%	77,85%
Docentes					
(Efetivos e temporários)	5.172	6.578	8.391	27,18%	62,24%
Agentes universitários					
(Efetivos e temporários)	7.629	8.312	8.324	8,95%	9,11%

Fonte: PARANÁ (2013a). Censo Acadêmico: 1997; 2005; 2012.

Na Tabela 11 apresentamos os recursos destinados à manutenção global das universidades (despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia) como percentual das despesas com o serviço da dívida total do Estado.

A análise dos números da Tabela 11 demonstra que, no período de 2003 a 2013, houve crescimento dos recursos destinados às IEES, quando comparados com as despesas com o serviço da dívida interna e externa do estado do Paraná. Em 2003, os recursos destinados às IEES representavam 33,96% das despesas com o serviço da dívida do Estado e, em 2013, passaram a representar 115,95%. Isso significa que, em 2003, para cada R\$ 1,00 destinado às IEES o Estado empregava R\$ 2,95 para o pagamento das despesas com o serviço da dívida do Estado e, em 2013, para cada R\$ 1,00 destinado às IEES o Estado passou a destinar R\$ 0,86 para o pagamento das despesas com o serviço da dívida.

Em 2003, as despesas com o serviço da dívida interna e externa do Paraná representavam 12,43% das despesas totais do Estado em todas as funções e os recursos destinados à manutenção global das universidades representavam 4,22%. No período de 2003 a 2013, as despesas com o serviço da dívida foram reduzidas e os recursos destinados às IEES, ampliados. Em 2013, as despesas com o serviço da dívida do Estado passaram a representar 4,63% e os recursos destinados às IEES representaram 5,36% das despesas totais do Estado.

Apesar da redução do percentual das despesas com o serviço da dívida no período de 2003 a 2013, as IEES receberam, em média, nesse mesmo período, aproximadamente 65% dos recursos destinados às despesas com o serviço da dívida. O percentual médio (2003-2013) destinado ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida foi 7,76% das despesas totais do Estado. Nesse mesmo período, as IEES receberam o percentual médio de 4,69%. No período de 2003 a 2013, o estado do Paraná destinou, cumulativamente, R\$ 18,717 bilhões para o pagamento da dívida pública (R\$ 1,702 bilhão ao ano). Nesse mesmo período, as IEES receberam R\$ 12,197 bilhões (R\$ 1,109 bilhão ao ano) para o financiamento global de suas atividades.

Na Tabela 12 apresentamos um comparativo dos recursos destinados à manutenção global das universidades (gastos com ensino, saúde e ciência e tecnologia) como percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do Paraná.

A análise dos números da Tabela 12 revela que, no período de 2003 a 2013, especialmente a partir de 2006, ocorreu aumento dos recursos destinados às IEES em relação ao PIB do Paraná. Em 2003, o percentual destinado às IEES foi de 0,37% do PIB e, em 2013, esse índice foi de 0,56%. No período de 2003 a 2013, o percentual médio do PIB destinado ao financiamento das IEES foi de 0,45%.

No governo Lerner (1995-2002), as IEES paranaenses receberam, em média, 0,43% do PIB para o

Tabela 11 – Recursos do Tesouro do Estado repassados às IEES - Paraná, incluindo as despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia, como percentual das despesas com o Serviço da Dívida Total do Estado: 2003-2013 (Valores em R\$, preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

	Serviço com a dívida total do Estado (A)	Recursos destinados às IEES (B)	B/A %	A/B R\$
2003	2.098.129.000	712.426.942	33,96	2,95
2004	1.939.413.000	701.224.323	36,16	2,77
2005	1.923.014.214	763.166.734	39,69	2,52
2006	1.640.429.341	889.422.666	54,22	1,84
2007	1.691.960.479	974.780.167	57,61	1,74
2008	1.708.489.014	1.137.645.461	66,59	1,50
2009	1.680.804.702	1.240.316.481	73,79	1,36
2010	1.624.134.840	1.314.785.960	80,95	1,24
2011	1.489.817.811	1.348.506.944	90,51	1,10
2012	1.479.087.476	1.442.794.848	97,55	1,03
2013	1.441.828.651	1.671.735.110	115,95	0,86
Δ 2003-2013	-31,28%	134,11%		
2003-2013			67,091%	1,72

Fonte: PARANÁ (2014a), (2014c). Adaptado pelos autores.

financiamento de suas atividades (REIS; MELO JUNIOR, 2014). O governo Requião (2003-2010) destinou, em média, 0,43%, o mesmo percentual médio do governo anterior. O governo Beto Richa, nos três primeiros anos do mandato (2011-2013), destinou, em média, 0,52% do PIB para o financiamento global das IEES do Paraná.

Considerações finais

No período de 2003 a 2013, o estado do Paraná comprometeu um significativo montante de recursos do orçamento para garantir o pagamento da dívida pública. Apesar disso, o montante da dívida pública (interna e externa) do Estado manteve-se bastante elevado. Em dezembro de 2002, a dívida (interna e externa) do Estado era de R\$ 24,301 bilhões. No período de 2003 a 2013, o Paraná destinou R\$ 18,711 bilhões dos recursos orçamentários para o pagamento dos juros, encargos e amortizações e, em 31 de dezembro de 2013, ainda continuava devendo R\$ 14,742 bilhões.

Verificamos também que, à medida que foram reduzidas as despesas com o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, foram ampliados os recursos destinados ao financiamento das IEES paranaenses. Entretanto, no período de 2003 a 2013, as IEES paranaenses receberam cumu-

lativamente menos recursos (R\$ 1,109 bilhão ao ano) que os destinados ao pagamento dos juros, encargos e amortizações da dívida do Estado (R\$ 1,702 bilhão ao ano).

Quanto ao financiamento das atividades de ensino desenvolvidas pelas IEES paranaenses, a análise do percentual da receita de impostos, constitucionalmente vinculada, destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), revelou que o governo Requião, no período de 2003 a 2010, destinou o percentual médio de 5,21% de tal receita para as IEES. A partir de 2006, ocorreu um aumento dos recursos. Entretanto, mesmo com esse aumento, o governo Requião não retomou o percentual de investimento verificado no governo Lerner (1995-2002), que destinou às IEES, em média, 7,08% da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino (REIS; MELO JUNIOR 2014). O governo Beto Richa, nos três primeiros anos de mandato (2011-2013), destinou, em média, para o financiamento do ensino superior, 5,22% da receita de impostos destinada constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Quanto ao financiamento global das atividades desenvolvidas pelas IEES paranaenses (despesas com ensino, saúde, ciência e tecnologia), observou-se o seguinte quadro: nos oito anos do governo Requião (2003-2010), as IEES receberam, em média, 8,86% da receita do ICMS (cota estadual). No governo Lerner

Tabela 12 – Recursos do Tesouro do Estado repassados às IEES - Paraná, incluindo gastos com ensino, saúde e ciência e tecnologia, como percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do Paraná: 2003-2013 (Valores em R\$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

Ano	PIB – Paraná (A)	Recursos destinados às IEES (B)	(B)/(A) %
2003	193.101.533.320	712.426.942	0,37
2004	202.619.911.964	701.224.323	0,35
2005	196.166.574.201	763.166.734	0,39
2006	203.061.201.807	889.422.666	0,44
2007	231.732.829.347	974.780.167	0,42
2008	243.275.716.306	1.137.645.461	0,47
2009	245.820.211.446	1.240.316.481	0,50
2010	267.653.559.223	1.314.785.973	0,49
2011	276.496.126.424	1.348.506.944	0,49
2012	280.295.545.257	1.442.794.848	0,51
2013	297.146.738.863	1.671.735.110	0,56
Δ 2003-2013	53,88%	134,65%	
2003-2013			0,45%

Fonte: IPARDES (2014); PARANÁ. (2014a). Adaptado pelos autores.

(1995-2002), as IEES receberam um percentual médio de 10% do ICMS (REIS; MELO JUNIOR 2014). No governo Beto Richa (2011-2013), as IEES receberam um percentual médio de 9,93% do ICMS (cota estadual). Entendemos que apenas três anos de mandato de um governo é um período muito curto para que possamos indicar uma análise conclusiva a respeito do comportamento do governo, em relação ao financiamento do ensino superior. Porém, os dados dos três primeiros anos de mandato indicam que o governo Beto Richa (2011-2013) atingiu um patamar médio de investimentos semelhante ao verificado no governo Lerner (1995-2002) e, nestes três primeiros anos de mandato, supera o governo Requião, com uma pequena vantagem quando se comparam os percentuais médios do ICMS (cota estadual) destinados ao financiamento do ensino superior.

Para Fattorelli (2013), o peso extremamente oneroso imposto pela União para o refinanciamento da dívida dos estados tem aviltado o federalismo, levando os estados a se endividarem junto ao Banco Mundial para pagar suas dívidas com a União. O posicionamento do governo federal tem levado os estados brasileiros a ampliarem o processo de endividamento público e a absorverem relevantes recursos orçamentários para o pagamento da dívida junto à União.

No Brasil, e em outros países da América Latina, mesmo os chamados governos de “centro-esquerda” vêm realizando políticas macroeconômicas que priorizam, por meio do superávit primário, a destinação dos recursos orçamentários para o pagamento da dívida pública. Conforme aponta Fattorelli (2013):

O Sistema da Dívida opera no Brasil principalmente por meio do modelo econômico focado no alcance de metas de Superávit Primário, no regime de Metas de Inflação (ancorado em políticas de juros altos e controle da base monetária, que representam garantias e privilégios ao setor financeiro), além de uma série de políticas nocivas ao País, tais como a prática de juros altos; as privatizações de setores estatais estratégicos; liberdade total para os fluxos de capitais; isenção tributária sobre os rendimentos proporcionados pelos mais elevados juros do

mundo pagos pelo Brasil e outros privilégios tributários para o setor financeiro e grandes corporações e pesada carga tributária para a classe trabalhadora (FATTORELLI, 2013, p. 43-44).

Tal prioridade não permite uma ampliação significativa dos investimentos em políticas sociais e reduz as possibilidades de acesso da juventude brasileira à educação superior pública, gratuita e de qualidade. O ensino superior tem se convertido em atividade lucrativa para o setor empresarial. Nesse contexto, destaca-se o apoio que o governo federal tem concedido ao setor privado por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ao mesmo tempo, o governo federal não se propõe a rediscutir os termos estabelecidos pela Lei Federal nº 9.496/97 para o refinanciamento pela União das dívidas dos estados federados.

Para Fattorelli (2013), o peso extremamente oneroso imposto pela União para o refinanciamento da dívida dos estados tem aviltado o federalismo, levando os estados a se endividarem junto ao Banco Mundial para pagar suas dívidas com a União. O posicionamento do governo federal tem levado os estados brasileiros a ampliarem o processo de endividamento público e a absorverem relevantes recursos orçamentários para o pagamento da dívida junto à União. Tais recursos, auferidos do estado do Paraná, deveriam se destinar ao atendimento de urgentes necessidades sociais da população paranaense como, por exemplo, o acesso ao ensino superior oferecido pelas universidades estaduais.

O direito à educação, previsto na Constituição Federal, tem sido convertido em mercadoria com o apoio de governos de diferentes matizes, cuja prioridade continua sendo o ajuste fiscal para honrar o pagamento da dívida pública. Na atual crise do capitalismo, de acordo com Lupatini (2012) e Fattorelli (2013), a dívida pública se converteu em mecanismo de drenagem dos recursos públicos para a valorização do capital, sobretudo do capital fictício. Ao mesmo tempo, a dívida pública subtrai recursos de fundos públicos que deveriam viabilizar as promessas contidas na Constituição Brasileira. A chamada “Constituição Cidadã” previu como direitos funda-

mentais do povo brasileiro o direito à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. A concretização de tais direitos dependerá, em grande medida, da capacidade de enfrentamento dos movimentos organizados da classe trabalhadora à atual política econômica, que prioriza o pagamento de uma dívida pública eivada de indícios de ilegalidade e ilegitimidade, conforme comprovado durante os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados⁶. **US**

notas

1. As reflexões contidas neste texto foram apresentadas oralmente por Luiz Fernando Reis na mesa-redonda: “Federalização, financiamento federal e IEES-IMES: debates e questões”, realizada no *XII Encontro Nacional do Setor das IEES/IMES do ANDES – Sindicato Nacional*, ocorrido em Brasília, no período de 26 a 28 de setembro de 2014. Há pequenas diferenças em relação a alguns números apresentados no Encontro do Setor, tendo em vista que, no presente texto, na análise do orçamento executado pelo estado do Paraná (2003-2013), tomamos como referência as despesas empenhadas. O texto é resultado parcial da pesquisa “Expansão da Educação Superior no Brasil (OBEDUC)” – subprojeto “Políticas de Financiamento da Educação Superior no Brasil” – financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

2. Foi presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Superior da Região Oeste do Paraná - SINTEOESTE, no período de 2001 a 2003. Foi presidente do Sindicato de Docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Seção Sindical do ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Adunioeste, no período de 2007 a 2011. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES (Unioeste/CNPq) e da Rede Universitas/BR. Coordenador do Núcleo Paraná - Região Oeste da Auditoria Cidadã da Dívida. Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ).

notas

3. Graduado em Administração pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Paraná - UFP. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Desenvolvimento de Organizações. Atualmente é professor do Departamento de Administração da Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro e Assessor Técnico da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI.

4. Essas comparações foram elaboradas a partir de informações que constam do “Relatório de Gestão Fiscal - 3º Quadrimestre de 2012”, apresentado pelo então Secretário de Estado da Fazenda, Luiz Carlos Haully, em Audiência Pública realizada em 4 de março de 2013, na Assembleia Legislativa do Paraná, e do “Relatório de Gestão Fiscal - 3º Quadrimestre de 2013”, apresentado pela Secretária de Estado da Fazenda, Jozélia Nogueira, em Audiência Pública realizada em 24 de fevereiro de 2014.

5. Para mais informações a respeito da proposta de “concessão da autonomia plena às IEES do Paraná” apresentada pelo governo Lerner em fevereiro de 2002, consultar o texto “A ‘concessão’ governamental de autonomia e financiamento nas universidades estaduais do Paraná”, publicado nesta revista (nº 53). Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1901338914.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

6. A chamada “CPI da Dívida Pública” investigou a dívida da União, Estados e Municípios e foi realizada pela Câmara dos Deputados no período de agosto de 2009 a maio de 2010. Para mais informações a respeito de “Relatórios de Investigações Parlamentares sobre o Endividamento”, acessar: <http://www.auditoriacidada.org.br/documentos-oficiais/>.

- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro Gil. Políticas públicas de financiamento e acesso na educação superior do Brasil e de Portugal – Diferenças e convergências. *In*: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADES, 11., 7 a 10 de agosto 2011, Salvador - BA. **Anais...** Salvador - BA: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307085394_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO-POLITICASPUBLICASDEFINANCIAMENTO.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.
- FATTORELLI, Maria Lúcia. Auditoria cidadã da dívida. **Auditoria cidadã da dívida dos estados**. Brasília: Inove, 2013.
- GOBETTI, Sérgio Wulff; ORAIR, Rodrigo Octávio. Classificação e análise das despesas públicas federais pela ótica macroeconômica. (2002-2009). **Texto para Discussão IPEA**. Brasília, nº 1485, p. 1-39, abr. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1485.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. Participação, conflito e autonomia financeira: a greve de 1994 nas universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil. *In*: CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 90-114.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Produto interno bruto do Paraná e Brasil a preços correntes de mercado: 1995-2013**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/tab_pib_01.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.
- LUPATINI, Márcio. Crise do capital e dívida pública. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (Org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-91.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Grupo de Planejamento Setorial. **Execução das IEES – Recursos do tesouro Empenhados pelas IEES – 2003-2013. (Tabela)**. Curitiba, 2014a (não publicado).
- _____. **Censo acadêmico**. 1997-2012. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>>. Acesso em: 3 nov. 2013a.
- _____. Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação de Administração Financeira do Estado. **Relatório de gestão fiscal – 3º quadrimestre de 2013**. Audiência Pública. Assembleia Legislativa do Paraná. 24 fev. 2014. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/audienciapublica/2013/LRF_AP_3Q2013.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014b.
- _____. Coordenação de Administração Financeira do Estado. **Relatório de gestão fiscal – 3º quadrimestre de 2012**. Audiência Pública. Assembleia Legislativa do Paraná. 4 mar. 2013a. Disponível em: <<http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/audienciapublica/2012/LRFDEZEMBRO2012.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2013b.
- _____. Divisão de Contabilidade Geral. **Balanco geral do Estado: Exercício 2003-2013**. Disponível em: <<http://www.gestaodineiropublico.pr.gov.br/Gestao/balanco/balanco.jsp>>. Acesso em: 21 set. 2014c.
- _____. Assembleia Legislativa. **Constituição do estado do Paraná**. 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAto.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>>. Acesso em: 3 jun. 2014d.
- REIS, Luiz Fernando. A “concessão” governamental de autonomia e financiamento nas universidades estaduais do Paraná. *In*: **Universidade e Sociedade** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília - DF, Ano XXIII, n. 53, p. 74-87. 2014. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2001969914.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- _____; MELO JUNIOR, Aroldo Messias. Despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no estado do Paraná: um estudo comparativo do período de 2003 a 2010. *In*: **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 297-307, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18615>>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- SANTOS, Maria Rosimary Soares. Movimento docente, autonomia e financiamento das universidades públicas paulistas. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E ECONOMIA NO SÉCULO XXI, 6., 26 a 30 de maio de 2008, Marília - SP. **Anais...** Marília - SP: Unesp, 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminario_dotrabalho/mariariosimarysoaresdossantos.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ - TCE - PR. **Relatório e parecer prévio das contas do governador: exercício financeiro 2000-2013**. Disponível em: <<http://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/contas-do-governador/70>>. Acesso em: 23 set. 2014.

referências

O professor de educação superior no MERCOSUL: desafios e perspectivas

Ernani Lampert

Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

E-mail: erncas@bol.com.br

Resumo: O estudo, de caráter exploratório, realizado de 2011 a 2013, analisa alguns aspectos do professor de ensino superior (o perfil pessoal/profissional, a formação acadêmica, a dedicação às funções básicas, as condições de trabalho, a capacitação e a atualização, bem como os desafios e as perspectivas dos docentes). A amostra abarcou 68 professores em exercício em 48 instituições de ensino superior no MERCOSUL. O questionário, com questões objetivas e dissertativas, foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Os dados objetivos foram analisados estatisticamente através do pacote SPSS For Windows e as respostas subjetivas foram categorizadas, observando a frequência das respostas. A descrição da análise dos dados permite visualizar a realidade, desafios e perspectivas dos docentes, mesmo que a amostra, considerando o universo da população, seja ínfima. Como culminância, o autor apresenta algumas considerações finais para reflexão que, direta e/ou indiretamente, estão ligadas à problemática em questão.

Palavras-chave: Professores do Ensino Superior. MERCOSUL. Instituições de Ensino Superior. Estudo Exploratório.

Contextualização da problemática

Realizando-se uma incursão na história da humanidade, percebe-se, com raras exceções, que a profissão de professor sempre foi relegada a um segundo plano. Outrora, o professor era egresso, geralmente de família tradicional, o que auferia certo *status*, sem necessariamente ter salário compensador. Hoje em dia, comumente, o professor emerge de classe po-

pular e, além disso, recebe um aviltado salário. Em relação a esta problemática, Glock e Goterdo (2009, p. 2) afirmam: “profissão por muito tempo ligada ao *status* da sabedoria, nas últimas décadas, enfrenta a desvalorização e até mesmo o descaso. A Organização Internacional de Trabalho (OIT) considera o trabalho docente como profissão de risco, uma das mais estressantes atualmente”. Nesta mesma direção, Bortoloti (2010) relata a pesquisa efetuada pela Fun-



dação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita, baseada em amostra de 1.500 alunos de ensino médio em escolas públicas e privadas de todo o país, em que um dado preocupante aparece: “[...] às vésperas de ingressarem na universidade, apenas 2% dos estudantes brasileiros pretendem seguir o magistério – opção que os outros 98% já descartaram” (p. 87). O cenário se agrava quando os poucos que ainda optam pela docência se concentram justamente no grupo dos 30% de alunos com as piores notas na escola.

A sociedade hodierna, que sobrevaloriza o lucro em detrimento das condições de trabalho, exige cada vez mais profissionais competitivos, generalistas e versáteis, capazes de assumirem inúmeros papéis na mesma instituição. O professor do ensino superior público ou privado do MERCOSUL vê-se obrigado a assumir uma multiplicidade de papéis nas funções básicas de ensino, de pesquisa e de extensão, sem necessariamente ser pago por estas tarefas. Além disso, é necessário ser catador e administrador de recursos, caso se dedique à investigação, a projetos de extensão e de prestação de serviços. Cabe frisar, grosso modo,

que o docente não foi preparado para tal incumbência, mas necessita assumir a tarefa, pois, sem pesquisa, sua vida profissional praticamente não é reconhecida pela academia, grupos de pesquisa e órgãos de fomento.

As condições de trabalho docente na universidade, na opinião de Sobral e Ramos (2010), são elencadas como fortalecedoras de um processo de precarização: achatamento salarial, diminuição dos recursos de ensino e da pesquisa, exigências de produtividade quantitativista, maior ritmo e dinâmica nos trabalhos em grupos de pesquisa, necessidade constante de atualização do Currículo *Lattes*, além da intensificação da jornada, como a necessidade de trabalhos extras para complementação salarial. Essas condições de trabalho geram problemas na saúde do professor: estresse, cansaço, síndrome de *Burnout* e estafa, dentre outras.

Guimarães, Duarte Monte e Mattos Farias (2013), ao analisarem o trabalho docente na expansão da educação superior brasileira, são de parecer, baseado no contexto das políticas neoliberais, que a premissa central, infelizmente, é o fortalecimento da expan-

são do setor privado, conjuntamente com a adoção de modelos gerenciais mercantis nas IES públicas (REUNI). O período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado pela redução das IES públicas e pelo crescimento de 110,8% das privadas. Nas universidades públicas, segundo os autores, percebe-se uma aproximação crescente com os interesses mercantis em detrimento da função social. À luz deste contexto, os autores analisam as questões centrais que (re)configuram o trabalho docente, especialmente nas IES públicas: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização. O produtivismo acadêmico é controlado, geralmente, por avaliações externas e está mais presente nos docentes que atuam em programas *stricto sensu*. A necessidade de produzir para pontuar é condição indispensável, pois a CAPES e o CNPq moldam as práticas docentes. “Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar o trabalho docente” (p. 40). No que concerne à intensificação do trabalho, são ampliadas as funções do professor e novas demandas são exigidas (preenchimento de

rior exerce suas funções acadêmicas. O salário não corresponde à importante função social que executa, ou seja, formar cidadãos críticos capazes de transformar a realidade circundante atual, que segue a política neoliberal imposta em detrimento do fator social. Além desta questão, que é crucial, quando atua nos programas de *stricto sensu*, é necessário ser pesquisador de renome, mas, para tal, ele mesmo precisa abrir os caminhos para conseguir verbas dos órgãos de fomento à pesquisa e continuar a atuar no ensino. As condições de trabalho não são favoráveis em sua grande maioria. Além da sobrecarga de tarefas (ensino, pesquisa e extensão), muitas vezes é obrigado a exercer tarefas administrativas. O professor, na atual conjuntura, precisa lidar com uma geração de adolescentes/adultos, muitas vezes, sem limites, alienada, sem vontade de estudar, de crescer e que tem poucas perspectivas de realização pessoal e/ou profissional. Está frequentando o curso superior, com exceções, para compartilhar a sua cultura e ter expectativas de lograr uma vaga no mercado de trabalho já saturado em praticamente todos os campos do saber humano.

Caracterização da investigação

O presente estudo, de caráter exploratório, teve como objetivo investigar alguns aspectos do professor das instituições de ensino superior (o perfil pessoal/profissional, a formação acadêmica, a dedicação às funções básicas, as condições de trabalho, a capacitação e a atualização, bem como os desafios e as perspectivas dos docentes). Cabe mencionar que a investigação exploratória, geralmente, é utilizada em estudos preliminares em que se tem pouca informação sobre a problemática e objetiva a descoberta, o achado, a elucidação e/ou explicação de fenômenos para a elaboração de hipóteses e/ou questões norteadoras. A investigação foi realizada de 2011 a 2013 por integrante do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas, Ciências & Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. A população foi constituída por docentes de instituições superiores de ensino (IES) do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

A partir de 1 de janeiro de 1995, após tratativas entre os governos da Argentina, Brasil, Paraguai e

O produtivismo acadêmico é controlado, geralmente, por avaliações externas e está mais presente nos docentes que atuam em programas *stricto sensu*. A necessidade de produzir para pontuar é condição indispensável, pois a CAPES e o CNPq moldam as práticas docentes.

relatórios, busca de financiamentos, lançamento de conceito e frequência dos discentes), tarefas que antes eram executadas por agentes administrativos. Na precarização, além das condições de trabalho, está a contratação via cooperativas, que muitas vezes é utilizada nas IES privadas. Neste caso, o docente está descoberto das leis sociais, facilitando a diminuição da carga horária e a demissão. Nas IES públicas, o REUNI é um exemplo. Houve a expansão de cursos e vagas, sem necessariamente o provimento dos cargos docentes para atender a esta nova demanda.

À luz desta sinopse, é possível perceber claramente em que condições o professor da educação supe-

Uruguai, o MERCOSUL tornou-se uma realidade internacional. O MERCOSUL foi/é uma tentativa de países da América do Sul de se organizarem, após os longos anos de ditadura militar, para enfrentarem conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano. Sabe-se de antemão que este projeto da moderna burguesia nacional e internacional não inclui os marginalizados e os trabalhadores, a grande maioria da população desses países. Segundo Lampert (1998), uma verdadeira integração envolve parcerias e se constrói a partir do entendimento, condição indispensável à concretude dos objetivos desse importante projeto, envolve conhecimento mútuo, concessões e, principalmente, o bom senso de todos. Assim, o diálogo assume um papel importante para o alcance dos imperativos traçados neste ambicioso projeto político. A construção de uma identidade cultural e social para a própria América do Sul é condição imprescindível, mas, sobretudo, a melhoria de qualidade de vida do cidadão deve ser a mola norteadora do MERCOSUL.

A amostra abarcou professores dos países originários (composição de 1995) do MERCOSUL, ou seja, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. No que concerne ao Brasil, abrangeu docentes da Região Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), da Região Nordeste (Bahia, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte), da Região Norte (Tocantins e Amazonas), da Região Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais) e da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Na amostra, observou-se a diversidade da tipologia das IES, de modo que contemplasse docentes em exercício nas universidades públicas (municipal, estadual e federal) e particulares, institutos tecnológicos, centros universitários, faculdades integradas e isoladas, situadas nas capitais como também em cidades do interior de portes médio e pequeno. Utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados, que foi enviado, virtualmente, aos gestores das IES para escolher docentes interessados em participar da pesquisa e/ou através de visita às instituições. Neste caso, optou-se pelos professores disponíveis no momento da visita em responder o

questionário. Cabe mencionar que percentual insignificante de instrumentos foi devolvido na primeira demanda. Com a insistência, gradualmente, este percentual foi aumentando.

Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados, numa primeira instância, de forma global. Num segundo momento, as respostas objetivas do questionário foram transportadas para a planilha “lotus” e analisadas estatisticamente através do pacote SPSS For Windows. Optou-se por este procedimento pelo fato de a planilha “lotus” permitir ser lida pelo pacote SPSS For Windows e possibilitar a quantificação dos dados. As respostas subjetivas foram categorizadas, observando-se a frequência das respostas.

No total, entre questionários devolvidos virtualmente e visitas realizadas, participaram 48 instituições e foram colhidos 68 questionários respondidos, assim distribuídos: Argentina - 6 IES e 8 questionários respondidos; Brasil - 36 IES e 48 questionários respondidos; Paraguai - 3 IES e 6 questionários respondidos; e Uruguai - 3 IES e 6 questionários respondidos. Convém mencionar que o número é ínfimo considerando a quantidade de IES e de docentes nos estabelecimentos de ensino superior do MERCOSUL. No que concerne à amostra por dependência administrativa, 55% das IES foram públicas e 45%, particulares.

Em relação ao perfil pessoal, a maioria dos docentes é casada, com predominância de dois filhos. Oitenta e sete por cento estão situados na faixa etária de 40 a 59 anos de idade; poucos estão na faixa etária de 30 a 39 anos; e nenhum dos respondentes situava-se na faixa de 20 a 29 anos, pois a carreira de ensino superior, com algumas exceções, exige alto grau de formação acadêmica e, muitas vezes, experiência na educação básica e em outras atividades correlatas com a formação do professor. A formação inicial do professor do ensino superior é aquela que antecede o ingresso profissional. É a preparação que o indivíduo obtém através do curso superior e, quando o caso, a pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional. Para Imbernón (1994), a for-

mação inicial deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade. É indispensável que os docentes estejam preparados para entender as transformações nos diferentes campos do saber humano e sejam receptivos a concepções pluralistas. A prática deverá ser o centro na formação do docente, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

Quanto à formação acadêmica, cerca de 70% tem formação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Estes profissionais estão lotados principalmente nas universidades públicas e particulares. Evidenciou-se a presença de especialistas nas IES particulares e estrangeiras. O grau de licenciatura somente foi percebido nas instituições estrangeiras (Argentina, Paraguai e Uruguai). Cabe salientar que o título de licenciatura nestes países tem conotação diferente, pois se refere a título universitário, não necessariamente voltado à formação de professores.

A atualização e o aperfeiçoamento do docente ocorre principalmente pela liberação de horário das

nal da educação. Para Silva (2009), o professor deve buscar um aperfeiçoamento contínuo, pois o docente é pessoa, acadêmico e profissional em constante aprimoramento.

Em relação ao ingresso na carreira do ensino superior, a maioria significativa teve acesso através de concurso público. Contrariamente a essa situação, os professores nas IES particulares, com exceções, são contratados dentro do princípio filosófico-ideológico. Neste caso, nem sempre a habilitação profissional e a produção científica são critérios decisivos, mas, sem dúvida, são muito relevantes. Há casos, principalmente nas IES particulares, em que o docente é convidado para integrar o quadro profissional. Também se evidenciou a existência de contratos temporários, em que o professor está substituindo colega e/ou contratado para determinado tempo, isto tanto nas instituições públicas como privadas. Em relação a esta problemática, Lira Silva (2013) diz que “o professor substituto é marcado por uma dupla possibilidade: a de “estar substituindo” e a de “ser substituído”, que conformam a relação dialética presente no mundo do trabalho, na qual os trabalhadores vivenciam instabilidade em seus empregos. No tocante à indagação dos motivos por que optaram pela profissão de professor do ensino superior, 90% consideraram que a vocação foi a principal razão, enquanto que outros apontam a influência da família e de outras pessoas. Poucos atribuíram a questão econômica como opção. Geralmente docentes do ensino básico que veem na carreira do ensino superior uma ascensão econômica e de *status*.

A grande maioria está atuando no ensino superior de 6 a 30 anos, sendo que a dedicação exclusiva e/ou tempo integral são característica de cerca de 68% dos professores participantes da pesquisa. O salário predominante situa-se na faixa de 500 a 999 dólares norte-americanos, o que significa, grosso modo, um salário baixo, considerando-se a alta formação acadêmica, a carga horária de trabalho semanal e a responsabilidade profissional. Dos participantes, os docentes paraguaios percebiam o menor salário, mesmo que a carga horária fosse acentuada. É oportuno salientar que, conforme o Relatório do Fórum Econômico Mundial de 2007 (PÁTRIA LATINA, 2012), o Paraguai ocupa o número 133 de uma lista de 144

É indispensável que os docentes estejam preparados para entender as transformações nos diferentes campos do saber humano e sejam receptivos a concepções pluralistas. A prática deverá ser o centro na formação do docente, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

aulas (78%) que as IES propiciam. Poucos docentes recebem auxílio financeiro e/ou bolsas para participem de seminários e congressos, que são apontados pelos professores como principal modalidade de atualização (46%), seguindo-se de estudos individualizados (44%). Apenas dois docentes afirmam utilizar estudos de grupo como forma de se manterem atualizados. No pensamento de Lampert (1997), a educação continuada do professor universitário é um dos grandes desafios das IES e merece agenda especial. A formação continuada deve ser construída a partir das exigências da terceira Revolução Industrial, sem excluir os valores morais e a ética. É indispensável considerar nesse processo as necessidades, a filosofia das IES, priorizando-se as aspirações e expectativas dos docentes, e tentar, sobretudo, revalorizar o profissio-

países, ou seja, tem uma das piores qualidades de ensino do mundo. Referindo-se ao ensino superior, a situação leva o Paraguai ao 140º lugar. Segundo Wojciehowski (2011), referenciando dados do Fórum Econômico Mundial de 2007, o Paraguai aparece na lanterna em termos de investimentos e qualidade na educação superior. O salário mais alto, comumente, é percebido pelos professores doutores com dedicação exclusiva nas universidades públicas e privadas. A progressão funcional na carreira ocorre, principalmente, por titulação e merecimentos. Ullmann (1994), referindo-se aos professores da universidade na Idade Média, salienta que, na época, os salários dos professores variavam conforme a faculdade. Havia aqueles que viviam dos benefícios eclesiásticos; os sustentados pela ordem; aqueles que acrescentavam à docência os honorários profissionais; e os que eram pagos pelos próprios estudantes. Exceto a classe dos médicos e advogados, os professores levavam vida modesta. “Os professores da faculdade de artes [...], por vezes, chegavam a empenhar os seus próprios livros para poderem sobreviver” (p. 408). Ser professor universitário representava *status* e não riqueza. Esta realidade foi percebida na presente investigação, onde determinados profissionais, geralmente médicos e advogados, ministravam aulas somente para terem o *status* de professor universitário, sem necessariamente ter a preocupação com o salário.

Quanto às funções básicas do ensino superior – ensino, pesquisa e extensão –, todos os docentes atuam no ensino, ministrando aulas na graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogos, quer na modalidade presencial e/ou a distância). Cerca de 30%, além das atividades na graduação, atua em programas de pós-graduação *latu e stricto sensu*. Aproximadamente 15% orientam dissertação e/ou teses de doutorado. Há um docente, em uma instituição particular, que orienta oito trabalhos em programas *stricto sensu*. Poucos docentes coordenaram projetos de pesquisa que têm financiamento de órgão de fomento. Há uma variada gama de órgãos de fomento que os docentes utilizam para o financiamento de pesquisas: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), a Fundação de Amparo à Pesquisa de diferentes estados (FAPE), as prefeituras municipais,

as próprias instituições de ensino, o Fondo Clemente Estable (FCE), a Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología (DINACYT), o Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), o Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), o Department for Research Cooperation (SAREC) e a Japan International Cooperation Agency (JICA).

Dentre os projetos de investigação que os docentes envolvidos no estudo realizam, destacam-se: Gestão Pública, Saneamento Ambiental, Saúde Ambiental, A História do Cinema em Santa Catarina, *Derecho Tributário, La Aplicación de La Ley 1.600, Publicaciones em Revista Jurídica Del Centro de Estudiantes de La Facultad, Las Conductas Comunicativas en Interacciones Asimétricas Cotidianas: Dominio/Sumisión/Confrontación*, Fabricação e Teste de Pilhas a Combustível do Tipo PaCOS-TI Utilizando Filmes Carâmicos Depositados por Spray-Pirólisis, *Desarrollo de una Vacuna Recombinante Bivalente contra la Fasciolosis y la Hidatidosis*, O Consumo na Sociedade de Risco, Desenvolvimento de Aerogerador de 1kW para as Condições de Vento da Amazônia, Formação

Ser professor universitário representava *status* e não riqueza. Esta realidade foi percebida na presente investigação, onde determinados profissionais, geralmente médicos e advogados, ministravam aulas somente para terem o *status* de professor universitário, sem necessariamente ter a preocupação com o salário.

de Grupos para Geração de Trabalho e Renda (Economia Solidária), Brincar e Observar, Ações e Admirações: Uma Reflexão sobre o Adulto Construído na Infância, Estratégias Institucionais de Apoio Pedagógico para o Desenvolvimento Profissional Docente e a Qualidade da Educação Superior e Avaliação das Contribuições do Programa Institucional à Docência (PIBID) na Formação Inicial e na Permanência dos Estudantes nos Cursos de Licenciatura ofertados pelos Institutos Federais de Minas Gerais.

As publicações, tanto de livros como artigos em periódicos especializados, com poucas exceções, são em nível nacional. Somente 5% têm publicação internacional. Estes docentes, geralmente, são lotados em universidades de ponta, principalmente públicas.

Cabe mencionar que somente cerca de 30% tem algum tipo de publicação, em jornais locais, revistas locais/regionais, livros e/ou periódicos especializados. Estes profissionais, comumente, têm tempo integral e efetivos em IES públicas e universidades privadas. Ínfimos são os professores horistas que têm conseguido publicar artigos em periódicos de renome.

Observou-se, também, que no que concerne à função de extensão, poucos projetos comunitários e/ou de extensão (9%) também fazem parte do perfil de professores. Destacam-se: *Viajes Solidários*, Educação e Cidadania, Física em sua Cidade, Universidade e Movimentos Sociais, Associação de Mulheres Unidas pela Esperança - Porto Alegre/RS, Curso Gestão Escolar: Memória e Registros com Instrumentos - Município de Canguçu/RS e Espaço Virtual de Interlocação com a Cultura Negra em Uberlândia

Quanto às condições de trabalho, cerca de 75% considera as salas onde ministram as aulas como boas e adequadas. Em geral (62%), o número de discentes em sala de aula nos cursos de graduação está situado entre 31 e 40 alunos. Nos programas de pós-graduação (*latu e stricto sensu*), a predominância (55%) recai sobre 11 a 20 discentes. Sessenta e quatro por cento dos professores afirmam ter um espaço próprio para investigar, atender a alunos e preparar as aulas. Muitos docentes apenas dispõem de espaço compartilhado com os demais para as demandas de pesquisar, de atendimento discente e de planejamento de aulas. Quarenta e cinco por cento dos docentes consideram as condições de trabalho (instalações, laboratórios, salas de permanência, número de horas de trabalho e número de estudantes) adequadas;



enquanto que 40% as consideram regulares. Praticamente todos os professores consideram o seu trabalho agradável, às vezes estressante. Somente um (uso regular) e dois (esporadicamente) docentes dos 68 envolvidos, para manter o rendimento e satisfação no seu trabalho, utilizam-se de algum medicamento (energético/antidepressivo).

No que tange aos desafios da carreira universitária, há inúmeros. Alguns se referem diretamente à carreira, à instituição, ao ensino, à investigação e à dimensão pessoal.

“Os desafios presentes na carreira do professor universitário são inúmeros: extensa jornada de trabalho; pouco tempo para pesquisa e atualização; as tecnologias adotadas para o controle administrativo passam a ser responsabilidade do professor (controle eletrônico on line); pouca integração com os pares, pouca ‘presença’ no locus de trabalho; e número excessivo de aluno por turma, entre outros aspectos.” (Fala de docente de universidade particular de São Paulo)

Dentre os desafios apontados diretamente ligados à carreira estão: conseguir equilibrar exigências da carreira fortemente atreladas ao paradigma produtivista com a busca de sentido com o que é realizado na docência universitária; o tempo reduzido para estudar, ler, ouvir música, ir ao cinema, ir ao teatro, viajar e estar com os que mais ama – ações que não são percebidas como lazer, mas necessárias ao viver; atualização permanente; remuneração profissional e tempo de trabalho adequados; poucos níveis de progressão funcional na carreira universitária; disponibilidade de tempo para aperfeiçoamento e atualização; e publicação científica frente às atribuições.

“Considero que a Universidade, sob o ponto de vista de condições de trabalho, vive um paradoxo. Ao mesmo tempo em que, do ponto de vista estrutural, melhorou (salas, artefatos etc.), aumentou significativamente a burocracia, o controle e as exigências externas ao trabalho do professor. O ‘bom’ professor é o que está alinhado às políticas oficiais, carrega aportes financeiros à Universidade e quantifica no lattes. Reflito que não há discussões sobre o conceito de qualidade colocado nestas questões, o que penso

ser frustrante e desabonador do pensamento crítico.” (Discurso de professora de universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul)

No que se refere à instituição, evidenciou-se através das falas e questionamentos que vencer os obstáculos para obter um melhor sistema educativo e acompanhar a política administrativa da instituição são desafios a serem perseguidos.

“Por sua vez, o controle e a regulação parecem-me inimigos da criação e da autonomia. E sem criação e autonomia para que a Universidade? O atual desprestígio do ensino frente à pesquisa também é um grande desafio, posto que considero a docência uma atividade nobre.” (Discurso de professora de universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul)

Quanto à dimensão ensino/pesquisa, os desafios apontados são os seguintes: fazer com que o aluno se sinta sujeito do seu aprendizado, tanto no presencial como no a distância; buscar a qualidade na educação; a multiplicidade de informações e seus meios e coincidência de interesses entre conteúdos programáticos e expectativa dos alunos; fazer com que os alunos tenham visão de que estudar é agradável e necessário à vida; conciliar qualidade com quantidade; formar profissionais com senso crítico; oferta de um ensino de qualidade; e melhorar a qualidade do ensino médio e imaturidade dos discentes.

“Considero o maior desafio, principalmente nos cursos de licenciatura, despertar nos estudantes um interesse maior pela carreira docente.” (Fala de professora de instituto federal do Estado de Minas Gerais)

Quanto à categoria pessoal, as verbalizações são, em sua essência, de docentes de universidades estrangeiras: conseguir levar adiante algumas ideias sobre as linhas de pesquisa em ciência experimental; manter uma equipe de investigação estável; poder ser pesquisador; permanecer atuando em sala de aula, além da pesquisa; e manter-se atualizado para incentivar os alunos.

No que tange às perspectivas em relação à carreira universitária, grosso modo, praticamente todas as

alternativas citadas são de cunho pessoal/profissional. Cerca de 15% menciona a vontade de concluir o doutorado e ter a perspectiva de dedicação exclusiva. Ascender na carreira profissional também é apontada por alguns docentes. Há outros que enfatizam a necessidade de melhoria e valorização profissional (condições de trabalho e salário), pois o Estado não tem investido em educação.

“Ficamos reféns de políticas pontuais de governos.” (Verbalização de professor de universidade estadual do Estado do Rio de Janeiro)

Nesta mesma linha de pensamento,

“que sea una carrera más valorizada en todos los aspectos.” (Afirmção de professor de universidade pública do Paraguai)

A socialização das informações nas diferentes áreas e a interação entre setores pedagógico/administrativo também são apontadas pelos docentes. Três docentes têm receio quanto ao crescimento quantitativo do ensino a distância, questionando sua qualidade.

“Continuar e aperfeiçoar estudos sobre formação de professores, sobretudo para os anos iniciais do ensino fundamental, e contribuir com as Licenciaturas são minhas prioridades para os próximos anos.” (Afirmção de professora de universidade federal do Estado de Tocantins)

“Sempre sonhei em ser professora universitária. Acredito no processo educacional como mecanismo de melhoria das condições de vida das pessoas, em todos os aspectos. Vejo-me todos os dias com um novo desafio frente à sala de aula.” (Fala de professora de faculdade particular do Estado do Mato Grosso do Sul)

Quanto à oportunidade de mudar de profissão, apenas um docente afirmou que mudaria se tivesse perspectiva. Cinquenta e cinco por cento afirmam que não mudariam e, aproximadamente, quarenta e seis por cento são de parecer de que “talvez mudassem”. Sessenta por cento consideram-se “plenamente” satisfeitos no seu trabalho, enquanto que 40% pensam que estão “em parte satisfeitos”.

Considerações finais para reflexão

1. O MERCOSUL, apesar de suas constantes rupturas no setor político e comercial, é uma realidade. Quanto ao setor educacional, Perrota (2008) assinala que a integração apresenta evolução contínua, não apresentando rupturas como ocorrem na esfera comercial. À luz de Siufi (2009) e Cambours de Donini (2009), na educação superior as propostas têm se multiplicado e há avanços em propostas concretas em andamento (certificação, mobilidade e cooperação interinstitucional, crescimento e avaliação do mecanismo experimental de certificação de carreiras, organização do Núcleo de Estudos e Investigação em Educação Superior, criação do Espaço Regional de Educação Superior do MERCOSUL etc). É preciso pensar que uma verdadeira integração cultural/educacional, que somente será conseguida com uma sólida integração na esfera política, é capaz de mudar a mentalidade dos cidadãos, diminuindo, desta forma, as rivalidades históricas entre os países e possibilitando a construção de uma América Latina forte, competitiva/cooperativa, estável e confiante, capaz de enfrentar as diferentes metamorfoses que surgiram ao longo do tempo e que ameaçam sua soberania e seu desenvolvimento sustentável.

2. A educação superior no MERCOSUL, com exceções, segue a política neoliberal imposta aos países emergentes, ou seja, ajuste fiscal e redução de gastos públicos com a educação. Neste sentido, a educação do ensino superior não é mais vista como um patrimônio cultural, mas uma mercadoria, um produto. A expansão, muitas vezes desenfreada, principalmente no setor privado (Brasil), gera uma dicotomia. De um lado está a democratização do ensino, tão almejada; por outro ângulo, está a excelência, muito questionada nos dias atuais. Neste processo dialético está inserido o professor, que é obrigado, cada vez mais, a assumir funções e tarefas para se manter nesta dinâmica contraditória. Além desses aspectos, é oportuno mencionar as diferentes colonizações que estes países sofreram. Por um lado, o Brasil, em que Portugal proibia a educação superior até a chegada da Família Real; por outro lado, na Argentina, no Paraguai

e no Uruguai, a influência espanhola, principalmente através da Universidade de Salamanca.

3. O professor da Educação Superior no MERCOSUL é reflexo do atual contexto político, econômico, social, cultural e educacional, onde se privilegia o lucro, o capital internacional, as grandes multinacionais, os ditames do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), onde o tempo tem um custo alto e a educação é vista como uma mercadoria que está disponível para ser adquirida por quem tem “money”. Infelizmente, nesta dinâmica o professor se forma, desempenha as suas funções, atualiza-se, enfrenta os desafios, tem suas perspectivas profissionais/pessoais e tenta fazer o melhor, sem necessariamente refletir sobre o seu cotidiano. Neste processo contraditório, conforme a IES, algumas funções básicas são priorizadas em detrimento de outras. Por exemplo: nas universidades públicas e particulares de ponta, a geração de conhecimento é meta essencial, mesmo que esta seja uma simples releitura, sem acrescentar nada ou pouco à ciência. Pontuar o currículo quantitativamente é condição indispensável para ele, para os cursos em que atua e para a instituição. Nas instituições de pequeno porte, muitas delas empresas com fins lucrativos, a ênfase recairá sobre o ensino, que deverá ser um diferencial, preferencialmente de qualidade, para manter a clientela predisposta a pagar por um diploma, não necessariamente valorizado no mercado de trabalho. Neste ciclo vicioso, em que as contradições estão presentes, são formadas as futuras gerações, com exceções, cada vez mais críticas, alienadas, desprovidas de criticidade, que irão manter a atual dinâmica, sem a menor perspectiva de mudar o atual paradigma produtivista.

4. Os desafios e as perspectivas dos docentes da Educação Superior do MERCOSUL, com raríssimas exceções, estão inseridos no atual contexto e no sentido de manter o atual *status quo*, objetivando a ascensão funcional, melhores condições de trabalho e a melhoria na qualidade do ensino. Não foi possível evidenciar entre os professores participantes, de maneira significativa, uma perspectiva de mudança pa-

radigmática do atual quadro, onde a educação é vista não como um produto, mas como direito do cidadão, um bem social à humanidade, capaz de mudar e melhorar a atual conjuntura política, econômica, social, educacional e cultural, privilegiando e incluindo a

grande maioria da população planetária e diminuindo o hiato entre os ricos e pobres. Aos docentes, sujeitos históricos, cabe a missão de serem agentes impulsores desta grande metamorfose, impulsionando o desenvolvimento com sustentabilidade. **US**

BORTOLOTTI, Marcelo. Prestígio Zero. **Veja**, v. 43, n. 6, ed. 2151. 10 de fevereiro de 2010, p. 87.

CAMBOURS DE DONINI, Ana Maria. El sector educativo Del Mercosur em El marco de La integración regional: una mirada evaluativa al plan de acción 2000-2010. Madrid, **Cuadernos Iberoamericanos de Integración**, p. 57-71, 2009.

GLOCK, Clarinha; GOTERDO, Grazieli. Os principais riscos à saúde do professor. **Extra classe**, v. 14, n. 134, p. 1-11, jul. 2009.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; MATTOS FARIAS, Laurimar. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 52, p. 34-45, jul. 2013.

IMBERRON, F. **La formación y El desarrollo profesional Del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Grão, 1994.

LAMPERT, Ernani. Educação e MERCOSUL: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 1998

LAMPERT, Ernani. Professor universitário: formação inicial e continuada. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 161-177, 1. sem. 1997.

LIRA SILVA, Hiago Trindade de. “Não vim para ficar, estou só de passagem: precarizada vida dos professores substitutos de FASSO/UERN. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 52, p. 56-67, jul. 2013.

PÁTRIA LATINA. **Qualidade de educação entre as piores do mundo**. Texto postado em 7 set. 2012. Disponível em: <<http://www.patrialatina.com.br/editorias.php?idprog=e44cf9762b402f5d8b5bc36f60304a15&cod=10259>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

PERROTA, Daniela: La cooperación en MERCOSUR: el caso de las universidades. **Temas n. 54**, p. 67-76, abril-junho 2008.

SILVA, Leandro Alves de. **Os novos papéis do professor universitário frente às tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009 (tese de doutorado).

SIUFI, G. Mercosur y educación superior. Madrid, **Cuadernos Iberoamericanos de Integración**, p. 39-56, 2009.

SOBRAL, Erlenía; RAMOS, Samya Rodrigues. A “noite da desatenção” na cidade do conhecimento: os significados ético-políticos do produtivismo no cotidiano acadêmico. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 45, p. 113 -123, 2010.

ULLMANN, R. Os alunos e os professores nas universidades medievais. **Véritas**, Porto Alegre, v. 39, n. 155, p. 397-412, set. 1994.

WOJCIECHOWSKI, Drever. **Paraguai é lanterna na educação superior**. Sopa brasiguai. Texto postado em 21 fev. 2011. Disponível em: <<http://sopabrasiguai.blogspot.com.br/2008/01/paraguai-lanterna-em-educao-superior.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

referências

Política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público no Brasil

Fernanda da Conceição Zanin

E-mail: ferczanin@gmail.com

Paulo de Oliveira Perna

E-mail: poperna1@gmail.com

Luis Allan Künzle

E-mail: lakunzle@gmail.com

Sandra Mara Alessi Muntsch

E-mail: sandramalessi@gmail.com

Os autores deste artigo fazem parte da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná - Seção Sindical do ANDES-SN (APUFPR-SSind) e Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (NESC/UFPR)

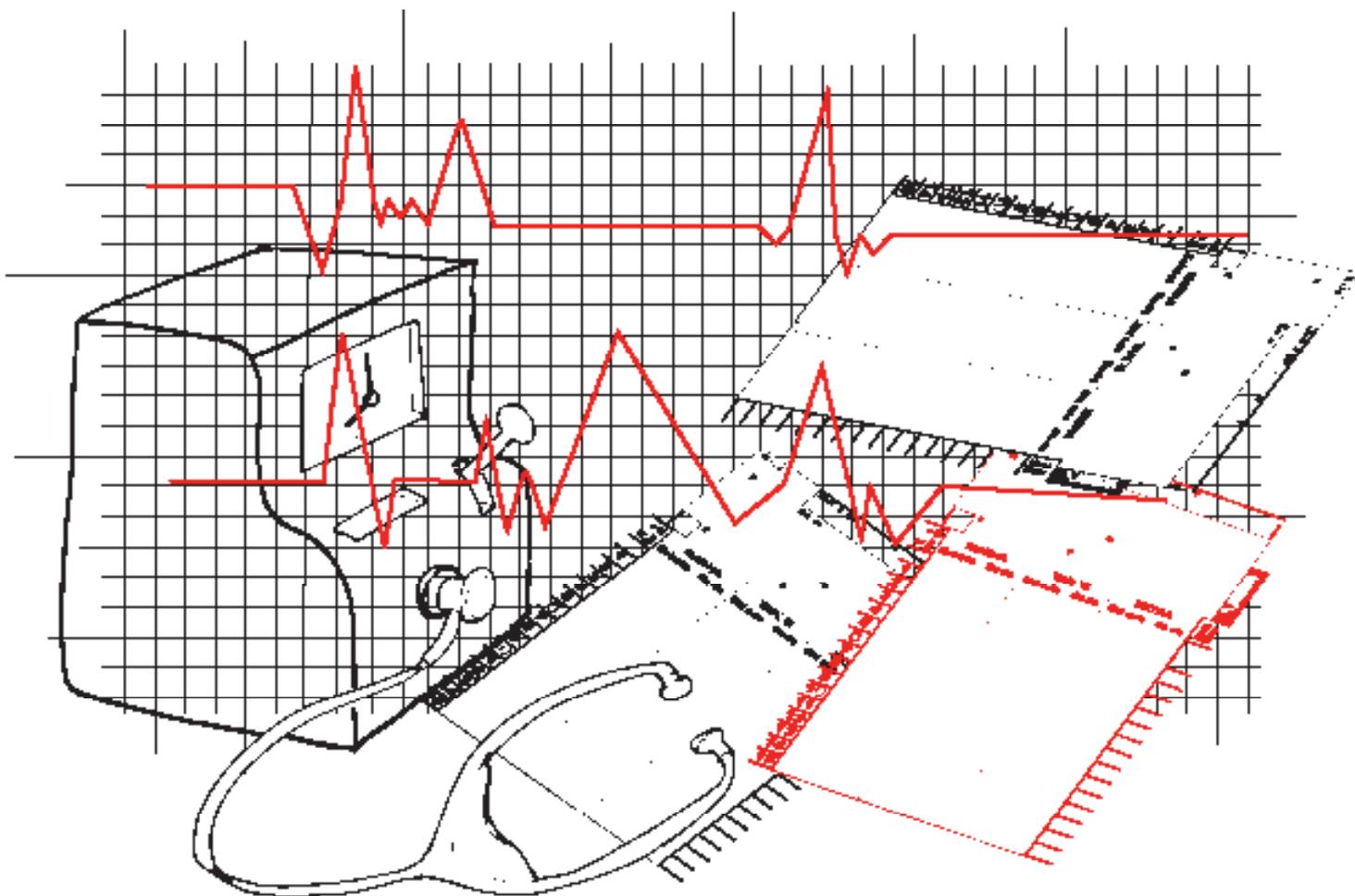
Resumo: Este trabalho discute a Política de Saúde do servidor público adotada pelo Governo Federal, tomando por referência a concepção de Saúde do Trabalhador. Tal discussão se dá a partir da experiência da Universidade Federal do Paraná como instituição sede de uma Unidade do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS). Para este estudo, foram retomados elementos históricos que permitiram passar da concepção de Medicina do Trabalho ao campo da Saúde do Trabalhador, consolidado no Brasil por meio do Movimento da Reforma Sanitária. Em relação ao Servidor Público, foram resgatados os marcos legais que se propuseram a estabelecer uma política para estes trabalhadores. Mais especificamente, foram realizadas análises de documentos referentes ao SIASS, bem como retomados debates nacionais e locais realizados em torno da temática. Por fim, critica-se a implementação adotada para essa política, por exemplo, a da Assistência à Saúde implementada por meio de parceria público-privada, e a manutenção da Perícia em Saúde numa lógica de controle da força de Trabalho. Conclui-se que as ações adotadas centralizam-se no adoecimento, e não na vigilância e promoção da saúde.

Palavras-chave: SIASS. Saúde e Segurança do Trabalhador. Servidor Público.

1. Introdução

O presente artigo coloca em discussão a Política de Atenção à Saúde do servidor público adotada pelo Governo Federal, tomando por referência a Saúde do Trabalhador, a partir da experiência da Univer-

sidade Federal do Paraná (UFPR). As reflexões aqui apresentadas foram gestadas no Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR. Este fórum resultou de construção política que teve início em 2009, com reuniões periódicas envolvendo as representações sindicais dos docentes e dos técnicos-administrativos e servi-



dores dos serviços de saúde da própria Universidade. Em 2011, após reivindicação de greve, o Fórum se estabeleceu enquanto instância de elaboração de políticas relacionadas ao tema da saúde dos servidores. Neste período, o Fórum participou de diversas lutas nacionais (previdência complementar, EBSEH, entre outras) e locais (estágio probatório, condições de trabalho precarizadas etc.) e elaborou diversas proposições que foram encaminhadas aos conselhos superiores da UFPR (comissão de relações interpessoais de trabalho, normatizações referentes à insalubridade e periculosidade etc.). A temática da política de atenção à saúde do servidor público, mais especificamente do SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor) foi trazida ao Fórum a partir do segundo semestre de 2013. Neste momento, a Administração da Universidade discutia a continuidade da implantação da unidade do SIASS, sediada na UFPR. Essa unidade do SIASS contempla os servidores de mais duas instituições de ensino superior lotados no

Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

O Grupo de Trabalho em Seguridade Social e Assuntos de Aposentadoria da APUFPR passou a estudar a temática em diversas vertentes: marcos legais referentes ao SIASS, documentos orientadores gerados pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), relatórios das Conferências Nacionais de Saúde e do I Encontro Nacional de Atenção à Saúde do Servidor e vários trabalhos acadêmicos que analisam o tema da saúde do servidor público.

Este artigo apresenta tais estudos e analisa com maior profundidade a Unidade SIASS-UFPR. De início, o artigo recupera historicamente a Reforma Sanitária, tendo como foco a questão da Saúde do Trabalhador. Em seguida, analisa a conformação da segurança e assistência à saúde do Servidor Público Federal. Na sequência, dedica-se à análise propriamente dita do SIASS: do marco regulatório legal aos

modelos de acordo propostos pelo MPOG. No tópico subsequente, apresenta-se o resultado da avaliação da Unidade SIASS-UFPR, a partir dos debates realizados no Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR. Finalmente, discute-se as possíveis consequências dessa política.

2. Saúde e trabalho

As relações entre saúde e trabalho sempre surgiram como dado empírico na longa experiência humana. São inúmeros os relatos já da Antiguidade que apontam para essa relação. No entanto, é somente a partir dos séculos XVI e XVII, em pleno desenvolvimento do modo capitalista de produção, que surgem abordagens de natureza científica. Bernardino Ramazzini (1633-1714), médico italiano, é considerado um dos pioneiros nesse campo; no livro *De Morbis Artificum Diatriba* (Doenças do Trabalho), ele arrola uma série de enfermidades decorrentes do contato do trabalhador com agentes químicos, metais, poeiras e outros e, com isso, dá visibilidade ao problema do adoecimento pelo trabalho (RAMAZZINI, 2000).

Nos séculos seguintes, as relações entre Saúde e Trabalho foram tomadas sob o prisma biologicista. Neste caso, a saúde é compreendida como o resultado do equilíbrio de funções corporais, o que por sua vez é obtido com a satisfação das necessidades orgânicas (alimentação, sono, exercícios físicos etc.). O Trabalho, por sua vez, é visto como mera condição natural a que todo ser humano está submetido. O melhor exemplo dessa concepção é o campo da Medicina do Trabalho. Este, surgindo na Inglaterra, na Revolução Industrial do século XIX, toma como objeto o corpo do trabalhador e busca nele resolver as “avarias” para devolvê-lo ao processo produtivo (LUZ, 1988).

Com a expansão e complexificação dos processos produtivos, em especial no pós-II Guerra Mundial, o modelo da Medicina do Trabalho não dá mais conta nem de explicar e nem de resolver os graves problemas de saúde dos operários. É então que surge o campo da chamada Saúde Ocupacional, cujo objeto de estudo e intervenção é o ambiente. Para superar o enfoque médico até então hegemônico, a Saúde Ocu-

pacional se caracteriza pela multi e interdisciplinaridade e pela ênfase na higiene industrial e serviços médicos (MENDES; DIAS, 1991).

No Brasil, as relações entre Saúde e Trabalho somente foram objeto de política pública muito tardiamente. No início do século XX, as lutas de trabalhadores – com greves expressivas – forçaram o Estado a implementar medidas voltadas à atenção do indivíduo trabalhador e seus dependentes, por meio das instituições previdenciárias (as Caixas de Aposentadoria e Pensão - CAPS e depois Institutos de Aposentadoria e Pensão - IAPs). Essas estruturas mantiveram-se nas décadas seguintes, tendo sido posteriormente incorporadas na Consolidação das Leis do Trabalho (anos 30). As mesmas permitiram a criação do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), em 1966, ampliando a implementação desse modelo. No entanto, conservou-se o escopo biologicista (enfoque médico-clínico). É oportuno lembrar que o direito à assistência médica e acidentária cabia apenas aos trabalhadores com contratos formais, ou seja, com carteira de trabalho assinada.

A incorporação, na política pública brasileira, de ações típicas da Saúde Ocupacional ocorre somente em 1966, com a criação da Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO). Cabe destacar que esse campo sai do âmbito da Previdência e migra para o Ministério do Trabalho, em função do expressivo adoecimento e mesmo aumento das taxas de acidentes de trabalho. Por consequência, no plano legislativo, de acordo com Mendes e Dias (1991), o novo quadro

expressou-se na regulamentação do capítulo V da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) reformada na década de 70, principalmente nas normas relativas à obrigatoriedade de equipes técnicas multidisciplinares nos locais de trabalho [...]; na avaliação quantitativa de riscos ambientais e adoção “de limites de tolerância” [...]; entre outros (p. 344).

Uma vez tendo o Ministério do Trabalho se responsabilizado pelas ações no campo da Saúde e Trabalho, os serviços nessa área passam a seguir a Lei nº 6514, de 22/12/77 (BRASIL, 1977), no tocante à

Segurança e Medicina do Trabalho, e as Normas Regulamentadoras, instituídas pela Portaria nº 3214, de 08/06/78 (BRASIL, 1978). Estes marcos legais mantêm, entretanto, uma concepção vinculada à Medicina do Trabalho e à Saúde Ocupacional.

Ainda nos anos 70, dois movimentos tiveram influência decisiva nas transformações que viriam a acontecer com relação à futura política pública no campo da Saúde e do Trabalho. O primeiro deles é a retomada dos movimentos sociais como oposição aos regimes militares instaurados na América Latina. De forma concomitante, no campo da Saúde se produziu um avanço epistemológico importante, sobretudo na América Latina: elaboração do conceito de “Determinação Social da Saúde” (LAURELL, 1982; BREILH, 1988). Este conceito, baseado nos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético de Marx, traz a categoria “Trabalho” como elemento central da determinação social do processo saúde-doença.

O segundo movimento consiste na influência do Movimento Operário Italiano e está na gênese do campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. Mendes e Dias (1991) ressaltam os seguintes princípios-base da agenda do movimento dos trabalhadores italianos: a não delegação da vigilância da saúde ao Estado; a não monetização do risco; a validação do saber dos trabalhadores; a realização de estudos e investigações independentes; o acompanhamento da fiscalização; e o melhoramento das condições e dos ambientes de trabalho.

No Brasil, no campo da saúde, este processo conduziu ao Movimento da Reforma Sanitária, cujo resultado concreto foi garantir suas mais importantes teses no texto da Constituição de 88, depois regulamentadas em leis específicas (BRASIL, 1988). Dentre essas teses, estavam os conteúdos relativos ao campo da Saúde do Trabalhador, que passa a ser conteúdo integrante do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio do artigo 5º, parágrafo 3º, da Lei Orgânica nº 8080, de 1990: “a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas” (BRASIL, 1990).

Embora não tendo se desenvolvido com a urgência que a realidade sanitária do país exigia, o campo

da Saúde do Trabalhador, desde sua criação até os dias atuais de existência do SUS, teve uma gradativa construção teórico-metodológica, que vem impactando tanto na organização de serviços específicos para a atenção à saúde do trabalhador, como também nas metodologias de intervenção nos ambientes de trabalho e na produção de pesquisas acadêmicas.

Ocorre que tal processo, contraditoriamente, teve pouco ou quase nenhuma repercussão prática quando se trata da atenção à saúde do servidor público. Esta, com uma trajetória histórica específica, vem se dando à margem do SUS. Por isso mesmo, as marcas presentes nas diferentes formulações políticas para atender ao setor têm se caracterizado pela ênfase na atenção médica, curativa e individualizante; e muito pouco em ações de caráter preventivo e coletivo, no qual as prioridades exigiriam outros processos de trabalho na implementação das ações de saúde e segurança no trabalho (RANNINGER; NARDI, 2007).

3. Saúde e segurança no trabalho do servidor público no Brasil

No Brasil, a trajetória do serviço público profissionalizado ocorre desde 1936, quando foi criado o Conselho Federal do Serviço Público Civil. Nos anos seguintes, outras iniciativas ocorreram, mas nenhuma de maior consistência no que se refere ao campo da saúde e segurança do servidor.

Mesmo com a criação, em 1970, do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), pelo Decreto-Lei nº 67326, de 05/10, não se previa nenhuma organização específica para a atenção à saúde (BRASIL, 1970). Quanto à definição de uma política nacional de saúde do servidor articulada e centralizada, a promulgação da Constituição de 88 não modificou esse quadro. Como consequência, a ausência de regulamentação fez com que Ministérios e demais órgãos públicos federais passassem a criar serviços de saúde próprios, com recursos financeiros, estruturas físicas e organizacionais e critérios periciais diversificados:

Alguns órgãos estruturaram serviços de excelência em saúde, com ações nas áreas de

assistência, perícia e promoção, realizando exames médicos periódicos; outros não desenvolveram nenhuma ação na área de saúde do servidor, nem sequer possibilitaram o acesso a juntas médicas para a concessão de direitos (BRASIL, 2010, p. 3).

Esse cipoal de ações também se reproduziu nos níveis estaduais e municipais dos servidores públicos. O resultado foi, além da estrutura desigual, a inexistência de um sistema de informações que notificasse os agravos à saúde – licenças médicas, acidentes de trabalho, aposentadorias por invalidez e readaptações funcionais. Isto impossibilitou a construção do perfil de adoecimento dos servidores públicos e dificultou o real dimensionamento das questões relacionadas à saúde do servidor (BRASIL, 2010). Ou seja, o próprio governo não tinha como dimensionar o tamanho do problema que ele deveria atacar, fato esse que permitia justificar a continuidade de ações improvisadas, iniciativas precarizadas e a manutenção de enormes disparidades na atenção aos servidores das três esferas de Governo.

Apenas em 2003 foi criada a Coordenação-Geral de Seguridade Social e Benefícios do Servidor e, em 2006, o Sistema Integrado de Saúde Ocupacional do Servidor Público Federal - SISOSP. No entanto, são bastante escassos os relatos sobre a organização concreta de serviços sob orientação do SISOSP. Conforme relatam Ranninger e Nardi (2007), em estudo sobre as políticas de atenção à saúde do servidor público, isto na prática serviu apenas como uma manifestação de boas intenções governistas para com a saúde do servidor público:

percebemos a extrema vulnerabilidade das ações voltadas à atenção da saúde do servidor público que, definitivamente, não integram uma política pública, mas ficam à mercê dos diferentes governos, sendo que os enunciados da Saúde do Trabalhador parecem ter uma frágil penetração em uma área ainda hegemônica da Medicina do Trabalho (p. 223).

É somente a partir de dezembro de 2007 que, segundo o próprio governo,

se estabelece o compromisso de construir e implantar, de forma compartilhada, uma

Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal - PASS, sustentada por um sistema de informação em saúde do servidor, uma sólida base legal, uma rede de unidades e serviços e a garantia de recursos financeiros específicos para a implementação de ações e projetos. Movimento que deu consequência à criação do **Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor - SIASS** (BRASIL, 2010, p. 4, grifos nossos).

A PASS está sustentada por três eixos: **vigilância e promoção à saúde, assistência à saúde do servidor e perícia em saúde**. Como estratégias para desenvolver essa política, o governo propôs diversas iniciativas, entre elas: Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS); Diagnóstico dos Serviços de Saúde dos Órgãos Federais em Âmbito Nacional; Sistema Nacional de Informações em Saúde do Servidor (SINAISS); Capacitação e Comunicação; e organização da rede de unidades do SIASS (BRASIL, 2010). Destes eixos, o único que tem sido objeto de alguma ação governamental é o SIASS, sendo que os outros ainda não foram implementados.

No que se refere à assistência à saúde do servidor, a política adotada pelo Governo Federal consistiu na adoção de parcerias público-privadas. As expressões mais acentuadas dessa política foram a concessão do *per capita*, uma retribuição feita pelo Estado apenas aos servidores que se associarem a planos de saúde complementar privados, e a previdência complementar via FUNPRESP, na qual a aposentadoria dos servidores a partir de 2013 será regulada por aplicações em fundos de pensão vinculados à Bolsa de Valores, sem nenhuma garantia efetiva de proteção social.

4. SIASS - Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor

O SIASS foi estabelecido por meio do Decreto nº 6833, de 29 de abril de 2009. No seu artigo segundo ele estabelece:

O SIASS tem por objetivo coordenar e integrar ações e programas nas áreas de assistência à saúde, perícia oficial, promoção, prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores da administração federal direta, autárquica e

fundacional, de acordo com a política de atenção à saúde e segurança do trabalho do servidor público federal, estabelecida pelo Governo (BRASIL 2009a, p. 1).

O Decreto institui ainda um Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor, sob tutela do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Suas principais atribuições consistem no estabelecimento de diretrizes da política de atenção à saúde e segurança do trabalho, na operacionalização das unidades do SIASS e na definição das regras e procedimentos para guarda e utilização das informações pessoais sobre a saúde dos servidores. A composição deste Comitê Gestor consiste em um membro titular e um membro suplente dos seguintes órgãos: MPOG, que o coordena; Casa Civil da Presidência da República; Ministério da Saúde; Ministério da Previdência Social; Ministério da Educação; Ministério da Fazenda; Ministério do Trabalho e do Emprego; e Ministério da Justiça.

Uma importante síntese de críticas foi sistematizada na Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Federal, em 2009, que contou com a participação de representantes da sociedade civil, sindicatos e membros do Governo. A PASS e o SIASS foram, entre outros temas, objeto de intensos debates. No Relatório da Conferência, foram registrados, em ordem de importância, os seguintes elementos (BRASIL, 2009b):

1. *Quanto à gestão e política:* falta de visão de saúde organizacional; conceito de saúde restrito ao aspecto ocupacional, em detrimento da perspectiva integral; insegurança e resistência devido à mudança de cultura; pouco comprometimento e vontade política de alguns gestores, nos diversos níveis; fragilidade na definição das competências e responsabilidades na implantação do SIASS e das áreas internas de cada órgão; não estabelecimento de diretrizes; e ausência de autonomia da Política de Assistência à Saúde dos Servidores.
2. *Quanto à perícia médica:* dificuldade na troca de paradigma de perícia médica; inexistência de regulamentação/padronização da atividade

de perícia para os servidores públicos federais; ênfase nas ações de perícia médica em detrimento de outras ações de promoção da saúde; e risco do SIASS se tornar exclusivamente um modelo pericial de controle.

3. *Quanto a pessoal/equipe:* quadro reduzido para as atividades do SIASS, especialmente para as ações periciais; indefinição do papel, do perfil e da composição da equipe de vigilância à saúde; indefinição de como será estruturada a equipe técnica, seu papel e sua vinculação; inexistência de alguns cargos, como técnico de segurança; e falta da definição de uma política remuneratória.

Outros temas também foram abordados, porém, dentre eles cabe ressaltar a “ausência de ações de vigilância com foco nos ambientes de trabalho e na saúde do servidor” e “falta de ações efetivas de promoção e prevenção que possam ser implementadas dentro do perfil de cada órgão”, dado que eles se referem diretamente a um dos eixos da PASS/SIASS, referente à Vigilância e Promoção da Saúde.

Outra questão que parece não se restringir à forma refere-se ao fato de que os instrumentos legais permitem identificar que, entre os conceitos definidos no Decreto “assistência à saúde”, “perícia oficial” e “promoção, prevenção e acompanhamento da saúde”, não é apresentado o referente à “Segurança no Trabalho”, que deveria ser tratado como um dos eixos da PASS.

No que concerne à sua operacionalização, a implementação das unidades do SIASS se dá através da assinatura de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), envolvendo todas as instituições para as quais a referida unidade será responsável pelas ações de saúde do servidor. Cada ACT é acompanhado de um Plano de Trabalho para o período durante o qual o acordo estará vigente. O MPOG disponibiliza um modelo padrão de ACT a ser utilizado pelas instituições participantes do acordo.

A principal crítica que se pode fazer ao SIASS está relacionada a esse processo de implementação, uma vez que o Governo Federal não explicita os critérios para a criação das unidades do SIASS. Deste modo, abre-se espaço para uma variedade excessivamente

heterogênea de unidades, tanto do número de instituições federais participantes, como da natureza de cada uma delas e do número de servidores a serem atendidos.

A análise do modelo de ACT recomendado pelo MPOG (BRASIL 2013, p. 8 e 9), mais especificamente no que diz respeito aos objetivos do SIASS, permite questionar a concepção que se tem de Saúde do Trabalhador, que é expressa textualmente da seguinte forma:

I – potencializar o resultado das ações de saúde desenvolvidas pelos órgãos;

II – propiciar aos partícipes o uso racional de materiais, equipamentos, força de trabalho, imóveis, instalações e contratos, dentro dos princípios da eficiência, eficácia e efetividade; e

III – otimizar recursos orçamentários.

Pode-se notar que, ao focar tais objetivos, a atenção à saúde do servidor passa a ter um viés meramente administrativo e economicista. Em conformidade com esta visão, a política de saúde do servidor fica sob a administração do MPOG e não do Ministério da Saúde ou do Ministério do Trabalho – que possuem estruturas técnicas específicas para o acompanhamento das condições de trabalho exigidas por lei. Mais um elemento que confirma tal afirmação pode ser encontrado em uma das diretivas atribuídas ao Comitê Gestor, que deverá pautar suas ações visando a “reduzir o tempo de ausência do servidor do seu

ambiente de trabalho” (BRASIL 2009b, Art. 4º, § 2º). O foco das ações propostas pelo MPOG está no retorno ao trabalho e não no bem estar do trabalhador. Aqui se revela, sem nenhum disfarce, um retorno a uma concepção de Medicina do Trabalho produtivista própria do século XIX.

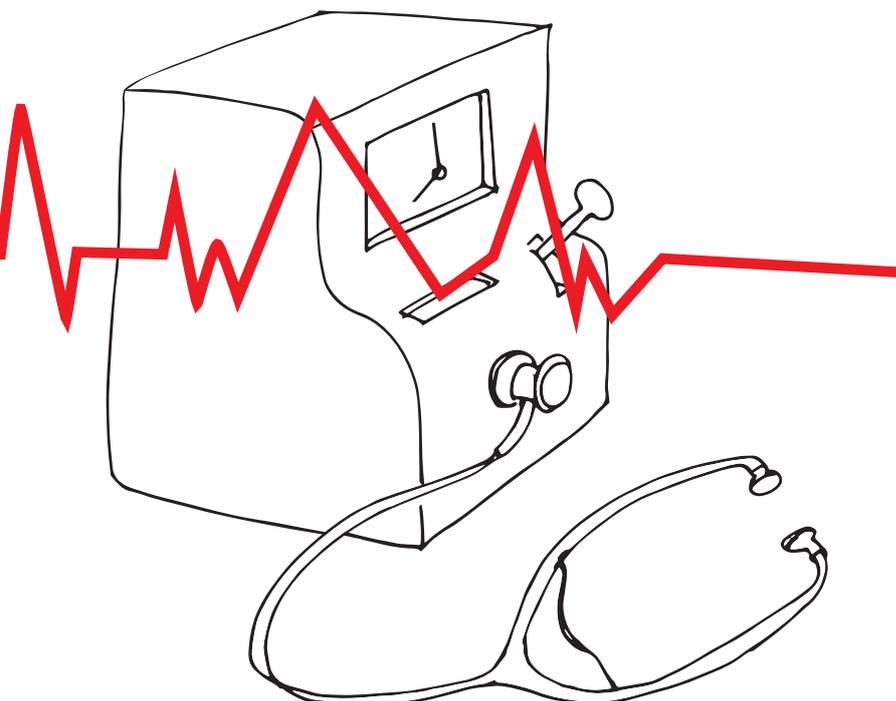
5. Unidade SIASS-UFPR – Uma estrutura insuficiente para uma unidade atendendo a três instituições

Até o momento, foram implantadas em Curitiba duas unidades do SIASS. Destas, uma está voltada exclusivamente aos servidores de três instituições federais de ensino: UFPR, UTFPR e IFPR, com sede na UFPR. A outra unidade envolve parte dos demais órgãos federais sediados em Curitiba.

O primeiro acordo técnico de cooperação da Unidade do SIASS-UFPR, entre as três instituições, foi assinado em 2009, com dois anos de duração, renovado automaticamente em 2011 e encerrado em 2013. O SIASS-UFPR tem como público-alvo em torno de 15.000 pessoas, entre servidores ativos, inativos e pensionistas. Destes, 68% são vinculados à UFPR, 25% à UTFPR e 7% ao IFPR. Geograficamente, as três instituições possuem *campus* sede em Curitiba e seus demais *campi* estão distribuídos pelo Estado: a UFPR possui quatro no interior do estado; a UTFPR doze; e o IFPR dezenove, com seis em fase de implantação. Dentre as três instituições, a UFPR tornou-se a sede da Unidade SIASS, segundo a sua Direção, por duas razões: ter um mínimo de estrutura de serviço de atenção à saúde para recepcionar os servidores e ter ‘vocação’ para prestar esse tipo de serviço – uma vez que suas unidades de atendimento já estão estruturadas há bastante tempo.

A respeito do ACT (Acordo de Cooperação Técnica) e do Plano de Trabalho, é possível identificar diversos problemas quanto à implementação do SIASS-UFPR¹. Dentre eles podem ser citados:

1. Não foi realizado o dimensionamento de pessoal previsto no ACT. Segundo o responsável pela Unidade, UTFPR e IFPR contribuíram cedendo alguns profissionais, ainda



assim sem sucesso no intento de compor uma equipe com número suficiente de servidores para atender às diferentes atividades previstas no Acordo.

2. Estavam previstos dois concursos, em 2013 e 2014, para contratação de cerca de 1000 servidores para o SIASS em todo o país. Deste total, apenas 14 vagas viriam para o Estado do Paraná e 6 delas para a Unidade SIASS-UFPR. Entretanto, esses concursos foram cancelados e não há previsão de contratação de pessoal a médio prazo.
3. As instalações físicas do SIASS-UFPR para o atendimento apenas da demanda da UFPR são precárias e insuficientes para realizar perícias médicas. Deste modo, pode-se pensar em duas questões: como promover perícias médicas aos servidores dos demais órgãos partícipes? Como desenvolver nestas três instituições as atividades de assistência e de promoção de saúde?
4. As instituições têm criado novos *campi* sem nenhuma previsão ou alocação de recursos humanos e infraestrutura necessários para a atenção à Saúde.
5. A UFPR dispõe de um sistema denominado CASA (Centro de Atenção à Saúde), que consiste em três unidades ambulatoriais, distribuídas nos *campi* em Curitiba, com função de realizar a assistência primária à saúde da comunidade universitária. A implantação da Unidade SIASS pressupõe a extinção desse sistema, sem construir soluções alternativas para substituir os serviços por ele prestados. Esta lacuna não é tratada no planejamento proposto.
6. Os dados relativos à saúde e afastamentos dos servidores atendidos pelo SIASS-UFPR são de acesso exclusivo do MPOG, o que impede estabelecer um perfil epidemiológico de saúde dos servidores da UFPR.

7. Os cursos previstos para capacitação dos servidores pertencentes ao SIASS são realizados via Ensino a Distância e, em sua maioria, voltados para saúde suplementar e previdência complementar. Ou seja, os poucos recursos disponibilizados pelo MPOG são destinados a incrementar a política de soluções via parcerias público-privadas.
8. O Serviço de Perícia não gera a Comunicação de Acidente de Trabalho no Serviço Público (CAT/SP) e, por consequência, não estabelece nexos causais entre adoecimento e trabalho, mesmo quando este seja indicado por atendimento de saúde externo à Unidade.
9. Não fica claro como cada uma das instituições partícipes vão dispor de suas verbas orçamentárias e de seus recursos humanos destinados à saúde do servidor nas ações da Unidade SIASS-UFPR. Não há também proporcionalidade dos recursos disponibilizados por cada instituição participante.
10. Não há proporcionalidade entre o número de servidores do SIASS cedidos por cada instituição e o número de servidores a serem atendidos dessas instituições.

6. Conclusão

Desde 1936 até 2006, o servidor público federal não contou com nenhuma Política de Atenção à Saúde. A partir de 2006 foi proposta a elaboração de uma Política de Estado para a Saúde e Segurança no Trabalho do Servidor Público. Foram indicadas uma série de ações que resultaram na proposta de criação de diversos programas, ao lado do SIASS, dentro da PASS. Alguns destes já foram substituídos por outros e outros ainda não foram implementados. Ademais, em nenhum momento, os resultados de análise deste processo foram disponibilizados pelos órgãos governamentais responsáveis.

Na prática, os eixos de vigilância e promoção continuam com pouca ação efetiva. Eles estão presentes

no título da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal, mas curiosamente desaparecem no título do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor. Pior que isso: o eixo Assistência à Saúde foi transferido para um modelo de parceria público-privada, cofinanciada pelo Estado. O eixo referente à Perícia em Saúde mantém-se numa lógica com nítidas conotações de controle da força de trabalho.

Isto faz sentido quando se verifica que a atribuição de todas as formulações referentes à segurança e atenção à saúde do Servidor – do estabelecimento de políticas à implantação de mecanismos de controle – tem sido de responsabilidade do MPOG, responsável por questões de planejamento, orçamento e gestão, sem histórico de construção nas áreas de Saúde e Trabalho. Este é, por sinal, o mesmo Ministério responsável por implementar, dentro das carreiras do Serviço Público, mecanismos quantitativos de avaliação e remuneração por produtividade.

Outro elemento importante é que, em nenhum momento, na elaboração e na discussão das políticas relacionadas à Saúde e Segurança no Trabalho do Servidor, foram criados espaços de participação dos servidores públicos federais ou de suas representações sindicais. Ou seja, não foi dado ao Servidor Público Federal o mesmo tratamento que é propiciado ao trabalhador quando das Conferências de Saúde.

A implementação do SIASS tem claro viés de otimização de recursos como objetivo principal. A partir da experiência da Unidade SIASS-UFPR, onde o número de servidores é claramente insuficiente para o volume de trabalho que lhes é atribuído. As três instituições de ensino superior estão em franco aumento do número de *campi*, geograficamente distantes da sede e muitos dos quais com problemas de infraestrutura.

De efetivo, pode-se concluir que a política implementada pelo Governo via SIASS dissocia claramente as questões de Saúde do processo de trabalho e centraliza as ações no dano, no adoecimento, e não na promoção da saúde. Dito de outra forma, o que se está fazendo não se refere à Saúde do Trabalhador. **US**

1. As versões de ACT e Plano de Trabalho aqui analisadas foram distribuídas em reunião do Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR, pela Coordenação do SIASS-UFPR, em outubro de 2013.

notas

- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 67326**, de 5 de outubro de 1970. Dispõe sobre o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1970.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6514**, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo à segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1977.
- BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 3214**, de 8 de junho de 1978. Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. Brasília: [s.n.], 1978.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei orgânica nº 8080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6833**, de 29 de abril de 2009. Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal - SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. Brasília: [s.n.], 2009a.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. **Relatório final da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – 2009: A Democratização das Relações de Trabalho: Um novo olhar sobre a política de gestão de pessoas da Administração Pública Federal** Brasília: MPOG, 2009b.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. Departamento de Saúde, Previdência e Benefícios do Servidor - DESAP. **Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal - PASS**. Brasília, setembro de 2010. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/proace/saude/doc_view/3documento-do-siass.html>. Acesso em: 7 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão pública. **Portaria normativa nº 3**, de 25 de março de 2013.
- BREILH, J. **Epidemiologia: economia, política e saúde**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.
- LAURELL, A. C. La salud-enfermidad como proceso social. **Rev. Latinoamericana de Salud**, n. 2, p. 7-25, abr. 1982.
- LUZ, M. T. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Rev. Saúde pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-49, 1991.
- RAMAZZINI, B. **As doenças dos trabalhadores**. 3. ed. São Paulo: Fundacentro, 2000.
- RAMMINGER, T.; NARDI, H. C. Saúde do trabalhador: um (não) olhar sobre o servidor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 58, n. 2, p. 213-26, abr.-jun. 2007.

referências

A trajetória de uma combativa militante

*Entrevista concedida a Liliane Machado e
Antonio José (Tomzé) Vale da Costa
Fotos: Renata Maffezoli/ANDES-SN*

Em entrevista concedida poucos dias após o término do seu mandato à frente da presidência do ANDES-SN, no biênio de julho de 2012 a agosto de 2014, Marinalva Silva Oliveira, professora da UNIFAP com lotação atual na UFF, Volta Redonda, fala à Universidade e Sociedade sobre os momentos mais marcantes da sua gestão, que iniciou em plena greve (uma das maiores já realizadas pelas instituições federais de ensino no país). Refere-se com orgulho a outra de suas realizações no período, o Encontro Nacional da Educação (ENE), realizado no Rio de Janeiro em agosto de 2014, que se caracterizou pela rearticulação das lutas em defesa de uma educação pública e gratuita. Marinalva também lembrou sua trajetória de ativista, iniciada quando era caixa de uma instituição bancária privada, em Belém do Pará. Nessa época, ela tentava conciliar as tarefas de bancária e de estudante de psicologia e a de grevista, em luta por melhores condições de trabalho. Natural de Caravelas, Bahia, passou os primeiros anos de sua vida em Vitória da Conquista e transferiu-se para o Pará ainda muito jovem, acompanhando a família, que se estabeleceu no interior do Estado. Morou em pensionato, foi demitida do banco e, logo em seguida, iniciou a carreira de professora, profissão que conciliou com a realização dos estudos de mestrado e doutorado. Marinalva se define como uma pessoa indignada com o projeto de governo do Executivo Federal que, paulatinamente, segundo sua avaliação, vem desmantelando as universidades públicas brasileiras. Ao lembrar os momentos mais difíceis que vivenciou à frente de um dos maiores sindicatos do Brasil, ela diz que o espírito coletivo que move o ANDES-SN fez com que tudo fosse mais fácil de ser enfrentado e resolvido. Primeira vice-presidente da diretoria atual, Marinalva também é a encarregada das áreas de imprensa e divulgação. Leia a seguir a emocionante trajetória de nossa combativa sindicalista.

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP LUTAS

DICATO N

ENSI



Universidade e Sociedade - Como você se define?

Marinalva Silva Oliveira - O próprio mundo onde a gente vive hoje, com tudo que tem sido implantado pelo governo, pela destruição do projeto de universidade que nós defendemos, fizeram com que, ao entrar na universidade, me indignasse, porque aquela universidade que eu estava entrando já não era mais a que eu estudei, ela era bem diferente. Então, comecei a participar de eventos, promovidos pelo sindicato da minha universidade, no início de 2000. Foi naquela época que estava sendo implantada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que gerou o desmonte da nossa carreira. A universidade que eu trabalhava estava começando, não tinha nenhum laboratório de pesquisa na época, nenhum grupo de pesquisa. Nós éramos os primeiros sete doutores dessa universidade e havia uma cobrança de que nós tínhamos que produzir e perguntávamos: “Quais são as condições?” A resposta que nos davam era que tínhamos que buscar o modelo de professor empreendedor.

“ Isso porque o pessoal dos bancos privados era muito perseguido – se fizesse greve era demitido. [...] No dia anterior, era avisado que quem saísse da agência no dia da greve e fosse para a rua estaria demitido. Eu era caixa na época e o que a gente articulava? Quando eles chegavam ao banco, nós parávamos de atender e cruzávamos os braços. A gente não saía do banco, mas não atendíamos. [...] Aí, o gerente tomava a providência de dispensar os clientes e aderíamos à greve.

US - O sindicato de lá tinha quanto tempo de existência?

MSO - Ele foi criado nos anos 1990, em uma assembleia de professores, mas essa assembleia elegia a diretoria e eles não tinham nenhuma forma de arrecadação. Era um grupo de professores, numa universidade pequena, que estava indignado e, diante disso, eles se juntaram e criaram a Seção Sindical. Quando eu cheguei, no ano 2000, demos continuidade à organização.

US - Você militava em algum movimento social ou dos estudantes antes?

MSO - Nos anos 1980 eu trabalhei em um banco privado e foi uma época marcada por grandes greves, em que paravam todo o setor bancário. Comecei a trabalhar no banco no início da faculdade, em 1984 ou 1985, fazia psicologia na Universidade Federal do Pará (UFPA) e, como eu trabalhava o dia todo e estudava à noite, não tinha tempo de me inserir no movimento estudantil, não tinha sequer conhecimento, pois não vivi a universidade na sua plenitude. Eu trabalhava no Itaú, na época, e comecei a participar dos movimentos. A greve se dava da seguinte forma: os bancos estatais (Caixa Econômica, Banco do Brasil e o Banco Estatal do Pará, na época) começavam a greve; existia uma articulação para começar nesses bancos – depois os companheiros desses bancos estatais passavam nos privados para que todo mundo aderisse. Isso porque o pessoal dos bancos privados era muito perseguido – se fizesse greve era demitido. No nosso caso, no Itaú, era uma repressão muito grande e, no dia anterior, era avisado que quem saísse da agência no dia da greve e fosse para a rua estaria demitido. Eu era caixa na época e o que a gente articulava? Quando eles chegavam ao banco, nós parávamos de atender e cruzávamos os braços. A gente não saía do banco, mas não atendíamos. Quando o caixa para, o banco todo para e, depois de umas horas, ficava insustentável. Aí, o gerente tomava a providência de dispensar os clientes e aderíamos à greve. Eu comecei a minha militância no sindicato dos bancários de Belém (PA). Depois fui demitida do Itaú e fui trabalhar no Bamerindus, mas era o mesmo sistema de repressão.

US - Como você conciliava nessa época o trabalho com os estudos?

MSO - Durante essa época, os meus pais moravam no interior e eu, em Belém, em um pensionato. Sou baiana, nasci em Caravelas, mas fui criada em Vitória da Conquista. Fiz o ensino médio lá, era o magistério na época. Era o fim da ditadura, havia embates muito grandes dentro das escolas devido ao fato dos diretores serem indicados. Os alunos começaram a lutar para ter eleições diretas para a escolha dos diretores, mas eram coisas bem pontuais. Depois, os meus pais

se mudaram para o interior do Pará e eu fiquei em Belém, visto que era o único lugar que tinha universidade. E como os meus pais não tinham boas condições financeiras para me manter, eu passei um ano fazendo cursinho e fiquei sendo vendedora de rua, de porta em porta, vendia quiboa (água sanitária), plano de saúde e, em 1985, fiz a seleção para o banco Itaú e passei. Daí eu achei que tinha subido de vida, de vendedora para funcionária de banco, e olha que, naquela época, banco tinha valorização salarial, o que, hoje, foi totalmente destruído.

US - Você saiu do banco e foi para a universidade? Como foi essa transição de trabalho?

MSO - Eu saí do banco quando terminei a graduação, porque eu queria fazer o mestrado. Quando fiz a seleção para o mestrado eu não tinha a menor condição de continuar no banco, mas eu precisava financeiramente me sustentar; foi quando tentei o concurso para professor do estado e passei. Mas a diferença de salário era grande: como professora eu ganhava metade do que como bancária e, nessa época, o critério para receber bolsa era muito parecido com o de hoje – meritocracia, não tinha bolsas para todo mundo, os primeiros colocados na seleção é que recebiam a bolsa e eu não fui uma das primeiras colocadas, então eu não tinha bolsa. Dessa forma, fiz concurso para professora substituta da UFPA. Era a solução que eu via e foi assim que fiz o mestrado, sendo professora substituta da UFPA do Centro de Educação e de Psicologia da Educação. Já quase terminando o mestrado, surgiu o concurso para professor efetivo para a UNIFAP, pois na UFPA não tinha vaga para efetivo, apenas para substituto. Fiz o concurso e passei em terceiro lugar, mas era só uma vaga. A opção seguinte era ir para o doutorado. Fiz a seleção na USP, lá tinha a garantia da bolsa, passei e, no ano de 1997, fui para São Paulo para começar o doutorado com bolsa. Então eu já tinha uma forma de me sustentar. Quando eu estava no final do doutorado, fui chamada para a vaga na UNIFAP.

US - Conte-nos sobre como foi a trajetória de tornar-se professora, ser presidente da Seção Sindical da UFPA e, posteriormente, assumir a presidência do ANDES?

MSO - Assim que cheguei à UNIFAP, como já disse antes, o clima era de indignação, devido ao desmonte da carreira anterior e da implantação do modelo produtivista. Em uma universidade pequena e em um estado que é um ex-território, que tem muita perseguição política e onde todo mundo conhece todo mundo, teve um certo destaque a minha participação. Não tínhamos reitores eleitos, tínhamos reitores indicados pelo Sarney e o primeiro movimento que fizemos foi para que tivesse eleição para reitor na UNIFAP. Tivemos essa vitória um ano depois que chegamos lá. Na sequência, tivemos a primeira diretoria eleita pela base, composta, justamente, por aquelas pessoas que estavam à frente do movimento. Eu me lembro de que nessa composição eu entrei como secretária geral; em seguida, o companheiro que foi eleito presidente, saiu da Universidade e foi para a UFPA. De imediato, tive que assumir a presidência. Além de estar no movimento, eu incomodava por ser de fora, havia xenofobia. Foi muito difícil, mas o movimento era construído em unidade, principalmente com o movimento estudantil e com os técnicos.

Foto: Luiz Fernando Nabuco/ADUFF SSind



“ Além de estar no movimento, eu incomodava por ser de fora, havia xenofobia. Foi muito difícil, mas o movimento era construído em unidade, principalmente com o movimento estudantil e com os técnicos.

US - Você teve um problema particular com a reitoria antes de chegar ao ANDES-SN. Isso foi motivado pelo cargo na Seção Sindical ou tem outra questão envolvida?

MSO - Isso foi bem mais recente. Os embates continuaram com o primeiro reitor, depois tivemos o segundo reitor eleito, o que ocorreu uns quatro anos atrás. Eu não era mais presidente da Seção Sindical, era apenas diretora. Mas havia uma outra questão: esse reitor era diferente do primeiro (não que o primeiro fosse politicamente diferente desse); o fato é que ele era muito autoritário e, além de ser da diretoria do sindicato, eu era conselheira, representando o meu colegiado. Havia embates dentro do Conselho Universitário (CONSUNI). Um belo dia, recebo uma intimação da Polícia Federal. Foi quando houve a Operação Mãos Limpas, no Amapá. Quando eu cheguei lá, o delegado da Polícia Federal disse que o reitor da universidade estava me processando porque eu estava atrapalhando o desenvolvimento do serviço público dentro da universidade e que eu, como servidora pública, tinha que zelar pelo bom andamento da universidade. E o delegado me disse: “Professora, olha a quantidade de processos que eu tenho aqui para prender um monte de corruptos e o seu reitor está querendo que eu fale com você. Eu vou perder duas horas com a senhora, uma trabalhadora, que está defendendo os seus direitos”. E o processo não estava só lá, estava no Ministério Público também. Ele disse: “Você vai ter que me responder o que eu te perguntar”. Ele perguntou e eu respondi justamente o que ele tinha acabado de dizer: que se tratava de perseguição política. Não havia nada de pontual no processo. O delegado disse que aquilo não tinha o menor cabimento, decidiu que o processo seria arquivado e assim foi feito.

“ Quando eu cheguei lá, o delegado da Polícia Federal disse que o reitor da universidade estava me processando porque eu estava atrapalhando o desenvolvimento do serviço público dentro da universidade e que eu, como servidora pública, tinha que zelar pelo bom andamento da universidade.

US - E como foi enfrentar o desafio de ter chegado à presidência do ANDES-SN em meio a uma das maiores greves que a categoria já fez?

MSO - Foi muito difícil, porque esse sindicato é uma referência nacional e internacional dentro do setor da educação. Não só para o movimento docente, mas também para o movimento estudantil e outros sociais e classistas. Quando o coletivo conversou comigo para que eu disponibilizasse o meu nome, de imediato, avalei duas coisas: precisava dar atenção ao Gabriel, meu filho (na época com cinco anos de idade), que tem síndrome de Down e precisa de muita estimulação em casa; e eu achava que não estava preparada para assumir a presidência. Apesar do trabalho ser coletivo, em determinadas horas o presidente é solitário e tem que tomar decisões na ausência dos outros, além de ter que ir a diversos lugares para representar a entidade. Ele é um solitário que vai carregado de significados do coletivo, o que é muito difícil, é muita responsabilidade. Mesmo com as dificuldades que se apresentavam no momento, decidi aceitar o desafio, confiando nos companheiros que estavam vindo junto comigo. Isso foi em janeiro. Em 17 de maio, a greve foi deflagrada. Nós fomos para Parnaíba, tomamos posse e vim direto para o comando de greve. Costumo dizer que cheguei a Brasília em cima de um carro de som. Estava tendo um ato em frente ao Banco Central. O primeiro desafio foi em público.

US - Você chegou para dirigir o sindicato em um momento bastante delicado da luta dos professores. Quais eram suas angústias?

Como você sentiu que conseguiria dar conta de tarefa tão grande?

MSO - Com o trabalho coletivo. Não tem outra resposta para essa pergunta que não seja o trabalho coletivo. Nós estávamos em um momento de uma greve histórica. O governo tinha suspendido as negociações e estávamos em um impasse. Tínhamos o desafio de tocar a greve, a partir do que já estava ali posto, da política que o comando de greve havia traçado. O conforto era estar ao lado dos companheiros que vinham de outras diretorias. Lógico que não foi fácil, porque havia uma expectativa muito grande com a mudança da diretoria, mas o trabalho que o

ANDES-SN promove é sempre no sentido da coletividade. O que também dá uma tranquilidade muito grande para a gente é que o método de construção do ANDES-SN é sempre pela base. Já tinha um comando de greve instalado, formado pelos membros das Seções Sindicais. Foi esse comando que deu a linha política das ações para o transcorrer dos dias seguintes da greve.

US - Você se sentiu frustrada quando o PROIFES assinou o acordo e nos vimos na impossibilidade de continuar a greve algum tempo depois?

MSO - De forma alguma. Foi justamente com a gente que o governo, logo em julho, retomou as negociações. Se nós não atingimos os nossos objetivos, o fato é que o governo também não avançou nos dele, porque esse projeto de carreira era bem pior do que veio e não seguiu em frente por conta da força da nossa mobilização. Esse é o primeiro ponto que deixa a gente tranquila. O segundo ponto é que o sindicato se fortaleceu muito, visto que até determinados setores que não tinham legitimado o ANDES-SN como o seu sindicato passaram a legitimá-lo. Vieram para o Comando de Greve companheiros de Goiás, do Mato Grosso, da Bahia. O reconhecimento do ANDES-SN é muito gratificante e é neste espaço que eu quero militar. O terceiro ponto é que só um sindicato forte tem condições de suspender uma greve. Um sindicato fraco não suspende a greve, ele é atropelado pela greve e nós suspendemos a greve com uma avaliação política de que naquele momento era o melhor caminho a tomar.

US - No auge da greve, quantas instituições estavam paradas?

MSO - Cinquenta e seis. Apenas a UFRN não entrou em greve. O Comando de Greve e a greve foram pedagógicos para fazer formação de companheiros, que, logo depois, assumiram suas Seções Sindicais como diretores. Na diretoria do ANDES-SN, atualmente, temos pessoas que surgiram naquela época de greve. Por isso que eu digo que não tive nenhuma frustração. É lógico que sempre queremos a vitória total, mas a conquista política foi importante. Nós temos que estar cientes de que estamos disputando com outro projeto, duro, e que, por trás dele, tem grandes intenções e que não é fácil combatê-lo com uma greve. A greve é um dos instrumentos que vamos utilizar nesse processo de disputa, no nosso projeto de universidade, mas existem outros.

“ Apesar do trabalho ser coletivo, em determinadas horas o presidente é solitário e tem que tomar decisões na ausência dos outros, além de ter que ir a diversos lugares para representar a entidade. Ele é um solitário que vai carregado de significados do coletivo, o que é muito difícil, é muita responsabilidade.



US - Durante o seu período de gestão, vivenciamos no Brasil as manifestações de junho de 2013. Como você avalia o significado desse movimento de rua?

MSO - Primeiro, é importante contextualizar que o que aconteceu em junho teve um levante espontâneo, que pegou de surpresa os setores organizados. Não foi organizado por sindicatos, centrais sindicais e, muito menos, por partidos políticos, mas é importante frisar que as bandeiras levantadas nas ruas são as mesmas que levantamos há muito tempo. O pessoal dizia que o gigante acordou, mas ele acordou porque os anões nunca dormiram. As bandeiras levantadas são as de sempre: saúde, educação, transporte, moradia; justamente o que o governo mais tem retirado da população, que são os direitos sociais. Politicamente, eu avalio que junho de 2013 trouxe para a pauta a necessidade de que a esquerda se organize, que tenha mais unidade na luta.

“ Em 2012, nós fizemos uma greve histórica e essa greve tinha dois pontos centrais. Um era contra a precarização do trabalho docente, bem como a defesa da possibilidade de que o professor possa fazer ensino, pesquisa e extensão, que possa trabalhar a partir dos critérios da sua área de atuação, que possa imprimir qualidade ao seu trabalho.

US - Como o sindicalismo brasileiro reagiu a essas manifestações de rua?

MSO - De imediato, o que tentamos fazer foi dar uma organicidade para elas. As oito centrais se reuniram, inclusive a nossa (a CSP - Conlutas), para dar uma resposta. Foi marcado um ato no início de julho e depois outro, mas não demos conta, não conseguimos dar uma resposta adequada. A CUT estava lá porque o povo estava nas ruas e naquele momento eles não poderiam se omitir. Mas estavam lá para tentar minar as manifestações.

US - Como o ANDES-SN tem trabalhado com as minorias dentro do sindicato?

MSO - Na pauta do ANDES-SN como sindicato classista, temos levantado essa discussão sobre a questão do gênero, das mulheres, dos LGBTTs, dos indígenas, mas ainda falta discutir a questão das pessoas portadoras de necessidades especiais. Na última gestão fizemos um esforço muito grande participando do setorial da CSP - Conlutas de mulheres, LGBTT, dos negros e indígenas. Eu acho que essa diretoria tem como um dos seus grandes desafios avançar nessa pauta e nessa discussão e entender o que representa isso no sindicato.

US - A universidade pública tem sofrido constantes ataques das políticas neoliberais. Produtivismo, meritocracia, privatização da pesquisa e da seguridade são exemplos desses ataques. Como o ANDES tem se organizado e se preparado a esse respeito?

MSO - O ANDES é um sindicato histórico. Tem um projeto de universidade. Nos últimos anos, como temos nos organizado contra todos esses ataques impostos pelo governo? Primeiro, temos feito um trabalho a partir dos Grupos de Trabalho (GTs), com a finalidade de estudar as políticas e de dar respostas para essas políticas. Isso é levado para os congressos e CONADs. Nos congressos são aprovados nosso plano de lutas e nos CONADs ele é atualizado. A greve de 2012 foi justamente uma greve em resposta ao projeto que o governo tem imposto: precarização das relações de trabalho, carreira, a qual já vinha sendo desestruturada há anos e que o governo acabou legitimando através do projeto de lei que depois se tornou lei da carreira do magistério superior (LDB). Em 2012, nós fizemos uma greve histórica e essa greve tinha dois pontos centrais. Um era contra a precarização do trabalho docente, bem como a defesa da possibilidade de que o professor possa fazer ensino, pesquisa e extensão, que possa trabalhar a partir dos critérios da sua área de atuação, que possa imprimir qualidade ao seu trabalho. Mas, para tudo isso acontecer, é lógico que o professor precisa ter uma carreira que atenda a esse projeto de universidade. A greve, politicamente, foi muito importante para o ANDES, como disse anteriormente, mas nós tivemos derro-

ta na nossa pauta. Nesses dois pontos nós tivemos derrota. O governo impôs uma carreira desestruturada, legitimou o que já vinha acontecendo dentro das universidades: uma carreira centrada em méritos produtivistas e de meritocracia, em que o trabalho docente é superexplorado. Sobre as condições de trabalho, o governo, sequer, tocou nesse ponto. A nossa luta continua.

US - Especificamente na área da educação superior, como está a realidade do trabalho do docente no país?

MSO - Nós não temos uma carreira que atenda ao projeto de universidade que defendemos. E essas condições de trabalho têm piorado muito, justamente em função da política do projeto do governo de fazer expansão das universidades, de fazer expansão de vagas, mas essa expansão de entrada de mais alunos nas universidades não tem ocorrido na mesma proporção da entrada de professores e técnicos administrativos. O que está por trás desse projeto do governo é uma visão gerencial, ou seja, fazer mais com menos. Nós não podemos trabalhar a educação como mercadoria e nem a partir de um viés econômico. O fato é que, hoje, nós temos um quadro de adoecimento docente muito alto nas universidades. A precarização prejudica a qualidade do ensino porque você não tem mais tempo para pensar, para criar, para preparar suas aulas. Nem mesmo para escrever um artigo científico. Você tem que fazer tudo sob pressão.

US - Pessoalmente, como é que você tem vivenciado a visão do professor empreendedor, esse professor que tem que dar conta de tudo? Como é que você tem conseguido administrar isso na sua vida profissional e ainda mais como sindicalista?

MSO - Primeiro, eu nunca entrei nessa lógica. Eu sempre desenvolvi minhas pesquisas, mas dentro daquela visão de que pesquisa é produção do conhecimento, ou seja, precisa de um tempo, de espaço. E é assim que eu trabalho junto com os alunos da pós-graduação e da graduação. Quanto à atuação sindical, ela ainda é marginalizada. Nós não temos licença para exercer mandato sindical. Então eu fiz uma escolha: não entrar nessa lógica. Agora, infeliz-

mente, nem todos os professores podem fazer essa escolha. Eu já estou como associado 3, ou seja, o próximo obstáculo grande, agora, para superar é a classe E, de professor titular, que é onde há obstáculos dos mais variados, o que é justamente o que o projeto do governo objetiva. Eu, sinceramente, tenho uma opção de vida, que é continuar defendendo aquilo que sempre defendi para a universidade pública e trazer isso para a minha vida prática também. Então, eu não vou entrar nessa lógica produtivista.

US - Sabemos do afincamento com que o ANDES trabalha para que a sociedade brasileira volte a discutir todos os temas relacionados à educação em todos os seus níveis, que culminou na realização recente do Encontro Nacional de Educação, o ENE. Você esteve à frente da organização do evento. Como foi para que ele existisse e quais os resultados que podemos esperar?

MSO - A realização do ENE é um grande orgulho para nós. É um marco na história. Há mais de dez anos o ANDES vinha tentando rearticular o fórum nacional em defesa da escola pública. Nunca tivemos sucesso nesse percurso por conta da cooptação de alguns movimentos sociais, por parte do governo Lula. O ENE foi justamente isso. Foi um processo que começou em 2010, com o comitê nacional em defesa dos 10% do PIB para a educação pública já. Foi um momento em que nós fizemos um plebiscito nacional. Esse plebiscito foi um instrumento muito

“ Nós não temos uma carreira que atenda ao projeto de universidade que defendemos. E essas condições de trabalho têm piorado muito, justamente em função da política do projeto do governo de fazer expansão das universidades, de fazer expansão de vagas, mas essa expansão de entrada de mais alunos nas universidades não tem ocorrido na mesma proporção da entrada de professores e técnicos administrativos. O que está por trás desse projeto do governo é uma visão gerencial, ou seja, fazer mais com menos. Nós não podemos trabalhar a educação como mercadoria e nem a partir de um viés econômico.

importante de luta para dialogar com a sociedade sobre o financiamento da educação e para mostrar à sociedade que a educação não era prioridade e tinha um financiamento ínfimo. A partir desse comitê, algumas entidades se reuniram. Logo depois da formação do comitê, tivemos a greve de 2012 e houve a desarticulação do comitê. No congresso do Rio de Janeiro, em 2013, foi aprovado que nós tentaríamos fazer essa rearticulação para realizar o encontro nacional de educação. A partir daí, o ANDES deu um pontapé inicial e foi dialogando com as demais entidades. O que considerávamos central era que o Encontro Nacional de Educação fosse articulado pela base. Tivemos seminários preparatórios em mais de 20 lugares. Foi uma vitória política fantástica, pois conseguimos, pela primeira vez, aglutinar os setores da esquerda que estão envolvidos com a questão da educação e também outros sindicatos que não estão envolvidos diretamente com a questão da educação, mas com a discussão sobre a educação como um direito da sociedade. Saímos desse encontro com um manifesto que tem por intenção dialogar com a população e com as outras entidades que ainda não fazem parte do ENE, para virem fazer parte e para discutirem com a gente um projeto de educação, a partir dos seguintes princípios: 10% do PIB já para educação pública e ampliação de vagas (com qualidade), sem precarização do trabalho docente. Outra vitória importante do ENE foi aglutinar parte do movimento estudantil de esquerda.

“ O primeiro desafio que temos é o de ganhar nossa base para o nosso projeto de educação, porque ele está em disputa dentro das próprias universidades. A correlação de forças dentro das universidades com a nossa base está muito difícil, pois alguns professores estão aderindo ao projeto do governo. Então eu diria que este é o nosso grande desafio: ganhar a nossa base (os professores) para o nosso projeto.

US - Quando você fala em garantir 10% para a educação pública, muitas pessoas se confundem, pois acreditam que já está garantido. Queria que você explicasse isso melhor.

MSO - Há duas diferenças fundamentais: a primeira – a nossa reivindicação é 10% do PIB para educação pública já e o que o governo aprovou foi 10% do PIB para daqui a dez anos; e a segunda – nós reivindicamos que os 10% sejam somente para a educação pública, afinal, é dinheiro público. E dinheiro público deve ir somente para a educação pública. O PNE do governo aprovou 10% para daqui dez anos e, além do mais, esses 10% não são somente para a educação pública; são para entidades privadas, através do FIES, PROUNI, PRONATEC, parcerias com entidades filantrópicas (da creche até a pós-graduação).

US - Que desafios estão colocados para a ação política brasileira futura no enfrentamento das políticas neoliberais? Qual o papel da CSP - Conlutas?

MSO - O primeiro desafio que temos é o de ganhar nossa base para o nosso projeto de educação, porque ele está em disputa dentro das próprias universidades. A correlação de forças dentro das universidades com a nossa base está muito difícil, pois alguns professores estão aderindo ao projeto do governo. Então eu diria que este é o nosso grande desafio: ganhar a nossa base (os professores) para o nosso projeto. A importância da CSP - Conlutas nessa batalha é enorme, visto que é a única central que realmente faz a luta em defesa dos trabalhadores. Diante de tantos ataques impostos pelo governo, nós, sozinhos e isolados, não conseguiríamos ter uma vitória. Então esse é o papel da Central. Outro desafio para o ANDES-SN e para toda a esquerda é construir a unidade. E as dificuldades são as mais diversas. Estamos num país onde, a cada dia, mais se aprofunda o capital; por outro lado, tivemos, nos últimos quatro anos, a chamada bolsificação da vida: hoje temos bolsa para tudo. É um aprofundamento do repasse do dinheiro público para o capital, como nunca ocorreu antes na história. O povo quer educação de qualida-

de, mais vagas nas escolas, saúde... Esse é o desafio que nós temos, tanto o ANDES-SN, como outros sindicatos. A greve de 2012, dos SPF, mostrou um pouco isso. Há quantos anos a gente não tinha uma greve? A gente não teve uma greve unificada, mas tivemos 32 categorias dos SPF paralisadas. Por isso, repito: o caminho é a unidade.

US - Para concluir, fale-nos sobre como está sendo o seu trabalho à frente da comunicação no ANDES-SN e como é que você está se sentindo trabalhando com o quarto poder (como a imprensa é, habitualmente, chamada)?

MSO - Primeiro, é muito importante dizer que a imprensa sindical ocupa um papel importante na luta de classes. O papel da imprensa burguesa é outro: é sempre colaborar para que os trabalhadores percam mais direitos. Já a imprensa sindical, não. A imprensa sindical tem o papel fundamental na disputa contra a hegemonia e na divulgação dos interesses da classe trabalhadora. A imprensa burguesa não faz isso. Ela defende a pauta do governo. Eu avalio que o ANDES tem um plano de comunicação, uma imprensa e uma política sindical de comunicação muito bem organizados, justamente porque o ANDES compreende que só com uma equipe realmente forte, consolidada, com a comunicação sindical bem estruturada, é que se consegue fazer a luta de classes e, em alguns momentos, romper as barreiras da imprensa burguesa e chegar até os trabalhadores. O jornalismo sindical, pra nós, tem esse papel estratégico na luta de classes. Estou como responsável pela área de imprensa e divulgação e o objetivo é fortalecer essa equipe e também conscientizar as Seções Sindicais sobre a importância de terem boas equipes de jornalistas. **US**



“ A imprensa sindical tem o papel fundamental na disputa contra a hegemonia e na divulgação dos interesses da classe trabalhadora. A imprensa burguesa não faz isso. Ela defende a pauta do governo.



O poeta Manoel Wenceslau Leite de Barros (Cuiabá, 19 de dezembro de 1916 - Campo Grande, 13 de novembro de 2014) é considerado um dos maiores autores da língua portuguesa. Começou a esboçar seus poemas aos 13 anos de idade e seu primeiro livro foi publicado em 1937, quando o autor tinha 21 anos. Recebeu vários prêmios, entre eles dois Jabutis (“O Guardador de Águas”, de 1989, e “O Fazedor do Amanhecer”, de 2002), e é um dos poetas brasileiros mais aclamados nos meios literários. Entretanto, ele próprio declarou certa vez: “Publiquei dez livros até hoje. Não acredito em nenhum. Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo”. Com narrativa delicada, seus poemas tratam de temas simples e são frequentemente citados por sua perspicácia, singeleza e bom humor.



O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Foto: Samuel Tosta/ADUFRRJ SSInd



Foto: Samuel Tosta/ADUFRRJ SSInd



Foto: Samuel Tosta/ADUFRRJ SSInd

● No Clube Municipal, Tijuca, Rio de Janeiro, um grande número de pessoas se reúne em prol da educação pública no país



ENE impulsiona luta pela educação pública

Nos dias 8, 9 e 10 de agosto de 2014, no Rio de Janeiro, uma explosão de reivindicações, manifestações e palavras de ordem de mais de duas mil pessoas vindas das mais diversas partes do Brasil se fez ecoar exigindo um retorno contundente às lutas em defesa da educação pública no país. Essa organização é fruto da retomada do movimento sindical e social, reiniciado em 2011, após uma década de ataques constantes ao desígnio constitucional de que “a educação é um bem universal de direito a toda população e é dever do Estado provê-la”. A quase desestruturação de fóruns e comitês estaduais e municipais de defesa da educação pública, provocada pelas políticas de Estado e o avanço da educação privada, não foi suficiente para calar a luta de organizações brasileiras que visam a conquistar esse comprometimento conceitual da educação.

O PNE (Plano Nacional de Educação) foi tema central dos grupos de trabalho que se reuniram na UFRJ

Foto: Luiz Fernando Nabuco/ADUFF SSind



A proximidade de o governo reeditar o PNE fez ressurgir o movimento nacional em prol da educação pública de qualidade e comprometida com os interesses da maioria da população, vinculando a necessária alocação de 10% do PIB para a educação pública brasileira, já. Era o momento do plebiscito nacional em 2011. De lá até 2014 a luta se fez reorganizar e entidades comprometidas com essa intenção política marcaram posição com a realização do Encontro Nacional de Educação (ENE), no Rio de Janeiro. Dentre elas, o ANDES-Sindicato Nacional.

Foto: Luiz Fernando Nabuco/ADUFF SSind



Grupos diversos se organizam em defesa da Educação Pública e de Qualidade

Foto: Renata Maffezoli/ANDES-SN



Além do ANDES-SN, entidades como a ANEL (Assembleia Nacional de Estudantes - Livre) também participam desse importante movimento

ANDES-SN, SINASEFE, ANEL e CSP-CONLUTAS, além de outras organizações, constituíram a coordenação do ENE, calcada na experiência do Comitê Executivo da Campanha dos 10% do PIB para a Educação Pública, Já. Docentes, estudantes, pesquisadores e ativistas, no primeiro dia, realizaram em via pública, no centro do Rio, manifestação política exigindo, entre outras reivindicações, que o destino de recursos financeiros públicos seja efetivamente restrito à educação pública e não, utilizado para o financiamento de empresas privadas de educação, em bolsas do PROUNI ou em programas como o FIES.



Foto: Luiz Fernando Nabuco/ADUFRJ SSind

Nos dois dias seguintes, todos se reuniram em espaços da Universidade Federal do Rio de Janeiro ou no Clube Municipal da Tijuca para analisar os rumos das políticas públicas para a educação orientadas no Plano Nacional de Educação do governo. Ao final, houve a manifestação unânime de repúdio ao PNE, pois consideraram ser uma legislação que atende majoritariamente aos interesses privatistas do empresariado da educação, aprofunda a precarização dos trabalhadores em educação e promove uma expansão inadequada de condições para a preservação da qualidade do ensino público, desde a educação básica até a educação superior. Ou seja, um expresse descompromisso com o financiamento da Educação Pública.

Manifestantes se reúnem na UFRJ e no Clube Municipal e o repúdio ao PNE (Plano Nacional de Educação) é unânime



A Coordenação do ENE é calcada na experiência do Comitê Executivo da Campanha dos 10% do PIB para a Educação Pública, Já

Foto: Samuel Tosta/ADUFRJ SSind

Foto: Luiz Fernando Nabucco/ADUFF SSInd

Manifestação em frente à ALERJ, no Rio de Janeiro



Foto: Samuel Tosta/ADURRJ SSInd



Show de música popular animou a manifestação



Foto: Samuel Tosta/ADURRJ SSInd

Foto: Luiz Fernando Nabucco/ADUFF SSInd



Nas ruas, a reivindicação é pela educação pública comprometida com a formação integral das pessoas

Uma multidão se encaminha para a Cinelândia, no centro do Rio

Todos os participantes do ENE, incluídas as vozes de convidados internacionais do México, França e Palestina, apontaram para a necessidade de organizar a luta nos planos nacional e internacional em defesa da educação pública comprometida com a formação integral das pessoas e com a superação da sociabilidade baseada na lógica do capital. Este foi o marco referencial do ENE. Agora, é dar continuidade à luta; é enraizá-la no conjunto da sociedade, construindo-se alternativas hegemônicas por parte dos trabalhadores para a ciência, a tecnologia, as artes e a cultura. Esta é a posição do ANDES-Sindicato Nacional desde o instante de sua criação. **US**

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc*. *Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser inéditos, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés,

com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada - título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de ago. de 2002), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: revista.andes@andes.org.br;

6 - Os artigos que tenham sido enviados por e-mail e que não forem aceitos para publicação serão apagados;

7 - Artigos publicados dão direito ao recebimento de cinco exemplares e as resenhas, a dois exemplares.

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Paulo Marcos Borges Rizzo
(SSIND do ANDES-SN na UFSC)

1ª VICE-PRESIDENTE

Marinalva Silva Oliveira (SINDUFAP)

2º VICE-PRESIDENTE

Epitácio Macário Moura (SINDUECE)

3ª VICE-PRESIDENTE

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS)

SECRETÁRIA GERAL

Cláudia March Frota de Souza (ADUFF)

1º SECRETÁRIO

Francisco Jacob Paiva da Silva (ADUA)

2º SECRETÁRIO

Fausto de Camargo Junior (SINDCEFET-MG)

3º SECRETÁRIO

Alexandre Galvão Carvalho (ADUSB)

1º TESOUREIRO

Amauri Fragoso de Medeiros (ADUFCG)

2º TESOUREIRO

Daniel de Oliveira Franco (ADUFPI)

3º TESOUREIRO

Walcyr de Oliveira Barros (ADUFRJ)

REGIONAL NORTE 1

1º VICE-PRESIDENTE

Antônio José Vale da Costa (ADUA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Vânia Graciele Lezan Kowalczyk (SESDUF-RR)

1ª SECRETÁRIA

Laurinete Rodrigues da Silva (SINDUERR)

2ª SECRETÁRIA

Moisés Silveira Lobão (ADUFAC)

1º TESOUREIRO

Marcelo Mario Vallina (ADUA)

2º TESOUREIRO

Otino José de Araújo Freitas (ADUNIR)

REGIONAL NORTE 2

1º VICE-PRESIDENTE

André Rodrigues Guimarães (SINDUFAP)

2ª VICE-PRESIDENTE

Olgaíses Cabral Maués (ADUFPA)

1º SECRETÁRIO

Rigler da Costa Aragão (SINUNIFESSPA)

2ª SECRETÁRIA

Jennifer Susan Webb Santos (ADUFPA)

1ª TESOUREIRA

Maria da Conceição Rosa Cabral (ADUFPA)

2º TESOUREIRO

Tadeu Lopes Machado (SINDUFAP)

REGIONAL NORDESTE 1

1º VICE-PRESIDENTE

Alexandre Araújo Costa (SINDUECE)

2ª VICE-PRESIDENTE

Marta Maria Azevedo Queiroz (ADUFPI)

1ª SECRETÁRIA

Sirliane de Sousa Paiva (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA

Lila Cristina Xavier Luz (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA

Elda Maria Freire Maciel (SINDUECE)

2º TESOUREIRO

Ariel Clodoaldo Magalhães Costa (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE 2

1ª VICE-PRESIDENTE

Maria Regina de Avila Moreira (ADURN)

2º VICE-PRESIDENTE

Clodoaldo da Silveira Costa (ADUFPB)

1ª SECRETÁRIA

Rejane Dias da Silva (ADUFEPE)

2ª SECRETÁRIA

Daniela Maria Ferreira (ADUFEPE)

1º TESOUREIRO

Aderaldo Alexandrino de Freitas (ADUFERPE)

2º TESOUREIRO

Antônio Gautier Farias Falconieri (ADUERN)

REGIONAL NORDESTE 3

1º VICE-PRESIDENTE

Gean Claudio de Souza Santana (ADUFS-BA)

2º VICE-PRESIDENTE

Tiago Leandro da Cruz Neto (ADUFAL)

1º SECRETÁRIO

Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º SECRETÁRIO

Jailton de Jesus Costa (ADUFS)

1º TESOUREIRO

José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA

Elza Margarida de Mendonça Peixoto (APUB)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE

Alexandre Aguiar dos Santos (ADUFG)

2ª VICE-PRESIDENTE

Liliane Maria Macedo Machado (ADUnB)

1º SECRETÁRIO

Fábio Henrique Duarte (SESDUFT)

2ª SECRETÁRIA

Karinne Regis Duarte (ADCAC)

1ª TESOUREIRA

Helga Maria Martins de Paula (ADCAJ)

2º TESOUREIRO

Paulo Henrique Costa Mattos (APUG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Marlon Leal Rodrigues (ADUEMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Eduardo Soares Gonçalves (ADUNEMAT SSIND)
1º SECRETÁRIO
Cláudio Freire de Souza (ADUFDOURADOS)
2º SECRETÁRIA
Maria Aparecida M. de Oliveira (ADUFDOURADOS)
1º TESOUREIRO
Rogério Benedito da Silva Añez (ADUNEMAT)
2º TESOUREIRO
Alexandre Bergamin Vieira (ADUFDOURADOS)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Antônio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)
2ª VICE-PRESIDENTE
Renata Rena Rodrigues (ASPUV)
1ª SECRETÁRIA
Cenira Andrade de Oliveira (ADUFES)
2ª SECRETÁRIA
Sandra Boari Silva Rocha (ADFUNREI)
1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP SSIND)
2ª TESOUREIRA
Valéria Siqueira Roque (ADFMTM)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1º VICE-PRESIDENTE
Luis Eduardo Acosta Acosta (ADUFRJ)
2º VICE-PRESIDENTE
Marco Antonio Perruso (ADUR-RJ)
1º SECRETÁRIO
Guilherme Lucio Abelha Mota (ASDUERJ)
2ª SECRETÁRIA
Elza Dely Veloso Macedo (ADUFF)
1º TESOUREIRO
Wellington Augusto da Silva (ADUR-RJ)
2º TESOUREIRO
Raul Ernesto López Palácio (SESDUENF)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
César Augusto Minto (ADUSP)
2º VICE-PRESIDENTE
Paulo Cesar Centoducatte (ADUNICAMP)
1ª SECRETÁRIA
Rosangela Sarteschi (ADUSP)
2ª SECRETÁRIA
Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos (Fac. Sumaré)
1ª TESOUREIRA
Lighia Brigitta Horodyski Matsushigue (ADUSP)
2º TESOUREIRO
Paulo Jorge Moraes Figueiredo (ADUNIMEP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Maria Luiza Domingues (SINDUTF-PR)
2ª VICE-PRESIDENTE
Mary Sylvia Miguel Falcão (SINDUNESPAR)
1º SECRETÁRIO
Leonardo Rafael Santos Leitão (SINDUFFS)
2ª SECRETÁRIA
Carmen Susana Tornquist (APRUDESC)
1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (SINDUTF-PR)
2º TESOUREIRO
Alberto Elvino Franke (UFSC SSIND)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Giovanni Felipe Ernst Frizzo (ADUFPEL)
2º VICE-PRESIDENTE
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (SEDUFMS)
1º SECRETÁRIO
Jefferson Marçal da Rocha (SESUNIPAMPA)
2º SECRETÁRIO
Daniel Luiz Nedel (SESUNIPAMPA)
1º TESOUREIRO
Paulo Juarez Rieger (APROFURG)
2º TESOUREIRO
Carlos Schmidt (UFRGS SSIND)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I
Rua 7, Casa 79, Conj., 31 de Março - Japiim I - Manaus - AM - 69077-080
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II
Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos
Caixa Postal 8603 - Belém - PA - 66075-110
Tel.: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I
Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - 60015-141
Tel.: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II
Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III
Av. Presidente Vargas, 60, Sala 101 - Barra Center - Salvador - BA - 40140-130
Tel.: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE
Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO
Alameda Botafogo, 68, Quadra A, Lt. 05, Casa 03 - Centro - Goiânia - GO - 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Av. Alziro Zarur, 338, Sala 03 - Cuiabá - MT - 78068-365
Tel.: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - 05410-010
Tel. (11) 3061-3442 / Tel./Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO
Av. Rio Branco, 277, Sala 1306 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - 20047-900
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@msm.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL
Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - 80420-080
Tel.: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL
Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br



**PELA DEFESA DO EXERCÍCIO PLENO
DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA!**





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