



5º Encontro Internacional de Política Social
12º Encontro Nacional de Política Social
Tema: "Restauração conservadora e novas resistências"
Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017

Eixo: Educação e política social.

O REUNI como Aprofundamento Contrarreformista Neoliberal na Educação Superior Brasileira Contemporânea

Ricardo Silvestre da Silva¹

Resumo: O projeto de contrarreforma neoliberal para a educação superior brasileira, levado adiante a partir de 2003 no Brasil, possui pressupostos gerais que estão em sintonia fina com as proposições do Banco Mundial para a condução da educação superior na periferia do capitalismo: i) mercantilização direta ou indireta da educação, ii) transformação da autonomia das universidades públicas em subordinação aos interesses do mercado, e iii) expansão de vagas no ensino superior, através do acréscimo de instituições privadas sob o pretexto de democratização desta modalidade de ensino. Propomos neste texto, realizar algumas considerações sobre este processo na cena contemporânea.

Palavras chave: Educação Superior, REUNI, Contrarreforma, Neoliberalismo.

REUNI as Neoliberal Contrarreformist Deepening in Contemporary Brazilian Higher Education

Abstract: The neoliberal counter-reform project for Brazilian higher education, carried out from 2003 onwards in Brazil, has general assumptions that are in fine tune with the World Bank's proposals for conducting higher education in the periphery of capitalism: i) direct or (ii) transformation of the autonomy of public universities in subordination to the interests of the market, and (iii) expansion of vacancies in higher education, through the addition of private institutions under the pretext of democratization of this type of education. We propose in this text to make some considerations about this process in the contemporary scene.

Keywords: Higher Education, REUNI, Counter-Reformation, Neoliberalism.

Introdução

No contexto contemporâneo tem-se difundido de forma muito forte a ideia de que a educação é um bem público, devendo o espaço público e privado igualmente contribuir com a “democratização” deste direito, sendo este, em parte transformado em serviço. Ocorre, portanto, incentivado pelo Estado a consolidação de um alinhamento ideológico, particularmente nas IFES, com o mercado e seus pressupostos enquanto orientador da dinâmica interna das instituições públicas.

¹ Doutor em Serviço Social, docente Departamento de Ciências Sociais Jornalismo e Serviço Social da UFOP. E-mail: ricardosmsg@yahoo.com.br

O que percebemos ao analisar este movimento mais amplo é que se apontam **duas** tendências: A **primeira** é o explícito favorecimento da mercantilização da educação e dos interesses das instituições privadas; e a **segunda** constitui-se na tentativa de transformar as IFES em agências de cooperação estatais para o desenvolvimento do mercado, ou seja, produção de conhecimento estratégico nesta direção através da graduação e pós-graduação.

Deste modo, se dilui as demandas sociais [classistas] como se fossem parte de um conjunto de necessidades abstratas, originárias de uma única base social e requisitando que a educação superior contribua indiscriminadamente com o desenvolvimento geral, descolando deste processo o seu caráter eminentemente privatista e aparentemente sem diferenciações de conteúdo em relação às demandas atendidas.

Quando observamos de forma mais atenta, o complexo contexto em que se desenvolveu a preparação do ambiente jurídico e institucional para a efetivação desta contrarreforma neoliberal, percebemos este processo saturado por determinações políticas, sociais, econômicas e das mais variadas dimensões da vida social, que sempre estiveram presentes como principal orientador, objetivando privatizar a educação e desarticular a capacidade de produção autônoma² do conhecimento. Isto pode ser confirmado através do conjunto de legislações aprovadas pelo governo a partir de 2003, sendo este processo realizado de forma extremamente rápido, através de Medidas Provisórias e Decretos transformados posteriormente em Leis Ordinárias.

As questões tratadas por este marco regulatório que nos interessam centralmente aqui são: a definição de política de bolsas de estudo e financiamento estudantil; diversificação das fontes de financiamento da educação superior; regulamentação dos centros universitários; instituição de um sistema de avaliação do ensino superior, com bases produtivistas e punitivas; financiamento público a instituições privadas; regulamentação da parceria entre IFES e fundações de direito privado e incentivo à inovação tecnológica nos moldes do mercado.

Nesta direção, a concepção de que a educação é um bem público não-estatal impregnada na condução desta contrarreforma neoliberal, concordamos com a prerrogativa de que

² Ver ANDES-SN (1981).

A expansão de vagas na educação superior, especialmente pelo direcionamento de verbas públicas para as instituições privadas, é um indicativo de que a educação da classe trabalhadora, independente do nível de ensino, é orientada para a formação de quadros profissionais, em grande escala, para o desempenho de tarefas esvaziadas de componente técnico e de sentido político. (Cêa, 2006, p. 70).

Por isto, consideramos que a proposta do REUNI inserida em um contexto mais amplo pode ser considerada a materialização desta contrarreforma levada adiante pelo Estado, sob a abstração de democratização da educação superior. No caso do PROUNI o que ocorre é uma ampla expansão de vagas privadas com uma redução relativa de recursos destinados ao setor da educação pública, fetichizando a democratização da educação superior. Deste modo, a materialização deste processo objetiva-se em **duas** frentes complementares, conforme já apontamos, a saber: através do PROUNI e do REUNI.

A **primeira** ação constitui-se uma clara transferência de recursos públicos a instituições privadas e a **segunda** como síntese de um processo que altera o sentido social, organicidade e conteúdo das IFES em favor do mercado capitalista.

Desenvolvimento

Compreendemos o REUNI como uma ação estatal sobre as IFES – particularmente as universidades – no sentido de deformá-las, quebrando a unidade acadêmica fundada em um tipo de conhecimento produzido a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em nosso ponto de vista, quando o PL nº 7.200 é aprovado em 12 de junho de 2006 todo o ambiente político e ideológico “favorável” à “reforma” já está constituído, quer seja do ponto de vista estatal-institucional, quer seja na construção de um *ethos* mercadológico no interior das IFES em relação à inevitabilidade do conteúdo das transformações pretendidas, sendo este processo assimilado por parte dos sujeitos presentes nestes espaços.

Assim, a instituição do REUNI, via decreto em 24 de abril de 2007, representa a materialização do início de um conjunto de ajustes e transformações no interior das Universidades Federais que desfigurará o ambiente universitário. O resultado mais imediato deste processo será a constituição de um sistema de educação superior brasileiro

misto – com uma clara tentativa de equiparar o público e o privado como partes de um mesmo universo educacional –, com um evidente privilegiamento das instituições privadas em relação ao sistema de avaliação, financiamento e concepção de autonomia, pautado pelo produtivismo e eficiência do mercado.

O entendimento do contexto de implementação do REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais – a partir de abril de 2007, passa pela proposta elaborada na Reitoria da UFBA, sob a auspiciosa denominação de “*universidade nova*”³.

Importa-nos destacar logo de partida, que este programa destina-se especificamente em promover transformações no interior das Universidades Federais, mas não pode ser compreendido de forma isolada, pois se articula a uma concepção da “reforma” que possui como questão central a mercantilização da educação e esvaziamento de sua dimensão pública. Podemos afirmar então, que o REUNI é a materialização do projeto “universidade nova” à medida que concretiza um tipo de formação aligeirada, genérica e descolada de um conhecimento universitário construído a partir de uma concepção histórica.

A devida contextualização da “*universidade nova*” e do REUNI, passa pela articulação de um tipo de concepção sobre a educação superior pertencente ao Banco Mundial, que tem no *Processo de Bolonha*⁴ uma importante referencia e exerceu forte influência na reconfiguração da educação em todo o globo, particularmente na periferia do capitalismo. Neste sentido, não seria exagero afirmar que todas as medidas implementadas pelo governo federal a partir de 2003, em direção de “reformatar” o ensino superior brasileiro é uma cópia sem originalidade e tosca do modelo reformista-conservador europeu.

O “*Processo de Bolonha*”, enquanto orientação geral de condução da política educacional destinado aos distintos países europeus, articula-se com o processo mais geral de globalização econômica que visa uniformizar processos sociais distintos, possibilitando a maximização dos lucros ao capital monopolista sob o pretexto de mobilidade e flexibilização da educação, aprofundando a presença destas características

³ Disponível em <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/WebHome> [Acesso em 30/08/2007].

⁴ Em 1999 representantes de 45 países (todos os países que compõem a UE – União Europeia – e outros 18 que não fazem parte do bloco) assinam um acordo em que firmaram o compromisso de até 2010 criar um “*espaço europeu de educação superior, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros*”. (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 10).

na agenda dos negócios da classe economicamente dirigente, como estratégia para enfrentamento das crises capitalistas.

A intenção dos formuladores de Bolonha é estabelecer uma base educacional geral, através de mobilidade acadêmica, sistema de créditos comuns, avaliação e certificação padronizadas, visando dotar o sistema europeu de eficiência e competitividade diante dos desafios que estão no horizonte do século XXI. (Cf. Lima, Azevedo e Catani, 2008).

É evidente que esta tentativa de homogeneização de sistemas educacionais inseridos em um contexto cultural e científico tão diverso, não ocorre sem prejuízos à qualidade, mas garante uma base comum para organização de aglomerados que possam explorar serviços educacionais, por um lado, produzindo rebaixamento do conhecimento produzido, atrelando-o às demandas do mercado, por outro. Desse modo, a propalada empregabilidade que poderia ser alcançada pelo proposta de Bolonha, verdadeiramente cria bases institucionais supranacionais para a mercantilização da educação naquele continente, enquadrando a educação em um contexto econômico desigual a partir da

Necessidade de “responder eficazmente aos desafios da globalização” e de construir um espaço europeu de educação superior baseado em “autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidade e princípios democráticos que facilitam a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e fortalecerão a atratividade e competitividade da Europa”. (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 12).

Portanto, fica claro que a aparente preocupação expressa no “Processo de Bolonha” com a qualidade e capacidade de promover “empregabilidade”, verdadeiramente objetiva aprofundar as condições que efetivem um tipo de globalização econômica, capaz de acentuar desigualdades regionais a partir da imposição de interesses centrais.

Por isto, o que está no centro da proposta de “ajustamento educacional” no continente europeu, que em grande medida é replicada na periferia do mundo capitalista é uma redução da autonomia relativa dos estados nacionais na gestão da educação. Além disto, a suposta democratização e participação da comunidade, enquanto possibilidade de controle social transforma-se em um deslocamento da dimensão coletiva na construção dos processos educacionais, para setores econômicos e financeiros desprovidos de preocupação com os interesses sociais dos trabalhadores.

Nesta direção, parte da literatura que analisa o “Processo de Bolonha⁵” aponta **duas** características centrais deste processo: **1)** o enfraquecimento dos Estados nacionais frente à condução da educação (desnacionalização) em detrimento dos países centrais ou de grupos econômicos; e, **2)** processos que não contam com suficiente debate público, inviabilizando a participação generalizada da sociedade na tomada de decisões.

Observando a contrarreforma neoliberal universitária brasileira, percebemos a presença destas duas características à medida que a lógica do Banco Mundial e a proposições da ABMES, foram determinantes no processo de construção do seu marco regulatório, representando forças externas e internas respectivamente. A segunda questão apresentada pode ser percebida quando analisando este processo, constatamos uma celeridade na aprovação de medidas centrais na política de educação realizada por meio de Decretos ou Medidas Provisórias, demonstrando a falta de disposição governamental em dialogar com a sociedade.

A competitividade proposta pelo “Processo de Bolonha” é a aquela existente no mercado e não fundada em um padrão de educação pública, gratuita e de qualidade. Portanto, para a construção de um suposto sistema educacional europeu comum, tornou-se necessário a instituição de uma [abstrata] homegeinização regulatória, critérios de produtividade com funcionamentos comparáveis e principalmente, um sistema de avaliação pautado em princípios que se articulam com o setor produtivo.

Esta lógica interfere no cerne do conhecimento universitário, ou seja, em sua autonomia didático-científica, pois subordina a capacidade intelectual reflexiva sobre os distintos aspectos da vida social, a critérios não-públicos e de interesse privado. Nesta lógica, a educação transita do campo do direito social historicamente construído, para uma relação de consumo / produto vinculada aos interesses do mercado.

Nesta direção, o que o documento de Bolonha tenta criar, são condições para que “fornecedores de serviços educacionais” possam atender consumidores a partir de regras claras de “competitividade” e uma base jurídica convergente. Deste modo, às possibilidades de exploração da educação como uma mercadoria são metamorfoseadas em mobilidade acadêmica, flexibilização dos conteúdos e padronização dos processos educacionais, bem como das certificações oriunda deste processo. A análise da

⁵ Para análise de questões presentes no “Processo de Bolonha” e particularidades do contexto educacional europeu a partir deste marco, indicamos Dias Sobrinho (2005), Magalhães (2004 e 2011) e Seixas (2003). Ver também Santos (2005 e 2011) enquanto uma capitulação à lógica neoliberal falsamente crítico.

contrarreforma neoliberal universitária brasileira, levada adiante principalmente nos últimos quinze anos, revela estes aspectos como eixos centrais de sua condução.

A reestruturação da educação superior europeia a partir dos pressupostos bolonheses tem revelado **dois** movimentos congruentes de fôlego, como resultado deste processo em favor dos grupos empresariais: redução do investimento público na educação e a precarização das condições dos trabalhadores na educação, que impacta qualitativamente nos processos educacionais.

Neste cenário, então, percebemos que se fortalece a concepção da educação enquanto um “bem público” diluindo as fronteiras entre o público e o privado, falseando a defesa da democratização da educação superior, pois o que ocorre de fato é sua mercantilização com os consequentes desdobramentos sobre a qualidade e precarização das condições de trabalho neste espaço.

Uma questão central do processo que emerge em Bolonha é uma suposta capacidade de avaliar globalmente o sistema, produzindo assim *rankiamentos*, critérios de financiamentos, produtividade e todas as questões pertinentes a um tipo de avaliação, que se aproxime ao máximo o ambiente universitário da lógica empresarial⁶.

No território europeu quem cumpre esta função avaliativa de “qualidade” é a *ENQA* (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*⁷) que conforme Lima, Azevedo e Catani, (2008) possui claramente um função de guardião dos interesses privatistas, quando a *ENQA* postula, por exemplo, que a universidade deve estar submetida a um “*paradigma empresarial a que devem estar sujeitos tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm, deve ser desenhado globalmente para poder maximizar sua rentabilidade*” (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 17). Esta posição é levada sem maiores constrangimentos ao limite por Santos (2005)⁸, quando afirma que “*a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços*”. (Idem, 2005, p. 150).

⁶ No caso brasileiro, este processo ocorre a partir do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – instituído a partir da Lei nº 10.861/2004 (conversão da Medida Provisória nº 147/2003).

⁷ Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior. Para maiores informações, acessar <http://www.enqa.eu/> [Acesso em 16/01/2015].

⁸ Este autor influenciou profundamente o atual processo contrarreformista brasileiro, através de uma articulação direta com a Reitoria da UFBA.

Fica claro, portanto, que a intencionalidade de transformar as relações entre a educação superior e a sociedade globalmente, não se pautam por sua universalização e democratização; fortalecimento da autonomia do conhecimento produzido ou sua qualidade; melhoria das condições de trabalho e qualificação docente; ou no limite da lógica burguesa garantir “empregabilidade”, enquanto possibilidade real de ingresso qualificado da classe trabalhadora no mercado de trabalho.

Ao contrário disto, percebemos verdadeiramente uma vinculação estreita com o mercado e sua lógica, atuando a educação como mercadoria *stricto sensu* e objeto de lucro para grupos empresariais ligados à educação, ou potencializando estrategicamente lucratividade para setores da indústria. O resultado mais direto desta lógica é uma tendência de transformação das universidades – particularmente as públicas – em instituições reguladas pelo direito privado, ou seja, agências que supostamente contribuem com o desenvolvimento social geral ao lado da iniciativa privada.

A partir desta lógica, podemos compreender a importância para este sistema de um rígido mecanismo de avaliação que padroniza, controla e cria critérios comparativos entre os processos educacionais, condicionando o julgamento da qualidade às determinantes mercadológicas. Nesta mesma direção, torna-se explicável que o *ethos* competitivo de qualidade e eficiência na perspectiva capitalista esteja no interior do espaço universitário, sendo amplamente assimilado como um princípio por parte da comunidade acadêmica, enquanto possibilidade de organização de suas práticas.

Tal padrão avaliativo se coloca contrário à consolidação da educação enquanto um direito social, aprofundando sua dimensão mercantilizada dos processos educacionais e do conhecimento produzido a partir de um caráter tecnocrático e gerencial. Este debate também nos faz perceber a realização de um giro na relação do Estado com a sociedade civil, que de forma cada vez mais sistemática e ampliada [o Estado] abandona sua função de executor e promotor de políticas públicas, passando a mero “supervisor” dos serviços públicos não-estatais.

É a partir deste contexto mais geral de avanço do conservadorismo, então, é que se gesta objetivamente a proposta governamental de “reforma” universitária no Brasil no século XXI, visando supostamente “enfrentar” os desafios postos neste quadro de globalização e supervalorização do mercado enquanto espaço de sociabilidade.

No caso brasileiro houve a preparação de um marco regulatório, necessário para a implementação desta contrarreforma, viabilizando as ações pretendidas, através de diversas medidas como expressa a amplitude deste processo, alinhado com os interesses dos grupos empresariais privados da educação. Contudo, este processo também requisita uma forte dimensão ideológica em seu bojo, no sentido de ter que produzir um ambiente favorável à aceitação da necessidade de se realizar amplas e profundas transformações, enquanto requisito irrefutável para se alcançar a modernização e incorporação competitiva ao mercado, sendo que no Brasil isto ocorreu a partir da incorporação das concepções de Santos⁹ e Filho¹⁰ (2008) e Santos (2011), enquanto proposições centrais para esta tentativa de reformulação empobrecedora da dinâmica universitária.

Já no prefácio do livro que anunciaria a “universidade nova”, o então Reitor da UFBA revelaria a decisiva influência de Boaventura¹¹ na construção de suas ideias sobre a universidade e a necessidade de “adequá-la” aos “novos desafios” contemporâneos. De uma forma geral, o mote que impulsiona os teóricos da contrarreforma universitária brasileira a partir da abertura do atual século XXI, e que também está presente na concepção da “universidade nova”, é a ideia de que se torna necessário superar um padrão acadêmico atrasado, ineficiente e ultrapassado como suposta estratégia para democratizar, flexibilizar e atualizar o acesso a esta modalidade de ensino.

Curiosamente este “vigor intelectual” para propor um modelo universitário mais “moderno” e “atualizado”, não aparece na direção de contestar os fundamentos históricos do “subdesenvolvimento econômico” brasileiro, que em grande medida necessita e sustenta este arcaísmo acadêmico-institucional como estratégia de poder. Em relação à análise rasa apresentada sobre a reforma universitária por este autor, o que ocorre é uma

⁹ Este intelectual português exerceu [e ainda exerce] grande influência teórica sobre as proposições do MEC quando se inicia efetivamente a construção de uma proposta de reestruturação da educação superior brasileira, que se efetivará na proposição da “universidade nova” e do REUNI. Uma crítica qualificada sobre o pensamento deste autor pode ser encontrada em Netto (2004).

¹⁰ Naomar de Almeida Filho foi Reitor da UFBA (2002-2010) – Universidade Federal da Bahia – onde foi gestado o projeto da “universidade nova” com apoio irrestrito da ANDIFES. Este “magnífico” Reitor foi o idealizador moral deste projeto que posteriormente foi replicado para todas as IFES sob a proposta do REUNI.

¹¹ Aqui se destaca duas obras do português Boaventura de Souza Santos, citadas no referido prefácio: “Pela mão de Alice”, que Naomar considera “*um manual para reitores*” e “A Universidade para o século XXI”, apresentado originalmente em atividade promovida pelo MEC. De uma forma periférica ressaltamos também a influência das ideias de Renato Janine Ribeiro, que teve uma inexpressiva passagem pelo Ministro da Educação. Ver Ribeiro (2003).

supervalorização de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, enquanto condutores da construção da UNB – Universidade de Brasília – e tendencialmente a ocultação da dimensão privatizante presente no escopo da reforma universitária em 1968.

A incompletude e distorção da reforma universitária pretendida por Anísio e Darcy, foram produzidas estritamente pela intervenção militar a partir de 1964 e seu caráter autoritário, desconsiderando neste processo o conteúdo político e econômico que este bloco dominante representava, ou seja, o resultado deste processo não se articula com o movimento político que o produziu, aparecendo completamente descolado deste.

Nesta mesma direção despolitizante, os complexos e conservadores processos de aproximação sistemática da educação superior com o mercado, nas décadas de 1980 e 1990, são apresentados alternando-se entre o elogio e “*lucidez*” do governo Sarney no trato da educação superior e uma crítica suave dos ajustes realizados pelo governo FHC, sob o comando de Paulo Renato à frente do MEC.

É evidente que toda esta análise empobrecida de crítica ontológica, considerações desconectadas historicamente e tendencialmente apoiada em um referencial teórico claramente pós-moderno, prepara o terreno político para a apresentação da proposta conhecida como “universidade nova”, estrategicamente defendida como o caminho para a construção de uma “nova universidade” brasileira, pois diante deste fatalismo histórico a única possibilidade seria aquela fundada nesta proposta.

Entretanto, a “universidade nova” enquanto proposta acadêmica que visa reestruturar a lógica curricular das IFES sendo apresentada como grande novidade, não passa de uma tentativa mal concebida de fusão do modelo norte-americano e aquele decorrente do Processo de Bolonha, incorporando aspectos pragmáticos, gerenciais, avaliativos e de gestão, presentes naqueles sistemas universitários.

Como concebido por aqueles modelos, a lógica presente na “universidade nova” organiza a formação “acadêmica” a partir de uma base generalista, [indispensável] sem nenhuma função profissionalizante, mas que se articula com os outros níveis profissional ou acadêmico-científico desconectados entre si. A preocupação central neste contexto de construção de uma nova “arquitetura curricular” centra-se em dois aspectos: uma

certificação e formação padronizada e nivelada por baixo e um sistema de avaliação homogeneizado¹², como critério para *rankiar* a qualidade das instituições.

Uma leitura minuciosa da proposta intitulada “universidade nova”, revela que a concepção deste projeto e a linha argumentativa adotada capitulam à dinâmica da globalização. Ou seja, por um lado, para os defensores desta proposta de reestruturação curricular, há o entendimento de que ao longo do seu desenvolvimento histórico a organização da educação superior brasileira, tornou-se atrasada e defasada em relação aos centros econômicos. De outro, aceita-se que o único caminho possível para que a educação encontre seu real significado, conseguindo contribuir com o desenvolvimento social é incorporando os desafios (im)postos pela globalização [econômica] e articulando-se a esta lógica, a produção de “profissionais” que tenham condições de enfrentar “criativamente” este novo tempo, ou seja, “*indivíduos capazes de dar conta das tarefas de compreender e intervir nessa realidade cambiante*”. (Brasil, 2007, p. 03).

Observando a proposta de formação genérico-específica, pautada pela “universidade nova” e orientada pelos princípios da flexibilidade, generalidade e interdisciplinaridade, percebemos claramente uma tentativa de distinguir “formação profissional” e “formação acadêmica” como possibilidades neste processo, deixando clara a relevância atribuída ao caráter instrumental do conhecimento e para aqueles que tiverem “aptidão”, o caminho da docência ou da pesquisa pode ser uma possibilidade.

Portanto, aquilo que a “universidade nova” anuncia como grande novidade que é “*uma transformação radical da atual estrutura acadêmica da universidade pública brasileira*” (Brasil, 2007, p. 10), torna-se de fato um rebaixamento de sua capacidade de produzir conhecimento crítico e ontológico e, mais do isto, representa um profundo ataque à autonomia universitária, através de uma subordinação ao mercado enquanto indutor principal deste conhecimento.

Deste modo, a conquista da “*sociedade do conhecimento*” tendo no aligeirado “*Bacharelado Interdisciplinar*” como opção para ingresso no ensino superior, verdadeiramente mostra-se como um modelo de precarização da produção do conhecimento no interior da universidade pública, podendo ser considerado um mostruário moderno de conteúdos educacionais, mas objetivamente sem nenhum valor prático. Propõe, portanto um modelo de formação profissional pautado em um perfil

¹² No caso brasileiro este sistema avaliativo é o SINAES. Ver Lei nº 10.861/2004. (Brasil, 2004d).

acadêmico “flexível”, “criativo”, “integrador”, firmado em uma suposta mobilidade e que responda eficazmente aos desafios postos pela globalização, atento às mudanças propostas pelo Processo de Bolonha, sucumbindo a elas incondicionalmente e sem a devida problematização do seu vínculo economicista.

A defendida transparência como princípio da “universidade nova”, não fica clara quando ao analisar esta proposta, percebemos que o número de vagas disponíveis para o ingresso do BI é muito mais elevada do que a capacidade de absorção nos ciclos seguintes (Licenciaturas, Formação Profissional, Educação Profissional, Mestrado Profissional / Acadêmico e Doutorado). Isto demonstra que a expansão proposta, tem como princípio a “exclusão” de parte dos alunos¹³, tornando-se profundamente ideológica.

Finalmente, parece-nos que a proposta da “universidade nova” implicitamente [ou por pura conveniência política] reconhece as debilidades históricas e estruturais dos níveis de ensino antecedentes ao superior e, por isto, supostamente para construir uma arquitetura acadêmica renovada e capaz de responder aos desafios contemporâneos da globalização, rebaixa a formação superior e níveis “*nunca antes visto na história deste país*”, ainda que seus defensores apontem a direção oposta, isto fica evidente de forma indecorosa quando se afirma que

O aluno que queremos para a universidade nova não é o aluno que já sabe cálculo, geografia, física, química, matemática. É bom que este aluno já saiba tudo isso se quiser fazer carreira profissional nestas áreas, mas para entrar primeiro no Bacharelado Interdisciplinar precisa ser um aluno inteligente, competente, estudioso, que seja capaz de se expressar, que seja capaz de se formar no âmbito da cultura universitária”. (Brasil, 2007, p. 21).

Esta sinceridade despidorada torna-se estarrecedora, quando conectamos a lógica de implementação do REUNI aos objetivos políticos e econômicos de contribuir com a transformação da educação em um bem público não-estatal, pois ao mesmo atua de forma articulada com outras ações, operando na subordinação da produção do conhecimento ao mercado e na privatização direta da educação.

¹³ Os estudantes que não conseguirem ingressar nos próximos ciclos receberão um diploma de “*Bacharel em Interdisciplinar*”, que não tem nenhuma utilidade profissional prática, mas supostamente estarão preparados para desbravar a “*sociedade do conhecimento*”. Essa proposta já existiu antes sem vingar nos chamados cursos sequenciais, numa interpretação da flexibilização aberta pela LDB. Essas flexibilizações são tentadas e acabam não vingando por não encontrarem respaldo nas requisições do mercado.

Assim, não é nenhuma surpresa quando analisando o conteúdo do Decreto N° 6.096/2006¹⁴, constatamos elementos coincidentes com as proposições da “universidade nova”, mostrando-nos que após toda a preparação jurídica para a materialização da contrarreforma universitária, o REUNI visa concretizar via “universidade nova” um rearranjo institucional da arquitetura acadêmica das IFES.

Esta relação fica evidente quando este programa assume como diretrizes¹⁵ *a mobilidade estudantil; ocupação de vagas ociosas; aumento da relação professor aluno; revisão das estruturas acadêmicas*, visando “elevação de qualidade”; *utilização de novas metodologias; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e diversificação das opções de graduação e articulação entre graduação e pós-graduação.*

Apesar de todo o esforço propagandista realizado pelo governo, no sentido de transformar o REUNI em um suposto instrumento de democratização da educação superior (juntamente com o PROUNI), essencialmente o seu simplório objetivo principal está posto em seu primeiro artigo, quando afirma: “o programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007) [Grifos nossos]. Deste modo, se desfaz a ilusão defendida por Filho e Santos (2008), quando anuncia que este modelo de expansão da educação superior, proposto pelo governo Lula da Silva é do tipo “apoio com-autonomia” (*Idem*, 2008, p. 136).

Por isto, a propalada autonomia neste projeto, defendida por seus idealizadores é uma verdadeira ficção, pois o próprio decreto afirma que os recursos para a expansão proposta, estarão condicionados aos limites orçamentários do MEC. A hipocrisia política é latente nesta proposta, pois por um lado, afirma que a adesão das IFES é facultativa, mas por outro, que o repasse de recursos será condicionado à apresentação de proposta de expansão nos termos propostos. Assim, vimos que os Reitores e a ANDIFES (enquanto protagonista institucional) sucumbiram a esta proposta e todas as universidades federais aderiram ao programa.

¹⁴ Complementarmente a este Decreto, o MEC elaborou em agosto de 2007 um documento que denominou de “REUNI: Diretrizes Gerais” onde apresenta um manual para orientar as IFES no processo de implementação do REUNI. Este documento constitui-se uma defesa política desta expansão, sendo em algumas passagens cópia das proposições da “universidade nova”.

¹⁵ Artigo 2º do REUNI. Ver Brasil, 2007.

Conclusão

Do ponto de vista pedagógico-acadêmico, o REUNI é uma proposta medíocre que dá acentuada ênfase na *flexibilidade* e desenvolvimento das *diversidades regionais* como estratégia para expansão de vagas, como se a ociosidade institucional por si só, pudesse explicar o baixo índice de matrículas públicas.

Deste modo, a flexibilidade curricular enquanto estratégia para ocupação de vagas ociosas, de forma deslocada do seu contexto histórico, atua em direção de criar uma ilusão para o enfrentamento à problemática do acesso ao ensino superior, sem alterar seus fundamentos sociais e econômicos.

Quando os “magníficos reitores” assinaram a adesão ao REUNI através do termo de pactuação com o MEC, inauguraram uma perversa lógica economicista na organização das IFES que se articula com a concepção de autonomia financeira neste projeto. Ou seja, o repasse dos recursos passou a depender de forma articulada da instituição de uma relação aluno/professor de dezoito e índice de aprovação de noventa por cento, o que no caso da segunda meta não tem sido alcançada. Além disto, a previsão de acréscimo dos recursos para as IFES nesta pactuação foi apenas para os cinco anos posteriores ao REUNI, terminando em 2012.

Deste modo, o quadro atual das instituições federais, contrasta com a falsa euforia anunciada pelo governo e apoiada pela ANDIFES, pois o que temos é uma expansão que não foi acompanhada dos recursos necessários (humanos e financeiros), para sua efetiva implementação ao menos nos termos pactuados. Por isto, o REUNI tem se tornado um grande engodo neste processo de expansão desqualificada e incompleta.

Verdadeiramente o saldo desta proposta, tem sido um profundo processo de precarização das condições de trabalho e qualidade do conhecimento produzido, ainda que o governo lance mão de todos os seus recursos ideológicos-institucionais para tentar demonstrar o contrário.

Como bem pontua Orletti (2009) ao analisar o REUNI, afirmando que esta “*reforma pretendida parece mais orientada a melhorar índices sobre a realidade acadêmica, do que a realidade acadêmica propriamente dita*” (Idem, 2009, p. 101), por isto, concordamos com esta autora ao também apontar o caráter privatista presente nesta contrarreforma, destacando que “*programas como o REUNI com conteúdo e forma privatista e que não garante a formação acadêmica de*

qualidade, terá implicações profundas, repercutindo em todos os níveis e modalidades, ampliando a esfera privada em detrimento da esfera pública no ensino superior". (idem, 2009, p. 102).

Deste modo, as soluções artificiais apresentadas pelo REUNI como flexibilização curricular, suposta mobilidade estudantil e aproveitamento de estruturas ociosas, não enfrentarão a histórica problemática da universalização do acesso à educação superior de qualidade no Brasil, pois não receberão os recursos devidos para a efetivação deste acesso ao conjunto da sociedade a um ensino universitário pautado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão.

Referências

ANDES-SN. **Cadernos ANDES, n. 2**, Florianópolis, 1981.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CÊA, Geogia Sobreira dos Santos. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior. IN.: SIQUEIRA, Ângela Carvalho de; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** Casa do psicólogo, 2005.

LIMA, Licínio Carlos Viana Silva; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Antônio. **A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 623-647, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ORLETTI, Elizabeth. **Capitalismo dependente e a desconstrução da universidade pública no Brasil**. Tese (Doutorado)-UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e vida atual**. Rio de Janeiro: Campos, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 23, p. 137-202, 2005.

_____. **A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto, 2003.