



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DEPARTAMENTO
DE SERVIÇO SOCIAL

Monografia

**A EXPANSÃO DA UFOP PROMOVIDA PELO REUNI:
Mercantilização da política educacional universitária e a insuficiência da assistência
estudantil.**

Lorena de Lima Mendes Canuto

Mariana/MG

2019

LORENA DE LIMA MENDES CANUTO

**A EXPANSÃO DA UFOP PROMOVIDA PELO REUNI:
Mercantilização da política educacional universitária e a insuficiência da
assistência estudantil.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial à obtenção do título de Bacharel
em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Fernandes Ribeiro

Mariana/MG

2019

C235e

Canuto, Lorena (Lorena de Lima Mendes Canuto).

A expansão da UFOP promovida pelo REUNI [manuscrito]: mercantilização da política educacional universitária e a insuficiência da assistência estudantil / Lorena (Lorena de Lima Mendes Canuto) Canuto. - 2019.

70f.: il.: grafs; tabs; Figuras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Fernandes Ribeiro.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social.

1. Educação e Estado - Teses. 2. Universidades e faculdades - Brasil. 3. Estudantes - Programas de assistência - Brasil - Teses. 4. Universidade Federal de Ouro Preto - Teses. I. Ribeiro, Rodrigo Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 336.143:37Catalogação: ficha.sisbin@ufop.edu.br

“A EXPANSÃO DA UFOP PROMOVIDA PELO REUNI:
Mercantilização da política educacional universitária e a insuficiência da assistência
estudantil”.

Lorena de Lima Mendes Canuto

ORIENTADOR (A):

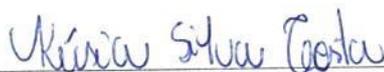
Rodrigo Fernandes Ribeiro

Trabalho de Conclusão de Curso submetida ao curso de Serviço Social da Universidade
Federal de Ouro Preto – UFOP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 12 / 07 / 2019



Rodrigo Fernandes Ribeiro



Késia Silva Tosta



Cláudia Maciel Enes

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso visa traçar a formação da sociedade capitalista, o desenvolvimento da universidade brasileira e a contrarreforma educacional dos anos 2000, para compreender de forma crítica as medidas realizadas na educação superior do Brasil. Sobretudo, realizar uma análise acerca das consequências na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) após o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), bem como seus reflexos no âmbito da Assistência Estudantil. A execução da pesquisa se deu por uma análise comparativa de dados a fim de perceber como se desenvolveu a adesão da UFOP ao Reuni, de forma a analisar sobre o número de professores e técnicos, alunos de graduação presencial, a distância, de pós-graduação, alunos com auxílio estudantil (auxílio financeiro, alimentação, moradia e transporte), com o objetivo de compreender a ampliação de vagas. A análise realizada demonstra que a expansão promovida pelo Reuni, orientada pelas diretrizes neoliberais e mercantilistas, não garantiu o aumento da estrutura necessária e a assistência estudantil que pudessem garantir a permanência dos estudantes.

Palavras chave: política educacional; universidade brasileira; assistência estudantil; UFOP; REUNI.

ABSTRACT

This course conclusion paper, aims at tracing the formation of capitalist society, the development of the Brazilian university and the educational counterreformation of the 2000s, in order to understand critically the measures taken in higher education in Brazil. Above all, to carry out an analysis about the consequences at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) after the Program of Expansion and Restructuring of Federal Universities (Reuni), as well as its reflections in the field of Student Assistance. The research was carried out through a comparative analysis of data in order to understand how UFOP's membership in Reuni was developed, in order to analyze the number of teachers and technicians, undergraduate, distance, postgraduate students , students with student aid (financial aid, food, housing and transportation), with the aim of understanding the expansion of vacancies. The analysis shows that the expansion promoted by the Reuni, guided by the neoliberal and mercantilist guidelines, did not guarantee the increase of the necessary structure and the student assistance that could guarantee the permanence of the students.

Keywords: Educational Politics; Brazilian University; Student Assistance; UFOP; REUNI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BIDA - Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico

DAE – Departamento de Assistência ao Estudante

ENADE – Exame Nacional do desempenho dos Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Financiamento Estudantil

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LOA – Lei Orçamentaria Anual

MEC – Ministério da Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PRACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

USAID – Agencia Dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Orçamento anual da UFOP.....	39
TABELA 2 – Número de professores efetivos e técnicos administrativos anual.....	42
TABELA 3 – Número de cursos de graduação da UFOP 2007 até 2017.....	44
TABELA 4 – Número anual de alunos matriculados na UFOP 2009 até 2017.....	45
TABELA 5 – Evolução do número de alunos de graduação anual.....	46
TABELA 6 – Numero de cursos de pós-graduação da UFOP anual.....	48
TABELA 7 – Número de alunos envolvidos em pós-graduação UFOP anual.....	49
TABELA 8 – Número de bolsas permanência, alimentação e transporte anuais concedidas.....	52
TABELA 9 – Número de alunos nas moradias estudantis.....	53
TABELA 10 - Auxílio financeiro a estudantes da UFOP.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 1 – Número de alunos de graduação presencial e a distância (anos 2000 a 2017).....	47
GRAFICO 2 – Número de alunos e de bolsas permanência da UFOP.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Aumento no número de vagas aos discentes nas IFES durante 2006 a 2010, na região sudeste do Brasil.....	36
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOBRE OS INFLUXOS DO CAPITAL.....	14
1.1 Os influxos do capital.....	14
1.2 A educação no capital.....	21
1.3 A universidade brasileira: sua constituição tardia e expansão no período da ditadura-civil militar.....	24
1.4 A contrarreforma educacional do governo Lula.....	30
1.5 O Reuni: expansão da universidade brasileira e incentivo à mercantilização.....	32
2 O DESENVOLVIMENTO DO REUNI NA UFOP E SEUS REBATIMENTOS EM ESTRUTURA PESSOAL E ASSISTENCIA ESTUDANTIL.....	38
2.1 A expansão e reestruturação foi seguida dos recursos necessários?.....	38
2.2 Os números na UFOP sobre assistência estudantil.....	51
2.3 As dificuldades de os estudantes permanecerem na universidade.....	58
2.4 O histórico da assistência estudantil, suas contradições e a PNAES.....	60
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo realizar uma análise da expansão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) acerca das mudanças na estrutura de pessoal, de cursos e a dimensão da assistência estudantil. Para tanto, será analisar a gênese e o desenvolvimento da universidade brasileira sob os influxos do capital e o papel do Reuni nas funções delimitadas para as políticas educacionais no capitalismo.

O objeto de estudo dessa monografia foi uma inquietação que surgiu a partir do quarto semestre letivo do curso de Serviço Social na UFOP. Foi quando me vinculei, enquanto bolsista do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico (BIDA), dentro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) da UFOP. Lá eu exercia funções diretamente relacionadas com a assistência estudantil e alguns questionamentos começaram a se tornar presentes.

Por isso a construção deste trabalho tem como objetivo incrementar o debate sobre as medidas promovidas pelo governo federal no início do século XXI que atuaram na educação de ensino superior no Brasil. O Reuni propunha aumentar o número de vagas dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isso levanta um debate para desvendar a educação como política social que reproduz a lógica do capital, posta como forma de internacionalização da ordem dominante. Com a finalidade de se estudar como se desenvolveu este processo e se alcançou as expectativas especialmente no âmbito da assistência estudantil, destinada ao estudante mais vulnerável, é que esse objeto foi escolhido.

Além disso, os autores utilizados como base, fomentam um debate crítico acerca do desenvolvimento da sociedade capitalista, ponto fundamental na discussão sobre a educação superior no Brasil e na formação e desenvolvimento das universidades. Além de análise de um banco de dados que possibilitam a compressão em números em relação expansão.

Pretende-se expor a expansão do Reuni repleta por uma falsa democratização, a partir de um viés crítico em relação à sociedade capitalista, demonstrando a adesão da UFOP ao Reuni com o foco no número de cursos e vagas criadas na UFOP, o montante de recursos, a contratação de docentes e técnicos administrativos, e o incremento nas políticas da assistência estudantil.

O trabalho de conclusão de curso referido, divide-se em 2 capítulos. No capítulo I, será descrito a trajetória da formação da sociedade capitalista (NETTO e BRAZ, 2011), a função da educação para o capital (MÉSZÁROS, 2008), a formação e desenvolvimento das universidades brasileiras (FERNANDES, 2010; LIMA, 2005; MARINE e SPELLER, 1977; LEHER e SILVA, 2014; ÉSTHER, 2014). Também será descrito sobre a contrarreforma educacional no governo Lula (LIMA, 2005, 2012), e será trabalhado o Reuni no sentido de uma expansão da Universidade para a mercantilização através dos autores (LEDA E MANCEBO, 2009; LIMA, 2013) .

No capítulo II é realizado uma análise dos dados que foram colhidos nos documentos oficiais da Universidade Federal de Ouro Preto, através dos Relatórios de gestão da UFOP dos anos de 2008 a 2017. Neles serão analisados dados dos anos de 2000 a 2017 que expressam as ações e atividades anuais desenvolvidas pela instituição. Essa pesquisa será feita a partir de um viés documental, a execução da análise dos dados se realizará de forma qualitativa e quantitativa, de caráter interpretativo e comparativa, a fim de perceber a expansão da Universidade no âmbito do aumento do número de professores e técnicos, vagas de graduação e pós-graduação, cursos criados, aumento no número de alunos matriculados e do número de alunos assistidos pelos programas assistenciais da UFOP. Além de explicar as dificuldades dos estudantes de permanecerem na universidade criticando a Política Nacional de Assistência estudantil (PNAES) por não buscar uma direção de educação emancipadora e sim paliativa a favor da hegemonia dominante. Neste capítulo os autores trabalhados são Pereira (2016), Lima e Machado (2014), Imperatori (2017), Nascimento (2013, 2017).

CAPITULO I – A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOB OS INFLUXOS DO CAPITAL

Neste capítulo será apontada as categorias centrais do modo de produção capitalista. O objetivo é fundamentar sobre a formação das sociedades, levantando elementos que expliquem o que é trabalho, práxis, valor, produção das mercadorias, salário, exploração da força de trabalho, a mediação do valor como tempo socialmente necessário para a produção das mercadorias, e o processo de acumulação capitalista na etapa imperialista. Pontuar brevemente o processo de acumulação primitiva, o contexto industrial e a constituição do trabalhador detentor apenas de sua força de trabalho. Posteriormente, será feita uma reflexão sobre o capitalismo monopolista e a intervenção direta que este executa sobre os direitos sociais, frisando a educação como reprodutora da força de trabalho.

Com a finalidade de em sua totalidade a educação superior do Brasil, se faz necessário uma análise do desenvolvimento e da organização histórica das sociedades e o que isso determina dentro e fora da universidade.

Para embasar essa discussão precisa-se fazer uma análise teórica que possa desmistificar a imagem da expansão da educação democratizada nos anos 2000.

1.1 Os influxos do capital

Para se analisar a educação superior do Brasil na atualidade é necessário se partir de uma perspectiva histórica sobre a formação das sociedades, sobretudo como se constituiu e se desenvolveu o modo de produção capitalista. Uma vez delimitado o desenvolvimento e a organização histórica das sociedades, é possível compreender a forma da educação superior do Brasil, o papel das universidades, que internalizam valores e expectativas da lógica do capital.

José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) podem nos auxiliar sobre o desbravamento de algumas das questões centrais. Uma delas é a definição sobre o que é trabalho, aquilo que só o ser humano realiza e o que o difere ele dos os outros animais. Pois, instintivamente os animais realizam atividades que subsidiam sua existência. Os seres humanos, em contrapartida, idealizam uma determinada ação para depois desenvolvê-la. Ou seja, o fato de subjetivar uma ação e coloca-la no plano das ideias para depois alcançar a objetivação do que gostaria de

realizar, demonstra que a ação humana vai para além do natural, instintivo, esta ação constitui o trabalho. Trata-se de uma nova atividade para além do “metabolismo com a natureza” (NETTO e BRAZ, 2006, p.30-32).

O trabalho é quem produz a riqueza, sendo, portanto, a sociedade uma constituição do trabalho (NETTO e BRAZ, 2006, p.34). Neste aspecto, “o trabalho é fundante do ser social, precisamente por que é do ser social que falamos quando falamos de humanidade (sociedade)” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 37). Ainda assim quanto mais se desenvolve o ser social, mais objetivações ele vai criando, devido a racionalidade dos homens. Nesse sentido, “o ser social cria objetivações que transcendem o universo do trabalho” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 43).

A práxis vem para salientar uma categoria teórica mais abrangente que inclui todas as objetivações humanas, como o controle e a exploração do comportamento de outros homens, como a intervenção sobre a natureza. A práxis pode se objetivar de forma material ou ideal, isso quer dizer que, no caso do trabalho como algo material e no caso de objetivações éticas como ideal. A práxis educativa e política interagem com essa segunda dimensão, embora seja determinada pela dimensão material.

Netto e Braz (2006, p. 44) expõe, portanto, que:

A categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria da práxis revela o homem como ser criativo e autoprodotivo: ser da práxis, o homem é produto e reação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e o que (se) faz.

Sobre a constituição do modo de produção capitalista, é necessário um entendimento primordial sobre o trabalho e do desenvolvimento dessas objetivações humanas (práxis), pois este é o início do terreno histórico que buscamos refletir. Os autores informam que a práxis na sociedade capitalista se apresenta como opressora, no sentido de comando sob a justificativa de um poder superior, sendo que a alienação e a desigualdade são marcas das sociedades que se desenvolveram. Esses pontos permitem entender que a forma como se relacionam as relações

de trabalho são características construídas que refletem em todas as dimensões da vida de um indivíduo.

Nessa sociedade tem-se a concepção de valor que perpassa o sentido da mercadoria e se intensifica nas próprias relações sociais, pois o valor das mercadorias é devido o tempo de trabalho socialmente necessário para ser produzida. A mercadoria é produto do trabalho que deve satisfazer uma necessidade humana, constituindo um valor de uso. A existência da sociedade só pode existir mediante o valor de uso. Na sociedade capitalista, a mercadoria “deve ser vinculada a propriedade privada dos meios de produção” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 80), pois apenas o dono dos meios de produção pode vender uma mercadoria que terá valor de uso a alguém e isso quer dizer que deve existir uma divisão social do trabalho, sem isso não há produção mercantil capitalista.

Aqui compreende-se que a produção mercantil capitalista, o trabalhador direto não é o dono da propriedade privada dos meios de produção e sim o capitalista, o burguês. Ele “compra a força de trabalho com os meios de produção que lhe pertencem e vai produzir mercadorias” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 83). Portanto, “ocorre exploração da força de trabalho que o capitalista compra com salário”, sendo que o ganho está nessa exploração contida no processo de produção. O dinheiro acrescido do capitalista “vem do acréscimo de valor gerado na produção pela intervenção da força de trabalho” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 84). Trata-se do trabalho necessário que corresponde à reprodução da força de trabalho, com o acréscimo do trabalho excedente que representa o lucro, a mais-valia. E “o salário é o preço que a capitalista paga pela mercadoria força de trabalho” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 84).

Os autores apontam que esse modo de produção surgiu devido ao papel que o dinheiro se tornou, das mercadorias e das mudanças impostas aos sujeitos na sociedade. A relação mercantil foi se universalizando, junto com as relações sociais em que tudo se tornou objeto de venda, coisas materiais e relações humanas, incluindo a educação como será analisado mais adiante. Desde o processo de acumulação primitiva, motor para a hegemonia do capitalismo, que propiciou a divisão de classes, de pessoas com os meios de produção e outras sem ele, apenas com sua mercadoria força de trabalho para vender e poder sobreviver. Portanto, o modo de produção capitalista, foi fundado na exploração do trabalho, o que trabalhador ganha no seu processo de trabalho é inferior ao que ao tempo de trabalho socialmente necessário do que ele produz. O capitalista paga o salário equivalente ao valor de troca, da mercadoria força de trabalho que foi comprada e não pelo tempo socialmente necessário para produção dessa mercadoria. Por isso, a jornada de trabalho só terá sentido ao capitalista se o trabalhador

produzir um valor superior, excedente, ao valor pago pelo salário. Este excedente é a mais-valia, fonte do seu lucro, o excedente econômico que o capitalista se apropria do trabalhador.

No modo de produção capitalista a produção é também reprodução, pois uma trás os elementos possíveis para reiniciar a fase produtiva, já contida no processo de produção. Para além, esse mesmo modo, é também produção e reprodução das relações sociais. A reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais entre proletários e capitalistas como algo natural. Há o conjunto das relações sociais que reproduz a separação entre sujeitos que dispõe da força de trabalho para vender e outros para comprar, os detentores do capital. Isso é a lei de acumulação capitalista, aqueles que possuem mercadoria força de trabalho tornam-se cada vez mais vulneráveis à medida que acontece a acumulação. Por isso que a lei geral de acumulação capitalista tem um caráter tendencial de sempre produzir acesso restrito aos bens necessários para a vida, ou seja, expansão da pobreza social em detrimento da riqueza social apropriada. Isso reflete na chamada “questão social”, algo inerente do sistema capitalista de produção, que começa a se firmar no século XIX quando se tem uma base industrial do capitalismo, determinado pela lei geral de acumulação. De acordo com as mudanças ela ganha novas dimensões ao passar dos anos dentro do processo de acumulação do capital, no entanto, ela é a expressão do aumento da acumulação capitalista, sobretudo da pauperização da classe trabalhadora (NETTO e BRAZ, 2006, p. 139).

É importante salientar no sentido do objeto que analisaremos aqui nesta monografia, conforme aponta István Meszáros (2008), que a educação no capital é pautada no sentido da expansão e maximização do lucro. Quanto mais avançada a sociedade capitalista, mais é centrada a produção de riqueza para si mesma e maior é a exploração educacional em todos os níveis, conforme será explicado mais a diante.

Netto e Braz (2006) afirmam que a mais-valia apropriada pelo capitalista constitui uma parcela da renda nacional provindo do trabalho produtivo que irá ser administrada pelo Estado. No estágio imperialista do capitalismo, onde o Estado é quem divide a renda nacional, se destinam os fundos públicos aos interesses do capital. Para que seja garantida a continuidade do sistema se torna necessário além do processo de produção, o de reprodução do capital, sendo o objetivo do modo de produção capitalista a acumulação do capital através da exploração da força de trabalho e competição intercapitalista. Mais uma vez, se torna claro o grande papel da educação nesse contexto, pois a dominação educacional perpetua em todos os estágios da vida de um indivíduo uma sociedade de relações mercantilizadas.

O estímulo por inovações tecnológicas sob a perspectiva de redução dos custos para sobressair perante a concorrência é fundamental para o desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, para o processo de acumulação. As dinâmicas de acumulação, concentração e centralização, promovem os monopólios em várias instâncias, seja industrial, bancário ou comercial, e a concorrência passa a se tornar cada vez mais reduzida “limitando apenas aos controlares e possuidores de grandes massas de capital tenham vez na arena econômica” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 131). Ou seja, o grupo que possuem a mercadoria força de trabalho torna-se cada vez mais vulneráveis à medida que acontece a acumulação. Isso quer dizer que ocorre crescimento da pobreza em detrimento do crescimento da riqueza socialmente apropriada. O capitalismo apresenta uma tendência de sempre produzir acesso restrito aos bens necessários para a vida, apropriados privadamente por pela classe proprietária dos meios de produção e do capital.

Os autores afirmam que história e o desenvolvimento do capitalismo são expressos na forma como crescem as forças produtivas, como se dão as expressões sociopolíticas das classes sociais, expressão da contradição, entre outros. O desenvolvimento científico na revolução industrial foi de grande influência para o desenvolvimento econômico, pois esse progresso fomentava o desenvolvimento das forças produtivas. Economicamente, surgiam os monopólios, que já eram uma tendência do movimento de concentração e centralização do capital no período concorrencial. Houve mudança na incumbência dos bancos, que antes no capitalismo comercial agiam como “intermediários de pagamentos”, aprofundando o desenvolvimento e a evolução do sistema de crédito, contribuindo para a centralização do capital, e proporcionado que os bancos se tornaram coproprietários dos monopólios industriais através da compra de suas ações.

É importante mencionar essa dimensão monopolista e financeirizada do capitalismo, pois, como afirma Roberto Leher (1999), o novo senhor da educação se tornou o Banco Mundial, cuja ação prioritária foi a de intromissão direta nas políticas dos países em desenvolvimento, como em escolas técnicas, programas de saúde, entre outros. Aqui, pode-se observar que os influxos do capital perante a educação se tornaram uma estratégia de caráter dominante. Netto e Braz (2006) expõem sobre a era imperialista, em que surge o capital financeiro, trata-se da fusão entre capitais industriais, monopolistas e bancários, constituindo as oligarquias financeiras. Este último é aquele grupo de capitalistas monopólicos, banqueiros e industriais, que se tornam detentores da economia nacional e até internacional, uma vez que eles se concentraram, se uniram possuindo grande poder econômico e político, ou seja, monopolizaram a economia. As pequenas empresas, ou sucumbiram, ou foram subordinadas.

Neste período, se torna relevante a exportação de capitais, na busca de maiores lucros em que se empresta o capital e cobra-se os juros desse empréstimo. E se implementa indústrias em outros países, obtendo uma relação de exploração e domínio sob os países devedores.

Neste estágio imperialista, do final do século XIX até o início do século XXI, também acontece a fusão entre grandes empresas monopolistas de países diferentes, em que eles “dividem entre si as regiões do mundo que pretendem subordinar seus interesses” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 182). Trata-se de empresas multinacionais que se estabelecem em Estados que se tornaram imperialistas. Da mesma forma, se busca recolonizar as nações periféricas.

No estágio imperialista, a partir dos monopólios, o capitalismo se consolidou como um sistema econômico global, ou seja, trata-se de uma conexão econômica inter-relacionada entre países. Essas questões são importantes para observar que o sistema capitalista é fruto de um contexto histórico e sua relação de domínio extrapola as fronteiras a fim de atender seus objetivos. É uma imposição cultural poderosa, pois é colocada como natural e a única possível.

Por isso, Meszáros (2008) afirma que a educação se tornou uma doutrinação permanente, legitimada pela ideia de que as pessoas vivem em uma sociedade livre, positiva e que não é necessário nenhuma mudança radical, apenas reformas. Na realidade trata-se de uma “imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais” (MESZÁROS, 2008, p. 82).

Netto e Braz (2006) afirmam também que nesse estágio imperialista cresce o excedente econômico e ocorre uma superacumulação. Aqui, a dinâmica econômica, expande a produção e o desenvolvimento tecnológico. Ocorrem transições e mudanças, mas sempre sobre a exigência dos monopólios, desde a fase clássica (meados de 1890 à 1940), onde as crises se manifestaram com violência. Nos “anos dourados” (meados de 1945 até anos 1970) e da fase contemporânea (1970 até hoje), essa fase se aprofunda. Na economia “os monopólios representam um recurso do capital para aumentar lucros” (NETTO, BRAZ, p.188, 2006). E aumentar a exploração dos trabalhadores, o Estado cria vantagens legais aos grupos monopolizados, facilita o acesso ao advento tecnológico, além de ganhos sobre países subdesenvolvidos na exportação de capital produtivo, entre outros.

Em relação aos “anos dourados”, Netto e Braz (2006) afirmam que as orientações de John Maynard Keynes foram empreendidas com o objetivo de conter os impactos da crise pela regulação do Estado. Essa regulação permitiu que as taxas de lucros e a produção industrial crescessem em vários países capitalistas. A economia se deu através de vários fatores, dentre

eles a exportação de capitais e a transferência de países periféricos através de empréstimo. O trabalho industrial passou das orientações tayloristas em consonância com as fordistas, isso universalizou a forma de produção determinando o chamado “anos dourados” do imperialismo. O fator cultural expandiu o estilo de vida norte americano aos demais países capitalistas, através do monopólio da indústria cinematográfica, por exemplo.

As intervenções do Estado a favor dos monopólios e seus superlucros visam assegurar externamente a produção capitalista para a acumulação, se comportando como empresário de setores básicos da sociedade, oferecendo subsídios a empresas capitalistas em dificuldade, mascarando subsídios encomendados, sobretudo, tratando-se de um plano estratégico com a finalidade de indicar para os monopólios a direção do desenvolvimento que seria considerado próspero. Tal perspectiva influencia diretamente na educação, por exemplo. A intervenção estatal nos anos dourados do estágio imperialista acentua as contradições do modo de produção capitalista, uma vez que há concentração de riqueza e superlucros dos monopólios de um lado, em detrimento da exploração colonial e miséria de outro lado. Passa a ser necessário um “Estado Interventor que garanta as suas condições gerais” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 203), para a reprodução do capital.

O Estado que favorece o capital a serviço dos monopólios, no entanto, começa a incorporar interesses sociais, para se legitimar, junto ao reconhecimento dos direitos sociais e civis, como a saúde e a educação, que passam a ficar sob responsabilidade do Estado, com a constituição de políticas sociais com o objetivo de prover o engajamento dos trabalhadores¹. Por isso que durante os “anos dourados”, o capitalismo monopolista concedeu alguns direitos sociais.

Com o crescimento do desenvolvimento econômico capitalista através do sistema de crédito ao consumidor, a inflação passa a funcionar ao capitalismo dos monopólios e a prejudicar o trabalhador assalariado, elevando o preço das mercadorias ocultando o preço da sua produção para acumular capital. E o crescimento do setor terciário abrange o turismo, a educação, setor de serviço médico, publicitário, entre outros. É importante ressaltar que essa hipertrofia do setor de serviços para mostrar que é a tendência da mercantilização de todas as atividades humanas está em curso. Na educação, saúde, lazer, e muitos outros, submetendo-se a lógica do capital.

¹ Esses objetivos são sintetizados por José Paulo Netto (2011, p. 30): “Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes”.

Portanto, as características apontadas aqui nos permitem compreender a sociedade capitalista. E que a intervenção do Estado nos direitos sociais, é favorável a acumulação do capital, é também o que o torna responsável pelo crescimento da pobreza. Além de que no capitalismo imperialista monopolista, a consolidação de um sistema econômico global e o crescimento do setor terciário, permitem compreender as políticas sociais como a educação, moldadas para a reprodução e sustentabilidade do capital. Ou seja, na sociedade capitalista, como veremos a diante, a educação é usada como forma de incorporação de um padrão da ordem dominante.

1.2 A educação no capital

A partir da análise das categorias fundamentais da sociedade capitalista contemporânea pode-se iniciar a discussão apontada por Meszáros (2008), em que demonstra a política educacional como processo de internalização de valores e expectativas sob a lógica do capital. Tal recomendação está ligada dentro da perspectiva educacional, uma vez que, para o autor, a educação que vemos na sociedade capitalista é uma educação criada, mercantilizada no âmbito de um negócio. É uma educação que reproduz valores que contribuem a lógica do mercado, do capital. Ou seja, uma educação no sentido de manter o ser humano dominado, sob o domínio da alienação do trabalho². A lógica do capital contribui para seu próprio desenvolvimento e isso implica em uma educação que não contempla a vida humana. Pensando a educação vinculada ao trabalho, por exemplo, o autor afirma que na sociedade capitalista a educação não é universalizada, uma vez que nem todos tem acesso, ou quando tem essa relação é incompleta e precária. Houve e há uma criação de valores que se tornam socializados ideologicamente, de que a vida como ela está, é natural. Ou seja, a educação está como um processo de interiorização sobre a sociedade para garantir a aceitação e reprodução do trabalho como mercadoria.

² Meszáros (2008) diz que a alienação do trabalho é a ausência de controle sobre o processo e o produto do trabalho, ou seja, é uma alienação realizada historicamente através da estratégia educacional na sociedade para reprodução da ordem social metabólica vigente. A categoria alienação do trabalho torna o indivíduo inconsciente de sua desigualdade e mina uma ordem social distinta. Por isso que a alienação na educação está junto com a alienação do trabalho, uma é funcional a outra. Sendo possível romper com a alienação do trabalho somente quando torna o indivíduo consciente através de uma educação.

Nesse contexto, Meszáros (2008) discorre sobre a lógica do capital e seu impacto na educação. Ao afirmar que é impossível esperar uma reformulação educacional dentro hegemonia dominante, uma vez que, existe nesse sistema uma reprodução socio metabólica do capital, que significa dizer uma reprodução do domínio do capital. Ou seja, toda reforma se torna limitada para a perpetuação do sistema dominante, sendo irreformáveis os esforços que buscavam mudanças significativas na educação, pois a natureza do capital não permite seu próprio rompimento. Nesta sociabilidade a educação refere-se a uma questão de internalização dos indivíduos, ou seja, trata-se de um meio para assegurar os parâmetros da reprodução para o sistema do capital. Nesse sentido, a educação formal coloca o sistema do capital como algo inquestionável que reproduz o conformismo e o consenso. Sendo a solução aqui, o rompimento da internalização dos indivíduos.

Meszáros (2008), referenciando Marx, amplia nossos horizontes quando aponta que para superação dessa histórica alienação apenas será possível através da verdadeira compreensão e, portanto, deixar de ser alienante, através do trabalho, sendo necessária uma intervenção consciente para o novo metabolismo produtivo social. O capitalismo usa de estratégias para minimizar defeitos específicos que na verdade são frutos de uma questão estrutural. O reformismo, por exemplo, mina e postula uma mudança real para a sociedade.

Com a finalidade de alterar as condições dominantes, a educação proposta por Meszáros vem agir na mudança consciente dos indivíduos e estratégias para uma ordem social metabólica diferente. Nesse sentido, a universalização do trabalho vem junto com a universalização da educação. Trata-se de uma modificação que seja sustentável e que seja expressa para além da negação do sistema do capital. O autor apresenta que a possibilidade de uma educação verdadeira desvinculada da atual, de um processo de aprendizagem voltado para a autoconsciência das ações e não para a reprodução de um trabalho alienante, que reproduz o metabolismo social vigente. Para se ter uma educação para além do capital é importante universalizar o trabalho e a educação e isso significa igualdade substancial de todos os seres humanos.

A tarefa educacional proposta por Meszáros (2008) é uma tarefa de transformação social, ampla e emancipadora, para uma transformação social progressista, onde os próprios educadores precisam ser educados, sendo necessária uma auto-mediação a partir de uma estratégia global. Para uma mudança radical e diferente da educação posta é preciso o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e determinações estruturais vitais de uma sociedade socialista. No entanto, é impossível alcançar os objetivos vitais para um processo de

transformação sem o papel da educação consciente, permanente, onde haja a participação de todos nas decisões, no planejamento, no sentido para a própria vida, com condições globais sustentáveis, sendo que isso só poderá se tornar realidade com o poder da educação. A transformação material é inseparável dos objetivos educacionais defendidos fora do sociometabolismo do capital, uma vez que “os princípios orientadores da transformação socialista são irrealizáveis sem o pleno envolvimento da educação como desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (MESZÁROS, 2008, p. 92).

Nesse sentido, Meszáros (2008, p. 104) expõe:

Pois somente por meio do mais ativo e constante envolvimento da educação no processo de transformação social – alcançado por sua capacidade de ativar a reciprocidade dialética progressivamente mais consciente entre os indivíduos e sua sociedade – é possível transformar em força operativa efetiva, historicamente progressiva e concreta o que no início podem ser apenas princípios e valores orientadores genéricos.

Portanto, Meszáros (2008) afirma que o modo participativo de regular a ordem social socialista vem a partir de como os indivíduos determinam autonomamente, conscientemente e continuamente suas decisões. A igualdade substantiva e as novas determinações de valor só seriam possíveis nesta perspectiva. No intuito de superar a força que mistifica a cultura da desigualdade substantiva no seio da consciência social e da desigualdade material, social e política, historicamente herdadas. Somente a educação autônoma exercida pelos indivíduos pode orientar e inspirar a assumir responsabilidade por sua parte positiva no processo de trazer igualdade. O autor aponta que a necessidade é vital de uma mudança estrutural. Pois, o poder de destruição de hoje pode extinguir a espécie humana, através das armas altamente sofisticadas, por exemplo. Além da “natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital, da produção destrutiva que consiste na devastação da natureza que arrisca a própria existência humana. (MESZÁROS, 2008, p.107). Isso demonstra como é perigoso o comprometimento com apenas uma forma de gestão. A busca do confronto consciente sobre a real necessidade de uma solução duradoura torna-se racional e fundamental. A alternativa hegemônica proposta, expressa uma mudança de forma positiva e consciente de “todos os níveis da vida individual e social, incluindo as determinações estruturantes vitais da reprodução material e cultural da sociedade. Isso só se pode realizar em uma base societária contínua e abrangente” (MESZÁROS, 2008, p. 110).

O socialismo se apresenta para o século XXI de forma urgente e repleta de desafios. No sentido amplo, na época de Marx também aparecia a necessidade de mudança. Porém, hoje ela é uma realidade mais próxima da destruição globalmente ameaçadora devido à expansão militar junto com a crise estrutural do capital³, no sentido de instituir uma ordem social metabólica radicalmente diferente e viável de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p115).

Portanto, “a dominação da ideologia do capital, no âmbito internacional foi fortemente sustentada pela cultura da desigualdade substantiva” (MESZÁROS, 2008, p. 123), aprofundadas pela dominação das nações capitalistas poderosas às nações dependentes e subdesenvolvidas..

Portanto as informações do autor permitem compreender que a educação dos países capitalistas, incluindo o Brasil, é alienante para reprodução da ordem do capital, pois gera conformismo e aceitação, coloca as coisas como naturais e imutáveis. Tornando perceptível que as sociedades foram determinadas historicamente é notável que as formações das universidades brasileiras também atuam nessa reprodução, uma vez que, o Brasil é um país capitalista dependente.

1.3 A universidade brasileira: sua constituição tardia e expansão no período da ditadura-civil militar.

Aqui trataremos da constituição tardia da universidade brasileira e sua relação com o capitalismo dependente. Também é objetivo dessa seção explicar que seu desenvolvimento se deu para a reprodução da ideologia dominante, com a primazia de valores individualistas e competitivos. E apresentar a expansão das universidades federais durante os governos civis-militares que buscavam uma reestruturação do Brasil convertendo a educação em negócios, juntamente com iniciativas de educação privada. Expansão da pesquisa, pós-graduação e a dependência de recursos financeiros estrangeiros, o aprofundamento da contrarreforma e da

³ Debora Rodrigues Santos (2011), referenciando Meszáros diz que a crise estrutural do capital é uma crise permanente no capitalismo, ou seja, não é cíclica. Afeta internamente na dimensão da produção, consumo, circulação (distribuição e realização) sua ampliação e reprodução se esgota na contradição dos limites de cada dimensão que pressupõe o seu próprio fim. A crise estrutural do capital na medida que se aprofunda, afeta a totalidade colocando em risco toda uma destruição da vida.

heteronomia das universidades, entre outras características que permitirão a compreensão histórica da formação da universidade brasileira até a expansão promovida pelo Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). Partimos da análise da dependência do capitalismo que foi constituído na América Latina, incluindo aqui decisivamente o Brasil. Não só as relações capitalistas foram exportadas dos países colonialistas entre o século XIV ao XVIII, como com a independência e a proclamação da república no século XIX mantiveram os padrões de dependência econômica e cultural. A educação universitária não poderia passar incólume nesse processo, como atesta Florestan Fernandes (2010, p. 213), expondo aqui as funções heteronômicas (dependentes) que a universidade cumpriu na América Latina:

Na verdade, a antiga universidade atendia, por sua organização, funcionamento e filosofia pedagógica, às necessidades intelectuais do ambiente, aos valores educacionais que resultavam do estilo de vida social dominante e ao modo pelo qual a mudança institucional se concretizava historicamente. Todo o processo de absorção cultural, nas duas épocas históricas em questão, era regulado segundo as regras e os mecanismos da modernização tipicamente ‘colonial’ ou dependente. Tratava-se, sobretudo, de um processo de transferência maciça e de assimilação compacta de técnicas sociais, valores e instituições impostos pela civilização, através de interesses e controles econômicos, sociais e políticos das metrópoles (no período colonial) e das nações que lançaram as bases do imperialismo moderno (no período nacional). Em ambos os contextos histórico-sociais, portanto, cabia às instituições de ensino superior a função que preencheram.

Kátia Lima (2005), recuperando a obra de Florestan Fernandes sobre os dilemas e desafios educacionais brasileiros, a autora afirma que a educação, a partir da década de 1920, se tornou uma condição básica para a modernização da sociedade, dentro das perspectivas capitalistas. A burguesia brasileira propôs avanços relativos em que “o padrão dependente de desenvolvimento capitalista e o padrão compósito de hegemonia burguesa são eixos que caracterizam historicamente o dilema educacional brasileiro” (LIMA, 2005, p.5). Então, o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases do padrão subalterno da educação superior do Brasil, o que torna o conhecimento apreendido no Brasil algo que foi trazido dos modelos europeus, de forma empobrecida, precária, fragmentada que possuíam os valores dos países centrais. Nesse sentido, “a ampliação do acesso à educação passa a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas; seja para difusão da concepção do mundo burguês, sob a imagem de uma política inclusiva” (LIMA, 2005, p. 5).

Isso é importante para entender porque a universidade brasileira teve uma criação tardia, em um contexto que desde o século XI na Itália e século XII na França já havia universidades na Europa. No Brasil as primeiras universidades foram criadas entre 1808 e 1827, com pouquíssimos cursos, sendo que, no entanto, apenas em 1920 que começou a crescer os números de cursos, ainda assim muito pouco comparado aos dias atuais.

A universidade brasileira, no contexto das universidades latino-americanas, aliou a dependência externa com o subdesenvolvimento interno. Florestan Fernandes (2010, p. 266-267) enfatiza que:

As universidades das nações subdesenvolvidas também estão inseridas nessas relações de dependência e concorrem para preservar as formas de subordinação cultural existentes, servindo de elo à assimilação de cultura produzida nas nações desenvolvidas e hegemônicas, que exercem o monopólio na invenção e difusão de formas básicas de saber.

A partir da chamada “Revolução de 1930”, os governos de Getúlio Vargas empreenderam mudanças no campo educativo. O Brasil passou pelo processo de criação de um Estado capitalista moderno, sendo a educação essencial para a qualificação da mão de obra requerida pela industrialização, já em meados de 1942. Pode-se compreender, portanto, que “o sistema de educação superior surgia, então, no contexto da transformação do Antigo Brasil Agrário e exportador ao Brasil industrial de nossos dias” (MARINI e SPELLER, 1977, p.10). Esse processo estava ligado ao desenvolvimento econômico e político do país naquela realidade.

Contudo, o período pelo qual foram constituídas as primeiras universidades federais, que reuniram os cursos isolados das grandes cidades brasileiras, foi durante a ditadura civil militar (1964-1985).

Após a crise estrutural do capitalismo que emergiu em 1970 e em 1982, o Banco Mundial estrategicamente realizou empréstimos para os países latino-americanos e as dívidas destes aumentaram. Tais países aprofundaram ainda mais a dependência e o Banco neoliberal foi se tornando mais poderoso (LEHER, 1999, p.23).

Roberto Leher (1999, p. 24) demonstra como se tornou o âmbito deste domínio:

A condicionalidade do Banco não se restringia mais a indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas principalmente ao hoje famoso “ajuste estrutural” que, nas palavras de um dirigente do Banco, consiste em “liberar o mecanismo de

mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele. O crescimento (e não mais o desenvolvimento econômico) seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada.

Roberto Leher e Simone Silva (2014) afirmam que antes do golpe de 1964, uma grande parte das universidades brasileiras já estava vinculada ao modelo estadunidense. Ainda assim, devido aos investimentos estrangeiros, a intervenção político e ideológica foi mediada pela Agência Dos Estados Unidos para o Desenvolvimento internacional (USAID) para pretensamente fugir da “ideologia comunista” e garantir a dependência do Brasil, através do investimento de fundações estadunidenses, aperfeiçoamento de professores no exterior, entre outras medidas, com o objetivo de amenizar as hostilizações que a imposição imperialista executava no Brasil. Neste sentido, Leher e Silva (2014, p. 4) assinalam:

Contudo, o apoio dessas fundações pressupunha uma universidade que não fosse hostil ao imperialismo, inclusive sob a forma do nacional-desenvolvimentismo gerando contradições e tensões, pois, como assinalado, importantes setores da inteligência universitária abraçaram tal projeto, a exemplo da UnB e fora da universidade, da Petrobras.

A universidade dentro da sociedade burguesa, portanto, surgiu cumprindo algumas funções, como a reprodução ideológica da classe dominante, no sentido de reproduzir a divisão do trabalho próprio da sociedade burguesa e a transferência de valores ideológicos, em que a burguesia valida sua dominação. A universidade diferencia trabalho intelectual de manual, ou seja, forma quadros políticos para burguesia e técnicos para o processo de produção. Além disso, “a universidade transmite, de forma permanente, valores como o individualismo e a competição” (MARINI, SPELLER, 1997, p.3). Outra função, de caráter econômico, é a concentração da ciência e da técnica, pesquisa em prol da produção e exploração em benefício do capital e formação de níveis mais qualificados de mão de obra. Sob o caráter político, a universidade possibilita uma associação de dominação da burguesia para com as classes subalternas.

Marini e Speller (1977) abordam que a partir de 1964, com o golpe militar, ocorreram profundas transformações no país, inclusive no campo educativo, com a tentativa de dominar o

movimento estudantil, que tinha grande força. Sobretudo, buscava uma linha econômica e política que atendesse o regime do capital, uma vez que no “Estado militar o grande capital nacional e estrangeiro assume a plena hegemonia política sobre a sociedade em seu conjunto e se impõe a tarefa de reestruturá-la em seu próprio benefício” (MARINI e SPELLER, 1977, p. 11). Ou seja, no período militar o grande capital estrangeiro e brasileiro tem a hegemonia de reestruturar o Brasil sob a justificativa da necessidade de uma renovação.

Marini e Speller (1977) afirmam que o marco pelo qual se desenvolveu a educação superior brasileira foi sob o regime militar instituído pelo golpe de 1964. Levando para empresas privadas as iniciativas ligadas à educação, privatizando o ensino, convertendo-o a um negócio, limitando para aqueles que detém poder aquisitivo para pagar e formando força de trabalho para o livre mercado. Esse regime também enfatizou que a educação seria algo decisivo no processo econômico e como dimensão de defesa da segurança nacional. Tais características provieram de noções liberais, desenvolvimentistas e doutrinárias (MARINI e SPELLER, 1977, p.13).

Leher e Silva (2014) afirmam que foi no período militar, sob um contexto de heteronomia, ou seja, de imposição e dependência externa, provindas antes mesmo do golpe, que se consolidou a expansão da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Após 1964, se tornava evidente os laços e a dependência de recursos estrangeiros na comunidade acadêmica do Brasil.

Marini e Speller (1977), com elementos que completam as afirmações dos autores anteriores, afirmam que o capital nacional e estrangeiro, após o golpe de 1964, impôs sua dominação dentro no Brasil. De forma a aceitar investimentos estrangeiro, industrialização pesada e rápida orientada pela burguesia nacional, privações, imposição dos trabalhadores a organização de uma submissão exploratória, condição de dependência, empreendida por um Estado ditatorial. A partir do sistema de dominação renovado através das universidades, que passa a contribuir ao exercício da política repressiva, transmitindo a ideologia dominante camuflada de segurança nacional (MARINI e SPELLER, 1977, p.21).

Nesse sentido, é notável que a expansão das universidades no contexto do período militar aprofunda a dependência da formação social brasileira também na educação. “O governo e seus apoiadores avançavam na contrarreforma da universidade” (LEHER e SILVA, 2014, p.6). Com o objetivo de gerir uma infraestrutura em prol do capitalismo monopolista, nas áreas de energia, engenharia, entre outras e legitimar a “reforma”, “a ditadura foi se apropriar dos anseios sociais, em especial, estudantis” (LEHER e SILVA, 2014, p. 6). Foram elaborados

acordos entre o Ministério da educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), para execução orçamentária e parcerias com agências internacionais foram a forma de gerar um crescimento quantitativo no ensino superior e de pós-graduação, sob uma égide autocrática. Este crescimento acelerado aprofundou a heteronomia da universidade.

Leher e Silva (2014, p. 6) expõem que:

Ainda que, contraditoriamente, tenha propiciado condições de pesquisa teórica relevante, especialmente na ciência básica, contribuindo para a formação de pesquisadores, socializou muito dos novos pesquisadores em conformidade com uma nova racionalidade tecnista, não crítica, frente ao padrão de acumulação do capital expropriador e explorador da grande massa popular, difundindo como “milagre econômico” realizado com um enorme custo socioambiental, em especial sobre o movimento do campo e sobre os povos indígenas.

A expansão da universidade e o caráter dependente imposto ocorriam numa repressão do corpo discente, docente, quanto para toda sociedade. O corpo discente das universidades federais, estaduais e privadas, aumentou de “140 mil em 1964 para 1.4 milhão em 1985” (LEHER e SILVA, 2014, p. 10). Já Angelo Brigato Ésther (2012) informa que no início de 1980 o país possuía cerca de 40 universidades públicas e cerca de 20 privadas, sendo que em 1950 eram apenas 10 universidades e algumas instituições de educação superior que estavam sendo implantadas no Brasil.

Isso é importante para compreender que no regime militar houve expansão, sendo, no entanto, de forma dependente. Posteriormente, nos períodos de “redemocratização”, principalmente nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002), ocorreram estrangulamento econômico e paralisação da expansão, assim como o incentivo e a facilitação para a proliferação das universidades privadas, principalmente no governo FHC. De forma a “aprofundar o que Collor de Mello começara, ou seja, a abertura da economia brasileira ao mercado internacional, dentro do amplo processo da globalização” (ÉSTHER, 2012, p. 21).

Nesse contexto, a figura do candidato derrotado nas eleições presidenciais de 1989, 1994 e 1998, e ex-liderança sindical, Luiz Inácio Lula da Silva, “passa a representar a promessa de um governo orientado para a classe dos menos favorecidos e dos trabalhadores, bem como a adoção de políticas contrárias às vigentes” (ÉSTHER, 2012, p. 26). No entanto, para o autor, seu governo (2003-2010) se caracterizou como continuidade das políticas vigentes, mesmo com

a realização das políticas compensatórias de assistência social e de educação, conforme veremos no item seguinte.

1.4 A contrarreforma educacional do governo Lula.

De acordo com Kátia Lima (2005) os dilemas e desafios educacionais brasileiros vem a partir da compreensão de dois conceitos. Um está ligado à ideia de capitalismo dependente em que existe um padrão de desenvolvimento dentro dos países dependentes vindos de fora. O outro é o conceito de “reforma universitária consentida”, em que se trata de uma reformulação das classes dominantes, dos burgueses, sobre a educação, mas que faz dela ainda dependente. Ou seja, sem alterar a perspectiva histórica de exercer o controle ou a autoridade, coloca a educação como um “colonialismo educacional” (LIMA, 2005, p.1).

Lima (2005) diz que a reforma universitária consentida se pautava pela “modernização conservadora” da educação superior e na preservação do monopólio, com as proposições de cobrança da universidade pública e do repasse dinheiro público para IES privadas, por exemplo, fomentando o que é privado e colocando o ensino como uma mercadoria, como ocorreu no regime militar do Brasil. Trata-se de uma contrarreforma universitária que fomenta o caráter dependente da educação superior e rompe com a perspectiva emancipatória coletiva que a educação poderia trazer. Assim, a autora diz que a reformulação da educação superior do governo Lula é o aprofundamento do padrão dependente da educação superior.

Lima (2012) complementa que as reformas neoliberais foram impulsionadas desde 1990 com os presidentes Collor e Itamar Franco, atitudes “que tem na apropriação privada dos conteúdos públicos sua centralidade” (LIMA, 2012, p. 442). Depois, FHC apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), que implementa uma lógica gerencial para os servidores públicos, que atuam junto ao setor privado, baseada sob lógica de produtividade e desempenho, como realizado nas universidades públicas. Por último, a redefinição da educação superior, neste contexto político, se expressa nos anos posteriores a 2003, com o estabelecimento de “contratos e gestão” como o Reuni, aproximação do público e do privado, redefinição do trabalho dos servidores públicos, entre outros, conjuntos de medidas implementadas pelo governo Lula (Lima, 2012, p. 442).

Lima (2005) aborda que em 2004 o governo Lula, condizendo com as reformas neoliberais, utilizou da estratégia da burguesia internacional para o enfrentamento da crise do capital. Através de um “Anteprojeto de Lei da Educação Superior” que trouxe, por exemplo, o incentivo fiscal no meio privado pelo PROUNI (Lei 11.096/05); bolsas de estudos na IES privados pelo Financiamento Estudantil (FIES); e o “decreto 5.205/04 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e suas fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades” (LIMA, 2005, p. 10). Entre outras ações consta também a reforma previdenciária de 2003, na verdade uma contrarreforma, que dava continuidade as iniciativas neoliberais do governo Collor.

Lima (2005) demonstra que tal reformulação esteve ligada ao projeto político e econômico para o pagamento da dívida externa e interna, que aprofundaria o padrão dependente de educação superior, expandindo a favor de um “neocolonialismo educacional” (LIMA, 2005, p. 11). A assistência estudantil ficaria baseada em uma perspectiva assistencialista, uma vez financiada por jogos da loteria federal, e a educação ficaria internacionalizada, já que se abriria o capital estrangeiro para esta função (LIMA, 2005, p.12).

O anteprojeto tratou-se de uma parceria público-privada, ampliação do empresariado na educação superior, privatizações em processo, educação como “bem público” no sentido de naturalizar a verba pública na instituição privada. O governo Lula também se conduziu a reformulações da educação em um âmbito mercantilizado da educação, submissão internacional do capital. Ou seja, a educação superior no Brasil é “a adaptação brasileira que se rege através de uma “dependência cultural imposta de fora para dentro” (LIMA, 2005, p.14)

De acordo com essas informações pode-se perceber que as ações no governo Lula corroboraram com o entendimento de que ocorreu uma contrarreforma educacional. Isso é importante para perceber que as ações do governo Lula foram contrarreformas, seguidas na égide neoliberal, tratando-se de uma modernização em moldes conservadores.

De acordo com Denise Bessa Léda e Deise Mancebo (2009), ocorre em 2007 uma sujeição em relação a educação superior no Brasil, sob discurso de uma “nova universidade”, sendo, no entanto, com qualidade de ensino suspeita. Pois, o discurso para o crescimento do ensino superior exposta no item seguinte na verdade compromete a qualidade das funções na universidade, uma vez que o orçamento proposto não é o suficiente para o bom desempenho dela em vários âmbitos. Além de corroborar para expansão do setor privado e mesmo

privatização das instituições públicas, como será visto a seguir (LEDA e MANCEBO, 2009, p. 50).

1.5 O REUNI: expansão da universidade brasileira e incentivo à mercantilização

Aqui identificaremos do que se trata o programa REUNI, quais são os seus principais objetivos, identificaremos as principais críticas dos autores consultados. Tais reflexões são importantes para identificar a necessidade de aumento das políticas de permanência estudantil aliadas a esse processo de expansão.

Leda e Mancebo (2009) demonstram que a rota da privatização e da mercantilização na reforma universitária é sinalizada com uma retrospectiva histórica das leis que abrem espaço para uma reforma. Brevemente, desde o governo FHC e de continuidade no Governo Lula, através de uma perspectiva neoliberal, e da “subserviência diante das pressões dos organismos internacionais” (LEDA e MANCEBO, 2009, p. 51), são aprofundadas a heteronomia na educação brasileira, iniciando a erosão acadêmica, por via de medidas compensatórias.

Nesse sentido, Leda e Mancebo (2009, p. 54) expressam sobre o nascimento do Reuni:

O Decreto 6.096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), exposto para apreciação nas IFES nasce “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos nas universidades federais”. (Art. 1º). Trata-se de um ‘convite’ à reestruturação e expansão, com um apelo sedutor, sintetizado no Artigo 6º que determina: “A proposta se aprovada pelo Ministério da educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas”.

Lima (2013) afirma que a educação pública superior, conforme difundida pelo Banco Mundial em 2002, se torna uma “educação terciária”, no sentido de prezar apenas o ensino de graduação, deslocando pesquisa e extensão que proveria uma educação e formação crítica. O governo se comprometeria a uma transferência de recursos para as universidades que aderissem ao programa Reuni. No entanto, o tamanho da expansão sem a contrapartida do financiamento adequado ocasionaria uma intensificação do trabalho docente, de forma precária. Em âmbito geral, tal processo se trata de uma “intensificação do trabalho no contexto da mundialização

financeira” (LIMA, 2013, p. 259). Isso é importante para identificar que o Reuni vem como forma de intensificar a lógica do capital, por exemplo: diminuição dos trabalhadores efetivos aos contratados no sentido de desregulamentar o trabalho; a pouca autonomia desses trabalhadores e a submissão, exploração imposta a eles, que são aceitas devido ao risco do desemprego; também a crescente substituição da força de trabalho humana por máquinas e a obrigação para um trabalho e vida social na linha produtivista. São características conjunturais a favor da lógica capitalista e isso se incluiu na esfera do trabalho docente, aprendizado precário dos alunos, principalmente em um país dependente como o Brasil.

Leda e Mancebo (2009), a partir disso, auxiliam na compreensão de que os recursos aos que aderissem à expansão da educação superior existiram. Mas foram baseados em metas e condições através de contrato, que incluíam o “aumento de vagas, medidas como ampliação e abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno” (LEDA e MANCEBO, 2009, 54), entre outras ações. Isso é importante para identificar se a ampliação do projeto é suficiente para ao orçamento proposto. Além de que, em longo prazo, pode aprofundar o discurso para privatizações a partir de atividades precárias no âmbito da exploração do trabalho docente, na qualidade do ensino, entre outras consequências.

Nesse sentido, o Reuni, através do Decreto 6090, traz os seguintes objetivos:

Aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (BRASIL 2007, apud LIMA, 2013, p. 259).

Lima (2012), ao se referenciar sobre a expansão e reestruturação das universidades federais em um contexto de 2003 a 2010, aborda que o Programa Reuni demonstra uma intensificação do trabalho docente, por exemplo, plausível através da análise crítica nas alterações do mundo do trabalho. Em que, no contexto neoliberal presente no Brasil, se expressa a intensificação do trabalho de todo o conjunto da classe trabalhadora. Também aborda sobre as “alterações do papel do Estado e da política de educação superior no contexto de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades” (LIMA, 2012, p. 442). Onde o Estado redefine suas funções juridicamente a favor do capital de forma a se expressar, também, pela intensificação do trabalho. Sendo a expressão do “novo padrão de gestão do trabalho e do Estado no contexto da mundialização financeira” (LIMA, 2013, p. 265).

Para Leda e Mancebo (2009) a conta da universidade fica sob a heteronomia do ensino. Pois a expansão financiada é para o ensino, já a pesquisa e a extensão tem o intuito de serem congeladas e desvalorizadas. Este investimento seria voltado apenas em áreas específicas de acordo com os interesses do capital financeiro, como no desenvolvimento tecnológico, no âmbito dos minérios, petróleo, biocombustíveis, entre outros. A universidade perde sua autonomia, pois fica sujeita a um controle tecnocrático por via do acompanhamento de metas cumpridas. O reflexo aos alunos é uma formação acadêmica de pouca qualidade, “uma pseudo-educação de nível superior que poderia se caracterizar como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica” (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.19 apud LEDA e MANCEBO, 2009, p. 57). Trata-se de um modelo mundial de universidade referenciada pelo Banco Mundial, em que a especialização viria depois no âmbito da concorrência. Sua implementação ganhou defensores, pois a proposta aumentaria o acesso da população historicamente desprivilegiada na universidade pública. No entanto, a insuficiência de recursos favoreceu a precarização da instituição e de um ensino de qualidade (LEDA e MANCEBO, 2009, p. 57).

Nesse sentido, a lógica do Reuni “quebra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LIMA, 2012, p. 445). Em que os professores nas Universidades federais se encontram pressionados a assumir várias turmas com número excessivo de alunos, configurando no Brasil uma educação superior de “ensino terciário” a partir do Reuni. Tal fato ocasiona uma formação precária e não crítica.

Leda e Mancebo (2009) demonstram sua crítica ao dizer que o período extra de trabalho próprio do sistema capitalista atinge os docentes, ocasionando desgaste proveniente de muitos estudantes. Estes também sofrerão com um ensino fragilizado e da competição para a especialização. A lógica produtivista e empresarial favorece o ensino para o mercado, fugindo de um ensino para o pensamento crítico.

Mancebo e Leda (2009, p. 60) referem-se sobre a qualidade de ensino que deveria ser almejada pelos órgãos competentes:

No caso do ensino, a qualidade aqui entendida remete à capacidade e habilidade de se contribuir para ultrapassar a mera socialização para o mercado de trabalho ou a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes das transformações societárias correntes (empregabilidade).

Mancebo e Leda (2009) demonstram a premissa do capital de que o ensino para o pensamento crítico, a fim de gerar conhecimento, não é importante. Pois uma formação profissional a favor da globalização, ou seja, da imposição estratégica imperialista é o que se determina ser relevante. A partir de uma análise crítica, compreende-se, que o oferecimento de uma educação de baixa qualidade não resolveria os problemas do mercado, uma vez que a falta de empregos é referente a uma questão estrutural no modo de produção capitalista e não pode ser justificada com a necessidade de uma reforma na educação, como se isso fosse proporcionar empregos aos jovens, principalmente às custas de uma má formação. “Não é possível defender, na legislação e nos discursos, a autonomia didática-científico e reestruturação e expansão das universidades federais, sem recursos orçamentários suficientes” (LEDA e MANCEBO, 2009, p. 60). A crítica da autora é também em relação ao fortalecimento do financiamento público para o privado, no âmbito do PROUNI e ensino a distância, ao invés de favorecer a expansão do próprio setor público, além de poder causar perda na qualidade do ensino e da formação.

Para Lima (2012), a partir de meados de 2006/2007 esta expansão se tornou real na maioria das universidades do Brasil. A autora baseada dos dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), demonstra a entrada de discentes na universidade, a criação de novos cursos, o aumento de vagas é demonstrado conforme dados (LIMA, 2012, p.446).

A referência para a apresentação dos dados sobre a ampliação da oferta de vagas discentes, na graduação é o ano de 2006 (ano do Programa Expansão para o interior do governo federal). Em 2006 eram ofertadas 122,003 vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais. Em 2010 foram ofertadas 199.282, demonstrando que houve um aumento de 77,279 vagas, correspondendo a 63% no período de 2006 a 2010.

Lima (2012, p. 448) demonstra o aumento dos alunos de todos os cursos das universidades: número de vagas aos discentes nas IFES durante 2006 a 2010, na região sudeste do Brasil:

Figura I – Aumento no número de vagas aos discentes nas IFES durante 2006 a 2010, na região sudeste do Brasil

Universidades Federais/Sudeste	Aumento do número de vagas discentes
UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	68%
UFF (Universidade Federal Fluminense)	63%
UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)	52%
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	155%
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	43%
UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)	143%
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	25%
UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	43%
UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	87%
UFSJ (Universidade Federal de São João Del-Rei)	223%
UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)	313%
UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	92%
UFV (Universidade Federal de Viçosa)	79%
UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)	169%
UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas)	194%
UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá)	169%
UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	324%
UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)	75%

Fonte: Elaboração LIMA (2012). Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1397/4193>

A mesma autora ainda informa que em “1995 foram matriculas na graduação 15.967 estudantes e que em 2010 esse número subiu para 36.103” (LIMA, 2012, p. 450). Aqui, é importar salientar que a “ANDIFES, em 2011, indica que o número de vagas docentes nas universidades federais não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação em curso” (LIMA, 2012, p. 450).

As críticas apontadas pelas autoras citadas são importantes por que permitem a compreensão de que essa contrarreforma tem cunho neoliberal, portanto, trata-se dos mesmos valores centrais dos governos anteriores. Por isso, a contrarreforma do Reuni apresenta um discurso enfadonho, a fim de ludibriar para esconder sua verdadeira face que é a valorização do capital. É claro que a expansão do ensino superior é algo positivo, mas não em uma perspectiva contrarreformista que age em prol da valorização do capital, e não da valorização humana. Sendo o seu verdadeiro objetivo a expansão em prol da mercantilização, questões como a prestação de assistência estudantil a sujeitos com maior vulnerabilidade social e dificuldade de permanência dentro da universidade tendem a não ser garantidas em sua plenitude. A partir desse contexto, observa-se o aumento de discentes na universidade, sobretudo o aumento de

vários perfis distintos de alunos. Essa nova organização torna claro a necessidade de um estudo sobre o perfil desses alunos e da universidade, e a necessidade, sobretudo, do estudo sobre a política de assistência estudantil.

CAPITULO II - O DESENVOLVIMENTO DO REUNI NA UFOP E SEUS REBATIMENTOS EM ESTRUTURA, PESSOAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Este capítulo tem o objetivo de realizar uma análise do desenvolvimento da expansão do Programa Reuni na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), entre os anos de 2008 e 2017. Da mesma forma, também serão informados dados referentes aos anos 2000 a 2008, no sentido de agregar uma compreensão mais ampla. Serão informados os recursos de custeio e investimentos, número de professores e técnicos, vagas de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação e o número de cursos criados, número de concessões no âmbito da assistência estudantil, entre outros, para avaliar como se realizou a expansão e a reestruturação na UFOP.

2.1 A expansão e reestruturação da UFOP foi realizada com os recursos necessários?

Conseguimos perceber que a universidade se desenvolve no interior do modo de produção capitalista e a análise histórica feita até aqui permite compreender que as ações dos governos brasileiros atuaram em prol de reformas neoliberais nas universidades. Ainda assim, ela segue em meio às contradições impostas e sobre fetiches de uma expansão pretensamente democrática.

No dia 24 de abril de 2007 se institui o Programa de Apoio e Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), a partir do Decreto nº 6.096, tendo como um dos objetivos indicados oferecer condições de permanência na educação superior federal.

O Reuni, de acordo com Ministério da educação, objetiva (2007, p. 10):

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

Conforme o Projeto Reuni da UFOP 2008 – 2012 (2007) o Conselho Universitário da UFOP resolveu no dia 14 de dezembro de 2007 aprovar a adesão ao Programa Reuni. O projeto foi elaborado realizando o diagnóstico da situação da universidade, depois estabelecendo as metas e estratégias a serem desenvolvidas nos anos seguintes (2008 a 2012 e 2017). Em relação ao aumento no número de vagas em período noturno, redução das taxas de evasão, ocupação

das vagas ociosas, elevação da qualidade de ensino, reorganização dos cursos, no âmbito dos programas de assistência estudantil, construção e reformas de espaços físicos, entre outros. Cabe aqui analisar algumas questões a fim de compreender se as metas foram alcançadas, conforme será demonstrado no decorrer desta seção.

O aumento nas vagas referentes ao ingresso e a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil são duas diretrizes propostas no programa que serão analisadas no âmbito da sua execução na UFOP. Nesse sentido, o quadro a baixo foi realizado para analisar os dados apresentados nos Relatórios de Gestão da UFOP dos anos de 2008 a 2017, a fim de demonstrar os recursos de custeio e investimento e com pessoal¹, proposto pelo governo federal nos respectivos anos.

Tabela 1: Orçamento anual da UFOP

Ano	Orçamento e finanças
2008	R\$ 147.482.787,00
2009	R\$ 133.739.200,00
2010	R\$ 245.860.208,00
2011	R\$ 231.418.673,00
2012	R\$ 261.151.055,00
2013	R\$ 305.725.492,00
2014	R\$ 326.831.487,00
2015	R\$ 383.740.249,48
2016	R\$ 408.676.056,02
2017	R\$ 446.453.736,02

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório de Gestão Anual da UFOP de 2008 até 2017.

De 2008 até 2012, foram informados o valor da Lei Orçamentária Anual (LOA), tais dados foram retirados dos relatórios de gestão de 2009 até o relatório de gestão de 2018, conforme demonstrado a seguir: Os dados de 2008 constam no relatório de gestão de 2009 (UFOP, 2009, p. 42); os dados de 2009 constam no relatório de gestão 2010 (UFOP, 2010, p. 92); Os dados do ano de 2010 constam no relatório de gestão 2011 (UFOP, 2011, p. 86); os dados do ano de 2011 constam no relatório de gestão de 2012 (UFOP, 2012, p. 84); e os dados do ano de 2012 constam no relatório de gestão 2013 (UFOP, 2013, p. 205). Os dados do ano de

¹ Apresentamos os recursos totais que ingressaram para o funcionamento da UFOP. A discriminação entre os recursos que ingressaram para despesas de custeio e investimento e despesas com pessoal – ativo e inativo -, são fundamentais para a compreensão dos limites do Reuni. As despesas com pessoal tendem a crescer, pois vinculam os trabalhadores inativos – aposentados e pensionistas – ao orçamento da Universidade. Essa análise cabe à próximas pesquisas.

2013 constam no relatório de gestão 2014 como valor líquido global de créditos orçamentários (UFOP, 2014, p. 61); os dados do ano de 2014 constam no relatório de gestão 2015, como créditos orçamentários (UFOP, 2015, p.93); os dados do ano de 2015 constam no relatório de gestão 2016, consta como ingressos financeiros (UFOP, 2016, p. 132); os dados do ano de 2016 constam no relatório de gestão 2017 constam como ingressos financeiros (UFOP, 2017, p.147); os dados do ano de 2017 constam no relatório de gestão 2018 como ingressos financeiros (UFOP, 2018, p.191).

Ainda assim o relatório de gestão do ano de 2013 (UFOP, 2014, p. 65), informa que houve pouca mudança no valor referente ao ano anterior, mas que ocorreu redução de despesas devido ao término da fase de expansão do Reuni. Já o relatório de gestão de 2015 (UFOP, 2015, p. 63) diz que nesse ano ocorreu insuficiência orçamentária e o contingenciamento de recursos dificultaram a realização das metas e planos, o relatório de gestão de 2016 (UFOP, 2017, p. 68) também informa que houve contingenciamento de recursos. Já o relatório de gestão 2017 (UFOP, 2017, p.66), informa que no início desse ano a Lei de Orçamento Anual foi aprovada, porém com grande contingenciamento de recursos.

De 2010 até 2012 houve crescimento do capital destinado a UFOP, correspondentes ao período de ampliação que pressupunha obviamente aumento dos recursos para atender as demandas propostas no Programa Reuni. Já em 2015 houve queda do investimento (UFOP, 2016, p.65), conforme exposto abaixo:

No grupo “Investimentos” as despesas totalizaram R\$ 7.434.397,43 que representam queda expressiva de 33,45% em relação a 2015. A queda nos aportes de capital vem caindo nos últimos anos em razão do término da fase de expansão do REUNI que se iniciou em 2008. Entretanto registra-se que a UFOP necessita de vários investimentos relacionados à infraestrutura física por se tratar de uma instituição centenária, com vários prédios tombados e várias demandas de acessibilidade, reformas de prédios antigos e afins. Acrescente-se o contingenciamento de 35% dos créditos previstos no LOA de 2016, causando alterações significativas na execução das despesas.

A partir do ano de 2013 até 2017, o último ano estudado para este trabalho, os relatórios de gestão anual culpabilizam o contingenciamento de recursos para a não concretização das metas estabelecidas. Em relação ao ano de 2014, o relatório de gestão (UFOP, 2015, p. 93) informa que algumas despesas não foram suficientes para o atendimento de algumas demandas, como os investimentos para melhoria das instalações físicas, além de informar que houve redução de recursos. Já o relatório de gestão da UFOP do ano de 2015 culpa que o empenho foi

impactado devido a períodos de paralizações do corpo de servidores, greve de 2 meses dos docentes e de 4 meses de técnico-administrativos, ou seja, levanta críticas as greves como determinantes para o não empenho de recursos. Além de dizer que houve insuficiência orçamentária que dificultaram a realização das metas e planos. (UFOP, 2016, p. 63-64). Sobre isto, percebe-se que a universidade não se responsabiliza pelo não cumprimento das metas e pressupõe espanto na queda do orçamentária. A partir do plano apresentado, cada universidade receberia os investimentos para a aplicação nas ações. A expansão do Reuni levantaria inicialmente recursos, uma vez que estaria em processo expansivo que fora estabelecido (2008-2012). No entanto, depois ocorreria uma queda no capital investido.

Conforme o relatório de gestão 2017 (UFOP, 2018, p.67):

O contingenciamento de recursos é o fator mais prejudicial para a execução dos processos administrativos. Todo o planejamento de aquisições de materiais e serviços, bem como o apoio às iniciativas acadêmicas, ficam severamente prejudicados, considerando que a disponibilidade do recurso orçamentário precede todas as fases de execução orçamentária para a realização das despesas. Todas as licitações são promovidas por meio de editais, devendo dispor, obrigatoriamente, sobre a disponibilidade orçamentária. O planejamento de execução dos projetos é pautado em seus respectivos planos de trabalho e cronograma de execução. Portanto, o contingenciamento prejudica todo o mecanismo, causando incertezas e insatisfação dos gestores e de todas as pessoas envolvidas em atividades executadas pela UFOP, sobretudo prejudicando o processo de compras para suprimento aos projetos.

O contingenciamento dos recursos foi exposto como causador para o não cumprimento das metas. No entanto, já era previsto queda do investimento após o período de expansão. Por isso, a culpabilização das ações não serem concluídas não pode ser apenas do quesito da restrição do contingente das verbas. Seria necessário refletir no desenvolvimento da gestão, entre outros quesitos. No entanto, cabe aqui ressaltar apenas que as greves e paralizações não podem ser as causas para o não cumprimento das ações, uma vez que elas são estratégias de ação coletiva para transformação positiva do contexto posto na realidade.

Os referencias teóricos nos permitem a compreensão de que no âmbito do capital a universidade se torna um meio para produção de uma formação em prol do desenvolvimento do sistema capitalista, isso reflete uma educação moldada para um fim. Além do não incentivo ao pensamento crítico e de consolidar como uma educação com caráter competitivo para mercado. Se deve considerar que é uma tendência do capital o sucateamento do que é público a favor do privado.

Nesse sentido, o sucateamento da universidade será exposto na Tabela 2, ao comparar o número docentes efetivos e técnicos administrativos efetivos antes e depois do Reuni.

Tabela 2: Número de professores efetivos e técnicos-administrativos anual

Ano	Docentes efetivos:	Técnicos administrativos efetivos:
2008	478	667
2009	571	732
2010	Não consta	Não consta
2011	Não consta	Não consta
2012	760	Não consta
2013	836	Não consta
2014	847	796
2015	860	827
2016	850	812
2017	843	779

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório de Gestão Anual da UFOP de 2008 até 2017

Tais dados foram retirados dos relatórios de gestão dos anos de 2008 até 2017. No relatório de gestão de 2008 esses dados estão presentes (UFOP, 2009, p. 152-154); o relatório de gestão de 2010 informa o número de docentes e técnicos administrativos do ano de 2009 (UFOP, 2011, p. 33); o relatório de gestão do ano de 2010 e o de 2011 não informam o número total de docentes efetivos e técnicos administrativos. Já o relatório de gestão de 2013 apenas informa o número de docentes efetivos no ano de 2012 e 2013 (UFOP, 2014, p.55); o relatório de gestão de 2016 informa os dados do ano de 2015 em relação ao número de docentes efetivos e técnicos administrativos (UFOP, p.78. 2017); o relatório de gestão do ano de 2017, informa o número de docentes e técnicos administrativos do ano de 2016 (UFOP, 2018, p.46)

Observa-se um pequeno aumento no número de docentes e técnicos administrativos, que comparada ao número de alunos se torna ínfimo. Ao analisar os relatórios de gestão dos anos de 2010 e 2011, as informações encontradas foram que as metas para contratação de professores e técnicos foram parcialmente alcançadas. Na verdade, se observa que não houve a contratação necessária, não sendo informado nos documentos sobre o número exato de docentes e técnicos. Com isso percebe-se que, uma vez que o plano propõe expansão das vagas e também qualidade

acadêmica, o fato de não alcançar essas metas no contrato de professores e técnicos demonstra possíveis consequências negativas na qualidade do ensino, pois fragiliza a formação dos estudantes, causa precarização do trabalho docente e dos técnicos, fomenta a terceirização de um serviço que deveria ser de responsabilidade pública, por exemplo.

No entanto o relatório de gestão de 2012 a culpabilidade recai novamente para as greves: “a ausência de contratação de novos docentes e técnicos efetivos é devido à grande greve que trouxe e muitas dificuldades para o alcance das metas” (UFOP, 2013, p.33). A porcentagem de técnicos contratados foi parcialmente alcançada em detrimento do volume de trabalho em função relativa ao Reuni e das aposentadorias e remanejamentos. Assim, não foi possível inferir a proporção em números neste quesito (UFOP, 2013, p.107).

Em relação ao número de técnicos administrativos no ano de 2013 não foram encontrados o número total desse pessoal, mas pode-se extrair a informação que os números desses servidores na relação funcionários/professores encontrava-se abaixo do indicador previsto pelo Ministério da Educação (MEC), referente a dois técnicos administrativos por um professor (UFOP, 2014, p. 163). Os relatórios de gestão dentre os anos de 2014 e 2016 também não informavam o número total de docentes efetivos e técnicos administrativos. Já no ano de 2017, de acordo com o relatório de gestão desse ano foi informado o número de docentes e técnicos (UFOP, 2018, p.20).

Tais dados são importantes para demonstrar que não houve avanço necessário nestes quesitos. Em contrapartida os números de alunos aumentaram, conforme será demonstrado a seguir. Ainda assim, isso permite a crítica sobre a intensificação do trabalho docente que está de acordo com a perspectiva do capital para exploração do trabalho, sucateamento do ensino superior público, incentivo educação superior privada, educação mercantilizada e precária.

Por isso é necessário fazer uma análise comparativa do aumento do número de cursos e alunos na universidade. A política de graduação do relatório de gestão de 2008 (UFOP, 2009, p. 29) informa que:

Em sintonia com a política institucional mais ampla, em 2008, a política de graduação da UFOP experimentou um forte incremento em decorrência da ampliação da oferta de vagas que se deu em função da adesão da UFOP ao REUNI. No âmbito do REUNI foram criados cursos novos e ampliadas as vagas em cursos já existentes.

As duas tabelas abaixo (Tabelas 3 e 4) foram elaboradas a fim de sintetizar os números de cursos de graduação presencial e à distância nos anos de 2007 a 2017, e do número de alunos matriculados.

Tabela 3: Número de cursos de graduação da UFOP 2007 até 2017

Ano:	Cursos de graduação presencial	Cursos de graduação à distância	Total
2007	25	5	30
2008	34	5	39
2009	23	3	26
2010	38	4	42
2011	38	3	41
2012	44	4	48
2013	39	4	43
2014	44	5	49
2015	44	5	49
2016	46	5	51
2017	51	4	55

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2008 até 2017.

Percebe-se que em 10 anos o número de cursos de graduação presencial aumentou consideravelmente. E o número de cursos de graduação a distância não obteve progresso. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008. A tabela 4 demonstra o aumento do número de alunos.

Tabela 4: Número anual de alunos matriculados na UFOP 2009 até 2017

Ano:	Alunos graduação Presencial	Alunos graduação à distância	Total
2009	13118	8.146	21.274
2010	15965	8605	24.570
2011	18489	7526	26.015
2012	20094	4164	24.258
2013	20837	3056	23.893
2014	21007	2476	23.483
2015	21688	1839	23.527
2016	22039	1902	23.941
2017	11069	1417	12,486

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2008 a 2017.

Esses números estão referenciados pelos relatórios de gestão da UFOP: no relatório de gestão do ano de 2009 (UFOP, 2010, p. 33 e 130); no relatório de gestão do ano de 2010 (UFOP, 2011, p.31 e 123); do relatório de gestão do ano de 2011 (UFOP, 2012, p. 3 e 114); no relatório de gestão do ano de 2012 (UFOP, 2013, p. 45 e 128); no relatório de gestão do ano de 2013 (UFOP, 2014, p.126); no relatório de gestão do ano de 2014 (UFOP, 2015, p.170); no relatório de gestão do ano de 2015 (UFOP, 2016, p.212); no relatório de gestão do ano de 2016 (UFOP, 2017, p.202); no relatório de gestão do ano de 2017 (UFOP, 2018, p.97).

O relatório de gestão de 2008 traz a evolução do número de alunos os cursos de graduação da UFOP, dos anos 2000 até 2008 (UFOP, 2009, p.136):

Tabela 5: Evolução do número de alunos de graduação anual

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PRESENCIAIS	4.011	4.338	4.648	4.760	4.863	5.022	5.374	5.517	5.537
A DISTÂNCIA	1.041	1.420	3.560	3.656	3.553	2.602	2.166	3.294	3.942
TOTAL	5.052	5.758	8.208	8.416	8.416	7.624	7.540	8.811	9.479

Fonte: Elaboração UFOP (2008). Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/ufop-relatorio_de_gesto_2008.pdf

Essa tabela é importante para podermos analisar o aumento do número de alunos desde os anos 2000 até a implementação do Reuni. Nota-se um aumento de 4.427 vagas entre o ano 2000 até 2008. E um aumento de 668 vagas nos cursos de graduação presencial e a distância de 2007 a 2008, quando se inicia a expansão do Reuni. No entanto, haviam 9.479 alunos em 2008 e 12,486 alunos em 2017, demonstrando que a meta em dobrar o número de alunos em 10 anos tende a não ser alcançada.

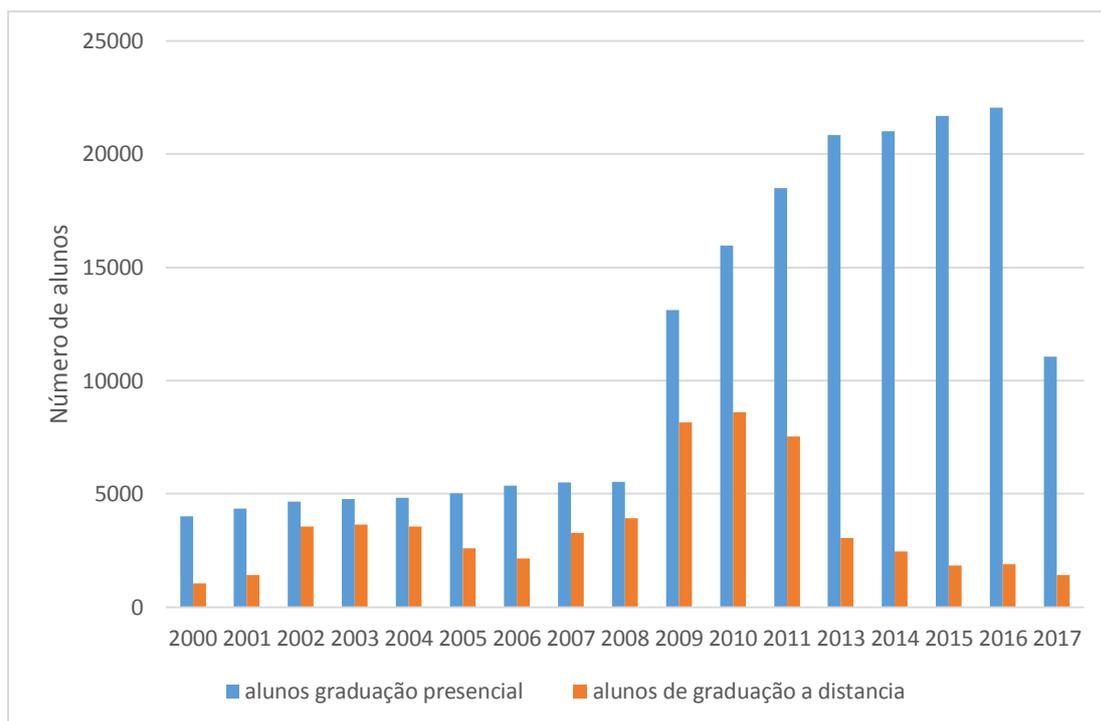
O relatório de gestão informa sobre as ampliações de vagas até o ano de 2016 (UFOP, 2017, p. 46):

Acrescenta-se ainda: das vagas anuais criadas 222,6% são para o período noturno; criação de 22 novos cursos de graduação, passando de 24 cursos para 46; criação de 02 novas unidades acadêmicas, nas cidades de Mariana e João Monlevade (Mariana: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - abriga os cursos de Administração, Ciências Econômicas, Comunicação Social e Serviço Social; João Monlevade: Transformação do Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas em Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, com a incorporação de dois novos cursos: Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação); acréscimo de 27.865m² de obras novas, readaptações, ampliações e adequações de instalações físicas; acréscimo de 43 mil m² de obras de infraestrutura; acréscimo ao quadro de pessoal efetivo de 311 docentes e 49 servidores técnico-administrativos em educação. Registra-se que, em que pese o aumento de vagas de técnico-administrativos, o aumento no quadro geral foi de apenas 6,42%. Este fato deve-se a extinção de cargos de nível de apoio que, com a aposentadoria, foram gradativamente sendo substituídos por funcionários terceirizados.

Uma das metas era o aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite como forma para que aquelas pessoas que trabalham durante o dia pudessem estudar durante a noite. Essa meta permitiu a entrada de diversos alunos, no entanto, não quer dizer que garantiu a qualidade no ensino.

O gráfico abaixo torna mais ampla a visualização e relação da expansão do número de alunos comparados em 18 anos de análise.

Gráfico 1: Número de alunos de graduação presencial e a distância (anos 2000 a 2017)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP entre 2008 e 2017.

Nota-se aumento expressivo em relação ao número de alunos de graduação presencial entre os anos de 2009 até 2016, sendo que, no entanto, o ano de 2017 houve uma grande queda no número de alunos ficando a abaixo em relação ao ano de 2009, quando se iniciou a expansão. Isso pressupõe o não alcance das metas de dobrar o número de alunos em 10 anos. Já as metas a serem cumpridas ao longo dos cinco anos de adesão de cada universidade tinham o alcance de 18 alunos para cada professor. Porém, em 2013 haviam 28,5 alunos por professor e em 2017 haviam aproximadamente 25 alunos por professor.

Sobre a pós-graduação da UFOP, é indicado nas tabelas abaixo o número de cursos de pós-graduação (Tabela 5) e o número de alunos matriculados entre os anos de 2007 e 2017.

Tabela 6: Numero de cursos de pós-graduação da UFOP anual.

Ano	Mestrado	Doutorado	Latu sensu
2007	15	5	Não consta
2008	16	5	25
2009	16	5	20
2010	19	6	17
2011	20	7	21
2012	23	10	15
2013	22	10	16
2014	26	12	19
2015	26	12	25
2016	28	13	14
2017	29	13	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP entre 2008 e 2017

Observa-se um aumento considerável nos cursos de pós-graduação de Mestrado passando de 15 cursos em 2007 para 29 cursos em 2017. No Doutorado a evolução foi de 5 cursos em 2007 para 13 cursos em 2017. Já as especializações sofreram oscilações, de 25 cursos em 2007 para 16 em 2013, chegando a 4 em 2017.

Tabela 7: Número de alunos envolvidos em pós-graduação UFOP anual

Ano	Mestrado	Doutorado	Latu sensu	Total
2007	497	95	Não consta	592
2008	547	121	Não consta	668
2009	1334	229	2038	3.601
2010	2.652	346	1720	4718
2011	1410	370	Não consta	1780
2012	1.414	419	2538	4.371
2013	1395	466	3464	5325
2014	824	272	4906	6002
2015	1783	637	7788	10.208
2016	2036	686	2806	5.528
2017	1140	391	356	1887

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP entre 2008 e 2017.

Tais dados constam nos relatórios de gestão da UFOP: no relatório de gestão do ano 2008 foi informado os números de cursos e alunos envolvidos do ano de 2007 e 2008, em relação a pós-graduação de mestrado, doutorado e latu sensu (UFOP, 2008, p. 74 e77); do ano de 2009 as informações foram retiradas do relatório de gestão de 2010 (UFOP, 2010, p. 41 e 163); da mesma forma, em relação ao relatório de gestão do ano de 2010 (UFOP, 2011, p. 38-40); ao relatório de gestão do ano de 2011 (UFOP, 2012, p. 37 e 110); ao relatório de gestão do ano de 2012 (UFOP, 2013, p. 57 e 61); ao relatório de gestão do ano de 2013 (UFOP, 2013, p. 129-130); ao relatório de gestão do ano de 2014 (UFOP, 2015, p. 180); ao relatório de gestão do ano de 2015 (UFOP, 2016, p. 221); ao relatório de gestão do ano de 2016 (UFOP, 2017, p. 326); ao relatório de gestão do ano de 2017 (UFOP, 2018, p. 20, 48 e 105).

De acordo com o Relatório de gestão de 2008 (UFOP, 2009, p. 28) a UFOP passou de 11 para 21 programas de pós-graduação no período de 2005 a 2008. Nota-se a ampliação em relação a 2007 passou de 592 alunos para 668 alunos em 2008, nos cursos de pós-graduação da

UFOP. Ainda assim, as metas para o oferecimento do programa de Pós-Graduação não foram totalmente alcançadas, sob a justificativa da não autorização do MEC (UFOP, 2009, p.194). Ainda assim, o relatório de gestão de 2009 descreve que a Universidade, avaliada pelo Exame Nacional de Desenvolvimento Acadêmico (ENADE), colocou a universidade na posição de “18º lugar (entre as Universidades Federais) no ‘ranking’ onde o universo avaliado foi de mais de 2.000 Instituições de Ensino Superior do Brasil” (UFOP, 2010, p.21).

No relatório de gestão de 2011 (UFOP, 2012, p. 23) é demonstrada a evolução na política de pós-graduação e pesquisa a partir de um viés positivo:

O desenvolvimento da política de pós-graduação e pesquisa vem sendo consolidada de forma brilhante, haja vista que saímos de 10 (em 2005) para 28 (em 2011) programas de pós-graduação (20 mestrados e 7 doutorados, além de um doutorado em Rede em Nanotecnologia). Esta evolução deve-se principalmente aos pesquisadores da UFOP aliado ao apoio e incentivo da Instituição, principalmente na indução, manutenção e ampliação de novos programas com financiamento próprio através de editais de apoio a organização e a participação de eventos, nas traduções de artigos científicos, em condições de serem publicados em revistas especializadas, destinação de um conjunto de bolsas para os programas novos (mestrado, doutorado e iniciação científica) e da gestão colegiada e de avaliação permanente dos indicadores de cada programa. A geração de novos conhecimentos tem sido um ponto alto nos últimos anos, em 2011, 224 dissertações de mestrados e 23 teses de doutorados foram defendidas, além disso, ampliamos as vagas nos programas de pós-graduação. A chegada de novos docentes nos departamentos acadêmicos, em função do REUNI, possibilitou que a UFOP pudesse ampliar sua capacidade de captação de recursos junto às agências de fomento, isto é, passamos de 7 milhões em 2009 para quase 20 milhões em 2011 os recursos aprovados. Entendemos que a preparação de novos estudantes aptos ao desenvolvimento de atividades na pós-graduação e pesquisa depende de uma política de indução, neste sentido, é importante registrar o aumento do número de bolsas de iniciação científica, bem como, o sucesso do evento anual realizado pela UFOP de Iniciação científica – Seminário Iniciação Científica – SIC, que em 2011, registrou a participação de 1.250 trabalhos, defendidos por estudantes de Instituições de todo país, dos quais 767 foram trabalhos de estudantes da UFOP.

Já sobre as vagas de graduação e pós-graduação sua expansão, de acordo com o relatório de gestão 2016 (UFOP, 2017, p. 46), demonstra que:

No orçamento para exercício de 2016, os créditos alocados nesta ação tiveram como objetivo básico garantir os recursos de capital necessários à consolidação do processo de expansão ocorrido no 2008-2012, que viabilizou a expansão de novas vagas nos cursos já existentes bem como na criação de novos cursos criados para suprir a demanda social pelo acesso à formação superior dentro do contexto geopolítico em que a UFOP está inserida.

O relatório de gestão de 2011 traz a seguinte afirmação: “É sempre importante ressaltar que vamos passar de 6 mil (2008) para mais de 13 mil alunos até 2012, sem contar os mais de

5 mil estudantes da modalidade a distância, bem como, que contrataremos 258 novos docentes, 208 novos técnicos” (UFOP, 2012, p. 25). Conforme os dados analisados constados, a UFOP alcançou a marca da meta física prevista em relação ao número de alunos e docentes, no entanto não consta o número de técnicos administrativos no ano de 2014. Por fim, através dos dados analisados, percebe-se que houveram avanços, mas a demanda por manutenção desses avanços se encontra fragilizada em decorrência da diminuição de recursos a partir do ano de 2014. É real o aumento no número de vagas de graduação, pós-graduação e cursos até 2017. Mas o aumento do número de docentes e técnicos não é expressivo.

2.2. Os números na UFOP sobre assistência estudantil.

Nesta seção do segundo capítulo será exposto o número de bolsas concedidas aos estudantes de graduação da UFOP, relacionando este com o auxílio financeiro, alimentação, moradia e transporte, dos anos de 2008 a 2017, a fim de compreender a expansão da assistência estudantil depois do Reuni.

De acordo com o relatório de gestão de 2016 (UFOP, 2017, p. 64):

O nível de gastos com Auxílio Financeiro a Estudantes se justifica pelo ingresso de mais alunos conforme pactuado na expansão do REUNI. Acrescenta-se que, em decorrência do processo seletivo via Sisu - Sistema de Seleção Unificado do MEC, houve aumento significativo no percentual de estudantes carentes que, em função das "ações afirmativas" do Governo Federal como as políticas de cotas, que vem ampliando consideravelmente o acesso ao ensino superior para camadas socioeconômicas mais vulneráveis que, consequentemente, aumentam as necessidades de recursos para garantir a permanência desses alunos e conter os índices de evasão. Ressalta-se que a concessão de bolsas na UFOP se dá somente para alunos com vínculo com a instituição.

O aumento do número de alunos que necessitam de direitos estudantis para permanecer se dá pela expansão do Reuni e levanta a necessidade de aumento dos recursos para atender esse público. O relatório de gestão de 2008 informa sobre o setor responsável pelas ações no âmbito da assistência estudantil, trata-se da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE), que naquele ano e nos demais que abordaremos aqui “é constituída pelas

Coordenadorias de Assistência Social, Restaurante Universitário e de Saúde, sendo responsável pela promoção de um ambiente adequado para as atividades acadêmicas” (UFOP, 2009, p. 159).

A tabela abaixo demonstra o número de atendimentos da coordenação de Assistência estudantil e Restaurante Universitário.

Tabela 8: Número de bolsas permanência, alimentação e transportes anuais concedidas UFOP

Ano	Permanência	Alimentação	Transporte
2008	41	4.232	14.554
2009	120	1.587	155
2010	320	2.099	303
2011	1.388	1.147	691
2012	1.793	2.507	753
2013	2.996	2.666	703
2014	15.053	13.930	2.911
2015	10.848	12.062	1.792

2016	12.591	Não consta	2.188
2017	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2008 a 2017.

Os números sobre a bolsa permanência referem-se ao número de benefícios entregues, refere-se ao valor em dinheiro. Já a bolsa alimentação no ano de 2008 se referiu ao número de alunos atendidos com isenção ou desconto. Em 2008, em relação a bolsa transporte foram entregues vales para serem usados nos transportes coletivos. Já a partir do ano de 2009 os números mostram que as bolsas concedidas de transporte passaram a ser o valor em dinheiro a partir desse ano. O relatório de gestão de 2017 (UFOP, 2018, p. 43), apesar de não constar o número de bolsas alimentação, transporte e permanência dos alunos, informa que foram 12.591 estudantes assistidos.

As bolsas são concedidas aos alunos que foram avaliados pela PRACE, baseados na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinados a alunos em caso de vulnerabilidade social. Assim como o acesso a moradia estudantil, conforme será demonstrada na tabela abaixo.

Tabela 9: Número de alunos nas moradias estudantis

Ano	Alojamentos socioeconômicos	Apartamentos socioeconômicos	Bolsas moradia
2009	55	Não consta	Não consta

2010	55	Não consta	Não consta
2011	59	Não consta	Não consta
2012	47	Não consta	Não consta
2013	57	Não consta	300
2014	62	96	112
2015	63	95	91
2016	Não consta	91	1090
2017	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2008 a 2017.

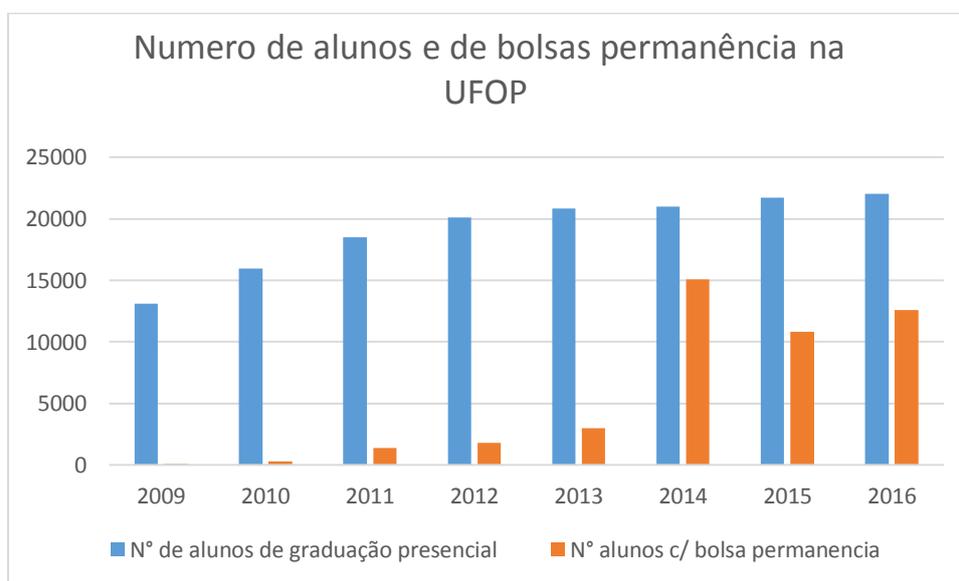
Todas essas informações foram reunidas mediante os relatórios de gestão dos anos de 2008 até 2017, eles apresentam os dados do mesmo ano. Portanto, as referências desses números encontram-se no relatório de gestão 2008 da UFOP (2009, p.96, 164, 166); o número de concessões de bolsas em 2009, de acordo com o relatório de gestão desse mesmo ano (UFOP, 2010, p. 110); o número de bolsas concedidas em 2010, de acordo com o relatório de gestão desse ano (UFOP, 2011, p 101); da mesma forma, em relação ao ano de 2011, através do relatório de gestão deste ano (UFOP, 2012, p. 99); em seguida, o relatório de gestão 2012 (UFOP, 2013, p. 122); o relatório de gestão de 2013 (UFOP, 2014, p. 155); o relatório de gestão 2014 (UFOP, 2015, p. 214); o relatório de gestão de 2015 (UFOP, 2016, p. 251);o relatório de gestão de 2016 (UFOP, 2017, p. 43); e, por fim, o relatório de gestão de 2017 (UFOP, 2018, p.

43). Ainda assim alguns dados relevantes não foram apresentados, devido à ausência deles nos documentos referenciados.

As bolsas moradia informadas na tabela 8 são valores em dinheiro destinados aos estudantes do campus de João Monlevade, onde não existem moradias estudantis. Os alojamentos são quartos individuais dentro do campus Morro do Cruzeiro em Ouro Preto. Os apartamentos são prédios a qual os alunos dividem a mesma residência. Todas essas são baseadas nos critérios socioeconômicos.

Com bases nos dados coletados é possível inferir que houve crescimento no número dos auxílios aos estudantes, no entanto também houve aumento no número de estudantes. Ainda assim, o número de auxílios concedidos não é suficiente se comparado ao número de estudantes. O gráfico abaixo permitirá maior amplitude para a análise dessa questão, nele se constam o número total aproximado de estudantes de graduação a presencial, comparando com o número de Bolsas Permanência concedidas.

Gráfico 2: Número de alunos e de bolsas permanência da UFOP



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2009 a 2016.

Consta neste gráfico o número total aproximado de estudantes de graduação presencial, simbolizados pela barra laranja e o número com Bolsas Permanência. Mediante 9 anos de análise de 2009 até 2016, se percebe que no primeiro ano de análise (2008) haviam apenas 120 bolsas concedidas com total de 13.118 alunos nesse ano. No quarto ano, 2012, durante o término do período de expansão e reestruturação os números ainda eram pouco expressivos, com 20094 alunos e apenas 1793 bolsas concedidas. Já no oitavo ano, 2016, percebe-se um aumento considerável. Foram 22039 alunos e 12.591 bolsas concedidas, ou seja, mais da metade dos alunos possuem o auxílio financeiro, o que é algo positivo.

A tabela a baixo consta o auxílio financeiro aos estudantes entre os anos de 2008 a 2017, em relação ao valor pago:

Tabela 10: Auxílio financeiro a estudantes da UFOP

Ano	Valor
2008	Não consta
2009	Não consta
2010	Não consta
2011	8.333.383
2012	6.592.485
2013	12.653.158,42
2014	14.715.102,72
2015	13.499.991,11
2016	10.521.541,30
2017	11.815.389,05

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão Anual da UFOP de 2008 a 2017.

Tais dados foram retirados do relatório de gestão, no entanto em relação aos anos de 2008 até 2010 os valores não constam nos documentos analisados. Já o relatório de gestão de 2014, foi encontrado o valor pago, referente a esse ano de 2013 (UFOP, 2014, p. 67); o relatório de gestão 2011 (UFOP, 2012, p. 169); no relatório de gestão de 2015 (UFOP, 2016, p. 62); no relatório de gestão de 2017 (UFOP, 2018, p. 64).

No dia 02 de fevereiro de 2017, a página na web da UFOP, noticiou que a PRACE ofereceu cerca de 2.200 bolsas aos alunos dos cursos presenciais de graduação, em um total de 10.930 alunos matriculados. Isso representou em torno de 20% dos estudantes da Instituição.

Essas análises permitem a compreensão de que dos anos de 2012 até 2014 houve aumento no auxílio destinados aos estudantes. No entanto, a partir de 2015 até 2017, esse valor sofreu queda. Além do fato de que o número de alunos da graduação presencial na UFOP, comparado ao número de estudantes assistidos pelos programas de assistência estudantil da PRACE no ano de 2017, representam apenas 20%. Isso reflete a diminuição de alunos assistidos, além de que reflete uma ação que não atende com integralidade o contexto social do indivíduo assistido.

Patrícia Pereira (2016) ressalta a necessidade de mais investimentos e repasses das verbas para ampliação dos programas de assistência estudantil nas universidades. Ela também afirma que as ações de cunho assistencial “são insuficientes para atender um quantitativo maior de estudantes que tem ingressado nas universidades em maiores quantidades a cada vestibular” (PEREIRA, 2016, p. 77). Isso é importante para entender que no contexto do capital as ações não visam atender a integralidade da necessidade de um indivíduo, e a educação neste contexto, como já foi visto, serve no intuito de reprodução da ordem dominante.

Nesse sentido, Meszáros (2008) nos permite a compreensão de que dentro de um sistema baseado em relações produtivistas, mercantilizadas, a educação não se expande para além das demandas da manutenção do capitalismo. Ou seja, a educação emancipadora se torna irrealizável e as ações propostas a partir da expansão do Reuni, demonstram-se limitadas e congruentes com uma lógica não defendida pela tradição marxista. Pode-se dizer que ocorreu um fetiche da democratização da educação superior.

Com a finalidade de confirmar que este novo modelo de educação não garante a permanência dos alunos na universidade, será visto na seção seguinte as dificuldades dos estudantes e relação a sua permanência no ensino superior.

2.3. As dificuldades dos estudantes permanecerem na universidade.

Um das diretrizes do Reuni é a redução das taxas de evasão. No entanto, Edileusa Lima e Lucília Machado (2014) afirmam que com a adesão ao Reuni a ocorrência da evasão dos alunos em cursos de nível superior se tornou maior. São indicados em seus estudos vários os níveis de evasão, podendo ser por abandono do curso antes da conclusão do mesmo, por motivos de desistência, reopção, transferência para outra instituição, por questões socioeconômicas, psicológicas, ausência de integração, acolhimento com o ambiente acadêmico, falta de perspectiva no curso escolhido, rendimento acadêmico, entre outros (LIMA e MACHADO, 2014, p.122).

Lima e Machado (2014, p. 128) explicam que:

O que se verificou com este estudo é que o problema da evasão deve ser analisado em três situações diferentes e interdependentes: contexto interno à instituição, contexto externo a ela e características individuais dos estudantes. São situações em que os estudantes estão inseridos e que não podem ser tratadas de forma desvinculada, pois a falta de apoio em qualquer uma dessas categorias interferirá nas demais.

Aqui as autoras demonstram que as ações que levam a evasão não podem ser vistas distintamente, pois as determinações individuais da vida do aluno, o contexto universitário, social e a expectativa de vida profissional, entre outros, estão interligados. O termo evasão, por exemplo, presume culpabilidade ao aluno pela sua saída e isenta a instituição neste quesito. No entanto, é necessária a compreensão interligada dos apontamentos acima. Pois, a realidade de falta de apoio pedagógico da instituição aos alunos que necessitam de maior atenção pode levar a evasão desses alunos que passam a se sentir incapazes, desistem e culpam-se, por exemplo (LIMA e MACHADO, 2014, p.123).

No entanto, torna-se necessário refletir qual o ensino de base que a maioria desses alunos ingressantes nas universidades tiveram após a adesão do Reuni, sobretudo quais as condições financeiras, psicológicas e sociais desses alunos e, acima de tudo, compreender que eles estão inseridos em um contexto em que existe a divisão de classes sociais. Nesse sentido, é destacável a adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao Reuni e também a inclusão

relativa à Política de Cotas, que garante 50% das vagas nas universidades federais aos estudantes de escola pública, levando-se em conta questões de renda e raça. Ambas, levantaram o aumento do acesso de alunos de condições financeiras mais baixas, provenientes do ensino público, entre outros, como aqueles historicamente desprivilegiados. Isso pressupõe a necessidade de uma nova intervenção das universidades para lidarem com esse novo público, intervenção essa que dentro da sociedade capitalista não é universalizada.

Pereira (2016) esclarece que os jovens que fazem parte de uma população mais vulnerável, que passam a ingressar na IFES, refletem uma situação de desigualdade social que precisam ser consideradas dentro das universidades. Ou seja, junto ao Reuni existe a necessidade de políticas que busquem condições de oportunidade, igualdade, dentro da universidade.

Neste quesito, pode-se adentrar na discussão sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criada em 19 de julho de 2010, pelo Decreto 7.234. Na página do MEC a PNAES é descrita da seguinte forma (2010):

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Sobretudo, é preciso compreender a trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira até a implementação da PNAES, a fim de reconhecer algumas melhorias no âmbito de efetivação de direitos. No entanto, é necessário também compreender que o sentido real das propostas vai além de um “Estado benfeitor”. Torna-se necessário o conhecimento de que se trata de legitimações que se tornaram possíveis mediante a luta dos movimentos estudantis. Mas que ainda assim foram implicitamente desvirtuadas para ações de cunho estrutural, no sentido de atender as demandas da mundialização do capital, conforme será compreendido no decorrer do item seguinte.

2.4 O histórico da assistência estudantil, suas contradições e a PNAES

Thaís Kristosch Imperatori (2017) afirma que a partir de 1824 a política de educação vivenciou alguns momentos em que a assistência estudantil era considerada direito e em outras que era desresponsabilizada pelo Estado. No entanto, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), passou-se a considerar a educação como um direito público reconhecido pelo Estado. A partir disso, criou-se a Lei Orgânica do Ensino Superior, pelo Decreto n. 19.851 em 1931, que foi incluída na Constituição Federal de 1934, para garantir assistência educacional aos estudantes carentes. Em 1940 a assistência ao estudante foi ampliada para todas as esferas de ensino, para tentar assegurar uma eficiência escolar (IMPERATORI, 2017, p.286)

Imperatori (2017, p.287) registra que em 1950 iniciou-se a expansão das universidades, através da criação de várias universidades federais, municipais, estaduais e particulares em todo o Brasil. Sendo que “o ensino superior se expandiu, resultando na ampliação do número de matrículas de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980” (IMPERATORI, 2017, p.287). O aumento das vagas possibilitou a entrada de alunos que não tinham recursos. Nesse momento, começaram as reivindicações junto ao movimento estudantil para a manutenção básica em prol desses alunos.

A autora informa que em 1970 criou-se o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, e em 1971 a assistência estudantil teve respaldo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a fim e garantir a assistência ao estudante, por via de Bolsas Trabalho, Estudo, programa de moradia, alimentação, assistência médica-odontológica. Sobretudo, com a extinção do DAE em 1980, as ações assistenciais estudantis se tornaram fragmentadas e com viés clientelista. Apenas em 1988, com a Constituição Federal, que a educação, entre outras políticas sociais, foi legitimada conforme direito social (IMPERATORI, 2017, p.289).

Uma vez que a educação se torna direito, qualquer pessoa seja de baixa renda, com diferença funcional, gays, trans, negros (as), indígenas, devem ter a segurança e as condições de poder estudar, assim como qualquer outra pessoa, de forma a ser garantido o acesso, participação, continuidade, desses alunos na educação. A assistência estudantil na educação superior atuaria nesse processo a fim de subsidiar apoio, permanência, qualidade de vida e de desenvolvimento acadêmico aos alunos.

Imperatori (2017) também demonstra que a percepção da assistência estudantil está localizada junto com a assistência social. Isto possibilita a compreensão de que as desigualdades

sociais da realidade brasileira refletem para dentro da universidade e que as formas de atuação em busca do direito do aluno, em uma sociedade capitalista, são limitadas a um contexto de seletividade entre eles, devido à escassez de recursos, por exemplo (IMPERATORI, 2017, p. 292).

Tanto o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) quanto a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), defendem a igualdade de oportunidades aos estudantes de ensino federal do nível superior, sendo necessárias estratégias de atuação no âmbito do direito, assim como, a “permanência e conclusão do curso e a prevenção da retenção e evasão escolar por motivos socioeconômicos” (IMPERATORI, 2017, p. 293). No sentido de consolidar a assistência estudantil enquanto política pública, que surge a discussão sobre a PNAES.

Imperatori (2017, p. 294) descreve que:

O PNAES foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Ifes, sendo implementado a partir do ano de 2008. Trata-se de um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil.

A política classifica que os estudantes atendidos pela assistência estudantil são restritos às IFES nos cursos presenciais. Ela pode se dar no âmbito da moradia, alimentação, transporte, creche, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico a depender da atuação da IFES, uma vez que a execução é autônoma. É priorizado atender aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, pois os critérios da política são: ter estudado em escola pública ou ter 1,5 salário mínimo na composição familiar.

Com a finalidade de garantir o direito fundamental e básico de formação especializada do aluno para o mercado de trabalho, a vulnerabilidade é colocada no âmbito socioeconômico, sendo que, no entanto, aquela não se restringe apenas isto: “cabe questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil” (IMPERATORI, 2017, p. 299). Ou seja, não é uma política universal para o atendimento de todos.

Clara Martins do Nascimento (2014, p. 97) afirma ser algo funcional e útil ao objetivo dominante, pois:

Esta realidade, comum às políticas de assistência estudantil das IFES aponta para tendências de incorporação pela assistência da mesma lógica produtivista que fundamenta os programas contrarreformistas, quer sejam: 1) priorização de indicadores quantitativos em detrimento da adoção de critérios qualitativos para a

estruturação do programa. 2) adoção dos critérios mercadológicos de custo-benefício na avaliação dos programas, e 3) otimização das vagas mediante desligamento dos estudantes que não se adequam aos critérios estabelecidos, liberando vagas para os novos usuários.

A mesma autora complementa que a assistência estudantil historicamente foi pauta da luta dos movimentos estudantis. Por exemplo, em 1960, os movimentos estudantis em busca de uma reforma universitária, defendiam formas permanentes de estruturação de direitos. No entanto, a expansão da assistência estudantil a partir dos anos 2000, para além do resultado das pressões e lutas estudantis, se tornou fruto de um contexto de interesse dominante. Houve fortalecimento de tendências produtivistas dentro da educação superior o que a autora denomina de “assistência estudantil consentida”, ou seja, uma assistência estudantil de viés dominante. Posto como um projeto educacional dominante nos anos 2000, na realidade trata-se de uma ação a favor da mundialização do capital. Portanto, este anteprojeto de assistência estudantil, vinculado ao Reuni, mesmo gerando avanços, como: assistência em nível nacional, extensão para maior número de alunos, entre outros. Também “significou um estreitamento das diretrizes neoliberais impostas ao ensino superior” (NASCIMENTO, 2017, p. 3).

Em outro texto, Nascimento (2013 p. 91) informa que a PNAES atua na perspectiva de um novo estágio da contrarreforma universitária, pois se trata de uma assistência estudantil de pauta hegemônica, que não busca a direção de uma educação emancipadora, sobretudo de uma sociedade emancipadora. No sentido de que é fruto de uma pressão do Banco Mundial para melhorar os indicadores sociais, como exemplo, se apresenta o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que se trata de uma verba pública, repassada as instituições privadas, desvinculando o direito da educação pública, que é uma obrigatoriedade da Constituição de 1988. Já o Reuni “instaura um contrato de produtividade acadêmica compatível com a lógica mercadológica”, pois se baseia a um “contrato de gestão” (NASCIMENTO, 2013 p. 95). Para além disso, ainda tem o fato do pouco recurso repassado, que é insuficiente ao montante expansivo. Pois, o orçamento do “plano nacional de assistência estudantil de 2008, constatou que o valor repassado pelo governo em 2012 é três vezes menor que o valor resultante da base do cálculo da Fonaprace” (NASCIMENTO, 2013, p.96).

Além do fato de que a assistência estudantil aparece como investimento e não como direito, isso a coloca na contrapartida de um retorno de algo que foi investido, ou seja, uma contrapartida acadêmica que retira os programas de assistência estudantil, caso o aluno não atinja a média estabelecida. Podendo causar o desligamento tanto na assistência estudantil, quanto na universidade, uma vez que o aluno passa a não ter condições de manutenção. É

importante refletir isso por que pressupõe a necessidade de estudos profundos sobre o perfil da comunidade acadêmica, pois os fatores em relação ao rendimento do aluno são frutos de várias questões. No entanto, cabe refletir aqui sobre os alunos que obtêm direito a assistência estudantil se são aqueles frutos de baixa renda e/ou de um estudo de base, na maioria dos casos precário, muitas vezes oferecidos pelas escolas públicas. Cabe analisar como esse aluno é posto na sociedade capitalista antes de romper com a permanência deles na universidade. Pois isso significa um corte na chance desse aluno poder melhorar em âmbito intelectual, financeiro, entre outros. Mas por outro lado, estatisticamente significa uma rotatividade de alunos assistidos que constam de forma positiva na base de dados.

Nascimento (2017) também afirma que a assistência estudantil passou a ser integrada como uma forma de educação para consentimento, tratando de uma suposta fase humanizada e democratizada do neoliberalismo. Tanto é que o entusiasmo dos movimentos sociais no contexto da expansão contrarreformista do Reuni “ofuscou a consolidação de um projeto de assistência estudantil consentida” (NASCIMENTO, 2017, p. 8). Ainda assim, gradativamente, começa a se tornar perceptível “a incapacidade do projeto de assistência estudantil consentida de responder as demandas reais dos estudantes e contribuir para a democratização da sociedade brasileira, na perspectiva defendida pela tradição marxista” (NASCIMENTO, 2017, p. 8).

Conforme Nascimento (2013), é importante destacar que há uma presença esquiada de cunho pedagógico aos estudantes que não se adaptam aos critérios estabelecidos. Tal fato permite a rotatividade de alunos assistidos, mas não garante o acompanhamento individual desses alunos, que acabam evadindo por diversas questões. Uma vez que a desigualdade e a vulnerabilidade não se restringem apenas a renda, a proposta expansiva da assistência estudantil pelo Reuni, junto ao PNAES, debilita as dificuldades acadêmicas, pois o acompanhamento do aluno é tímido e a intervenção pedagógica é fraca, até por que é imposta a obrigação das instituições terem que mediar os poucos recursos, mas garantir os critérios impostos.

Como conclui Nascimento (2014, p. 97), algumas das consequências do REUNI são reunidas neste trecho:

[...] 1) A exclusividade (e o rebaixamento) do corte da renda como critério de acesso às ações da Política; 2) o distanciamento entre Pró-Reitorias de assistência estudantil e movimentos sindicais (dos técnicos-servidores, dos docentes e discentes), enfraquecendo as lutas conjuntas que articulem a bandeira da política as questões mais gerais relacionadas a comunidade acadêmica; 3) a desistoricização da assistência estudantil mediante sua vinculação exclusiva ao Reuni; 4) a incorporação de uma lógica produtivista pelos serviços e programas desenvolvidos. Os anunciados os objetos comuns existentes entre a expansão a expansão da assistência estudantil e a atual fase da contrarreforma universitária

expressam propostas como controle das taxas de evasão e retenção das IFES e a ênfase na democratização do ensino superior. Contudo, ainda que essas propostas nos remetam as bandeiras históricas dos movimentos da educação, no contexto da contrarreforma universitária dos anos 2000, as mesmas são alvo de resignações conservadoras responsáveis por instrumentalizar os seus conteúdos na direção dos objetivos contrarreformistas em voga no ensino superior.

Percebe-se a existência de critérios produtivistas, baseado em uma reestruturação de viés conservador, mistificada como um processo de “democratização da educação”. Ou seja, trata-se de uma “contrarreforma universitária dos anos 2000” (NASCIMENTO, 2013) em que a assistência estudantil possui caráter de consentimento a ordem dominante. Nesse sentido, a expansão proposta não significa totalmente um avanço, mesmo havendo extensão de assistência estudantil em várias IFES do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, surgiram diversos impasses para o acesso a informação, muitas delas não continham nos documentos analisados o que causou prejuízo na totalidade da análise dos dados comparativos. Apesar deste fator, a pesquisa foi efetivada com o grau de comparação anual menor em alguns casos, ainda assim pode-se obter uma análise relevante para a confirmação das hipóteses.

Os resultados encontrados foram que a adesão da UFOP ao Reuni ocasionou nos primeiros 4 anos (2008 a 2012) aumento financeiro destinado ao cumprimento das metas. No entanto, a partir de 2013 se diminuí a proporção investida devido ao término do período de expansão, algo previsto, mas criticado pela Universidade como fator pelo não cumprimento das metas, além da culpabilização das greves e paralizações. Ainda assim, alguns dos reflexos desta ampliação estudadas foram o aumento no número de cursos e de alunos, tanto em relação a graduação quanto na pós-graduação.

O perfil dos estudantes da universidade se tornou mais diversificado devido aos novos critérios de acesso à universidade. Ao aumentar o número de cursos e o número de alunos, pressupunha medidas de acolhimento aos novos ingressantes. No entanto o auxílio financeiro destinado aos estudantes sofreu consideráveis oscilações financeiras, para mais e para menos, dentre os anos de 2011 até 2017. No entanto, o número de alunos nesse período apenas cresceu. Isso demonstra que as ações no âmbito da Assistência, principalmente após o PNAES, não atingiram a todas as necessidades dos alunos.

A análise dos dados comprovou que o número de professores e técnicos efetivos ficou abaixo do necessário. O número de alunos com assistência estudantil durante os 9 anos analisados (2008 a 2016) ficou abaixo da metade do número total de alunos matriculados. Somente no ano de 2014 que o número aproximado ficou acima da metade dos estudantes matriculados. No entanto, no ano de 2017 as informações encontradas eram que apenas 20% do número de alunos da Universidade eram subsidiados pelos programas de assistência estudantil da UFOP.

O desenvolvimento histórico realizado neste trabalho em relação a formação das sociedades e da universidade brasileira foi fundamental, sobretudo, para a compreensão de que

a educação superior no Brasil é posta a favor de pautas mercantilistas, produtivistas, em prol do sistema do capital e que a PNAES colabora com essa lógica. Pode contribuir para o questionamento na atuação dos assistentes sociais que exercem função de avaliadores na PRACE, pois este trabalho demonstra que as ações no âmbito da Assistência Estudantil são limitadas devido a uma política focalizada. Ou seja, muitos estudantes acabam sendo excluídos dos programas assistenciais, o que leva a dificuldades na permanência deles na universidade e à evasão. Cabe esta reflexão para que os profissionais que atuam na PRACE se fortaleçam em conjunto aos movimentos estudantis e sindicais na busca por melhores condições de acesso, manutenção e permanência dos alunos. Também podem contribuir para o fortalecimento de estudos mais amplos sobre o assunto.

A educação no capital é algo funcional ao sistema pois torna o indivíduo alienado e internaliza a sociedade capitalista como algo natural, se tornando parte do processo mercantil do sistema capitalista, portanto, um instrumento de reprodução. A fim de aproximar a realização da igualdade de forma positiva, a educação deve ser um instrumento de emancipação humana. Por isso, compreende-se que a partir de uma educação consciente de todos o papel educacional fica orientado e auto orientado pelos indivíduos. Ou seja, a emancipação da sociedade capitalista se dá no conjunto dela para uma nova ordem sociometabólica.

A partir desse trabalho, surgiram novos questionamentos que podem ser aprofundados em estudos futuros, como as consequências de um cenário privatista da educação superior pública. É possível ainda estudar as necessidades e as consequências de um aluno que tem de trabalhar devido aos limites da ineficiência da assistência estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **DECRETO N° 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 02/07/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes> Acesso: 16/06/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Cotas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35549-politica-de-cotas> Acesso: 16/06/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -Reuni.** s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841> Acesso em: 02/07/2019

BRASIL. **Lei nº 12.711,** de 29 de agosto de 2012. Política de Cotas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso: 16/06/2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso: 29/06/2019

ÉSTHER. B. A. **Uma história da universidade brasileira: tensões, contradições e perspectivas de sua identidade institucional.** UFSJ. Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/angelo_esther/files/2014/08/Universidade-brasileira-Estado-Novo-Governo-Militar-e-Nova-rep%C3%BAblica.pdf> Acesso em: 06/07/2019

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado:** quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

IMPERATORI, T. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf> Acesso em: 06/07/2019

LIMA, K **Capitalismo Dependente e “Reforma Universitária consentida”.** A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais Brasileiros. In: 28 Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Anais da 28 Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Capitalismo-dependente-e-reforma-universitaria-.pdf>> Acesso: 13/03/2019. LIMA, K. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente. O programa Reuni. 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1397/4193>
Acesso em: 29/03/2019>

LIMA, K. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social**. Rev.katálysis. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/12.pdf>>

LIMA, e MACHADO, L. **A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2014. Disponível em:
<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.02/4227>>
Acesso em: 16/06/2019

LEHER. R. **O novo senhor da educação?** A política educacional do banco mundial para a periferia do capitalismo. 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>
Acesso: 15/05/2019

LEHER. R e SILVA. S. **A universidade sob o pé de chumbo:** a heteronomia instituída pela ditadura empresarial militar. 2014. Disponível em:
<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2144072693.pdf> Acesso em:
06/07/2019

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125f

MANCEBO, D. LÉDA. D. **REUNI:** heteronomia e precarização da universidade. 2009
<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8457/4922> . Acesso:

MARINE. R e SPELLER. P. **A universidade brasileira**. 1977. Disponível em:
http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf Acesso em:
06/07/2019

NETTO, J.P; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: v.1, Cortez, 2006.

NETTO, J.P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, C. **A crise da assistência estudantil consentida**. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – 23 a 25 de outubro de 2017. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/129460248.pdf>
Acesso em: 06/07/2019

NASCIMENTO, C. **A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000**. 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf> Acesso em 07/07/2019

PEREIRA. P. **As dificuldades de permanência nas Universidades**: Uma experiência dos jovens do Programa de Apoio Estudantil da Associação de Assistência ao Adolescente. Dissertação (mestrado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28068/28068.PDF> Acesso em: 16/06/2019
SANTOS. R. D. A crise estrutural do capital na atualidade. V jornada internacional de políticas públicas. Programa de pós-graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. 2011.

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. **Assistência Estudantil**. Disponível em: <https://prace.ufop.br/assistencia-estudantil>. Acesso em: 02/07/2019

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. **Programas de bolsas da UFOP atende 20% dos alunos**. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/assistencia-estudantil/programa-de-bolsas-da-ufop-atende-mais-de-20-dos-alunos> Acesso em: 02/07/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2008**. 321f. Ouro Preto. 2009. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/ufop-relatorio_de_gesto_2008.pdf Acesso: 24/05/2019

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de 2009**. f.269. Ouro Preto. 2010. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/ufop-relatorio_de_gestao_2009_0.pdf Acesso: 25/05/2019

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de 2010**. Ouro Preto. 2011. https://www.ufop.br/sites/default/files/relatorio_de_gesto_2010.pdf Acesso em: 25/05/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2011**.Ouro Preto, 2012. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/relatorio_de_gesto_2011.pdf Acesso:27/05/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2012**. Ouro Preto 2013. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/relatorio_de_gesto_2012.pdf Acesso: 29/05/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2013**. Ouro Preto. 2014. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/relatorio_de_gesto_2013.pdf Acesso:01/06/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2014**. Ouro Preto. 2015. Disponível em: https://www.ufop.br/sites/default/files/relatorio_de_gesto_2014.pdf Acesso:05/06/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2015**. Ouro Preto 2016. Disponível em:
https://www.saci2.ufop.br/data/solicitacao/10254_relatorio_de_gestao_2015.pdf
Acesso:06/06/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2016**. Ouro Preto, 2017. Disponível em:
https://saci2.ufop.br/data/solicitacao/13283_relatorio_de_gestao_2016.pdf Acesso:07/06/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório anual de gestão 2017**. Ouro Preto. 2018. Disponível em:
https://ufop.br/sites/default/files/16360_relatorio_de_gestao_2017_site.pdf Acesso:
09/06/2019

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Projeto Reuni (2008 – 2012)**. 2007.

Certifico que o trabalho de conclusão de curso intitulado “A EXPANSÃO DA UFOP PROMOVIDA PELO REUNI: Mercantilização da política educacional universitária e a insuficiência da assistência estudantil” de autoria da aluna Lorena de Lima Mendes Canuto, foi aprovado sem recomendações de alteração pela banca examinadora e que estou de acordo com a versão final do trabalho.



Rodrigo Fernandes Ribeiro

Orientador

Mariana, 15 de julho de 2019.