

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA ZACHARIAS GOMES FERREIRA COÊLHO

Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no *Campus*
Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)

Uberlândia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA ZACHARIAS GOMES FERREIRA COÊLHO

Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no *Campus*
Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia, para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e
Educação (Grupo de Pesquisa: Trabalho,
Sociedade e Educação).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Santana Previtali.

Uberlândia
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C695e Coêlho, Luciana Zacharias Gomes Ferreira, 1974-
2015 Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente
no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012) /
Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coêlho. - 2015.
174 f. : il.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Ituiutaba (MG) - Teses. 3.
Ensino superior - Uberlândia (MG) - Teses. 4. Professores universitários
- Ituiutaba (MG) - Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Universidade
Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

COÊLHO, L. Z. G. F. **Expansão da educação superior:** um estudo sobre trabalho docente no *Campus Pontal* da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 10 de abril de 2015.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Fabiane Santana Previtali (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Filipe Oliveira Raslan

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À minha preciosa filha Maria Eduarda e ao meu querido esposo Alexandre Guilherme, com amor e admiração pelo incansável apoio, compreensão, carinho e presença ao longo de toda esta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas inúmeras dádivas recebidas e graças alcançadas.

Aos meus pais Maria Angela e Jehovah (*in memoriam*), que me aconchegaram em família com amor incondicional e irrestrito, pelas luzes e referências que vêm me guiando por toda a vida.

Ao meu irmão José Carlos, exemplo de fé, honestidade e caridade, pelo companheirismo e constante torcida por mim em todos os momentos.

Aos meus sogros Tânia e Juel, por me terem como uma filha, e pela presença, afeto e apoio constantes que deles recebo a cada dia.

Aos meus tios, tias, avós, primos, primas e todos os familiares que acompanharam em cada etapa da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, sempre me incentivando e encorajando, fazendo valer a pena cada conquista.

Às minhas amigas de hoje e sempre, pela alegria, cumplicidade e suporte emocional desde a infância e juventude, e que com certeza estarão comigo até a velhice – nas horas certas e incertas...

À Universidade Federal de Uberlândia, pelas oportunidades de aperfeiçoamento, não apenas no âmbito acadêmico, mas também pessoal e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por receber de braços abertos toda a comunidade estudantil, oriunda das mais diversas áreas, propiciando um dos mais ricos ambientes de intercâmbio de ideias que já conheci.

Ao Prof. Dr. Robson Luiz de França, pela gentileza e inestimável contribuição quando da elaboração dos primeiros esboços deste projeto.

À Profª Drª Fabiane Santana Previtali, pelas orientações impecáveis, por apresentar um novo olhar sobre o mundo e por ter se revelado, mais do que orientadora deste estudo, uma nova amiga.

Aos colegas da pós-graduação, companheiros de jornada, pelos esforços comuns que envidamos no sentido de construir conhecimento e deixar nossas marcas no programa.

A todas as pessoas educadoras que encontrei ao longo da vida – dentro e fora da escola – que de algum modo burilaram a pessoa que sou hoje.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

Immanuel Kant.

Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no *Campus Pontal* da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)

Resumo: *Em face de uma sociedade globalizada e dominada pela tecnologia e pelo capital em todas as suas dimensões, os menos privilegiados buscam na educação formal em nível superior a possibilidade de ascensão e auto-realização. É de se notar a expansão que vem ocorrendo na educação superior pública, cuja reestruturação abrange investimentos nas universidades já existentes, criação de novos polos universitários e variadas formas de ingresso, além de outras medidas; porém faz-se necessário verificar se tal expansão vem ocorrendo sem precarizar a condição laboral dos atores envolvidos no processo, a exemplo dos docentes, que podem se deparar com a falta dos recursos mínimos para ofertar uma educação que prime não apenas pela quantidade mas também pela qualidade. Neste sentido, o presente estudo visa compreender alguns aspectos inerentes ao fenômeno da expansão, mormente no contexto da interiorização da Universidade Federal de Uberlândia. A criação do Campus Pontal, situado no município de Ituiutaba (MG), remete à primeira experiência desta instituição no que concerne à implantação de uma estrutura física e organizacional fora de sede, com vistas a atender demandas regionais da oferta de educação superior gratuita neste município e seus arredores. O estudo teve por escopo investigar a percepção dos docentes ali lotados acerca das condições de trabalho que lhes foram ofertadas neste contexto expansionista, os fatores exógenos e endógenos que deflagraram a interiorização da instituição para o município de Ituiutaba, bem como buscou identificar e problematizar os principais aspectos atinentes ao trabalho docente no âmbito do novo campus situado fora de sede.*

Palavras-chave: *Expansão da educação superior. Trabalho docente. Campus Pontal/Universidade Federal de Uberlândia.*

Expansion of higher education: a study of teaching work on Campus Pontal at Federal University of Uberlândia (2006-2012)

Abstract: *In face of a globalized society, dominated by technology and capital in all its dimensions, the less privileged seek in formal higher education the possibility of ascension and self-realization. It should be noted that the expansion has been taking place in public higher education, which includes restructuring investment in existing universities, creation of new university centers and various forms of entry, as well as other measures; but it is necessary to check whether such expansion has occurred without creating precarious labor condition of those involved in the process, like the teachers, who may encounter a lack of basic resources to offer an education that ensures not only quantity, but also quality. In this sense, this study aims to understand some aspects of the phenomenon of expansion, especially in the context of the Federal University of Uberlândia's internalization. The creation of the Campus Pontal, located in the city of Ituiutaba (MG), refers to the first experience of this institution regarding the implementation of a physical and organizational structure out of its headquarters, in order to meet regional demands of free and quality education in this city and its surroundings. The scope of this study was to investigate the perception of teachers allocated there about the working conditions which were offered in such expansionist context, the exogenous and endogenous factors that triggered the internalization of the institution in the city of Ituiutaba and sought to identify and discuss the main aspects related to the working conditions of teachers in the new campus outside of headquarters.*

Keywords: *Expansion of higher education. Teaching work. Federal University of Uberlândia/Campus Pontal.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões do estado de Minas Gerais.....	93
Figura 2 – Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais.....	93
Figura 3 – Vista aérea da Avenida José João Dib, no município de Ituiutaba, local da primeira sede da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.....	113
Figura 4 – Fachada da primeira sede administrativa da FACIP.....	114
Figura 5 – Fachada da primeira biblioteca da FACIP.....	114
Figura 6 – Vista aérea do <i>campus</i> Tupã, nova sede da FACIP/UFU.....	132
Figura 7 – Localização do <i>campus</i> Tupã no município de Ituiutaba.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de bolsas ofertadas pelo ProUni (2005-2012).....	65
Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	69
Tabela 3 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	69
Tabela 4 – Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício – Brasil – 2003-2012.....	75
Tabela 5 – Vagas e cursos da Universidade Federal de Uberlândia ofertadas no <i>Campus Pontal</i>	101
Tabela 6 – Produção Científica por Unidade Acadêmica UFU (2012).....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CONDIR – Conselho Diretor

CONFACIP – Conselho da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

CONGRAD – Conselho de Graduação

CONSUN – Conselho Universitário

CTI – Centro de Tecnologia da Informação

EAD – Educação à distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACIP – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

FEIT/UEMG – Fundação Educacional Ituiutaba/Universidade Estadual de Minas Gerais

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FTM – Faculdade Triângulo Mineiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROREH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.	
1.1 A questão da educação: direito ou mercadoria?.....	28
1.2 A educação e o trabalho enquanto instrumentos de (trans)formação humana.....	36
1.3 A condição laboral docente em face da reestruturação produtiva.....	42
CAPÍTULO II – EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E TRABALHO DOCENTE: REPERCUSSÕES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.	
2.1 Diretrizes internacionais para a educação superior e seus reflexos no panorama educacional brasileiro.....	52
2.2 A expansão das universidades públicas e privadas no Brasil a partir dos anos 1990.....	59
2.3 As condições de trabalho docente no contexto da expansão da educação superior.....	74
CAPÍTULO III – A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARA O CAMPUS PONTAL.	
3.1 A Universidade Federal de Uberlândia: caracterização e breve histórico evolutivo	84
3.2 O <i>campus</i> Pontal implantado no município de Ituiutaba (MG) como deflagrador da experiência <i>multicampi</i> da Universidade Federal de Uberlândia.....	91
CAPÍTULO IV – A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARA O CAMPUS PONTAL (2006-2012).	
4.1 Caracterização da metodologia e participantes do estudo empírico.....	103
4.2 A percepção dos docentes sobre suas condições de trabalho no contexto da expansão da Universidade Federal de Uberlândia para o <i>campus</i> Pontal: apresentação dos resultados e análise de dados.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS CITADAS OU CONSULTADAS.....	160
APÊNDICES.....	168

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)”, pretendeu demonstrar os fatores que propiciaram a implantação do primeiro *campus* fora de sede desta Instituição no município de Ituiutaba (MG). O estudo teve por escopo investigar a percepção dos docentes ali lotados acerca das condições de trabalho que lhes foram ofertadas no contexto da expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tomando como referência a totalidade do processo de expansão da educação em nível superior no país, a pesquisa objetivou identificar e problematizar os principais aspectos atinentes ao trabalho docente no contexto da expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apreendendo as contradições presentes nesse processo, bem como perquirindo sobre os fatores exógenos e endógenos que deflagraram a interiorização da instituição para o município de Ituiutaba.

Políticas expansionistas atendem aos propósitos de se levar a um número cada vez maior de pessoas o acesso à educação superior, a fim de ensejar um maior desenvolvimento da nação como um todo. Contudo, é mister verificar alguns pontos de relevo: o modo e instrumentos utilizados pelo Poder Público para concretizar este objetivo; o atendimento aos requisitos de qualidade de ensino propostos pela Carta Magna, especialmente em se tratando da representação social que se tem sobre o papel e importância da implantação de uma universidade federal em regiões com pouco ou nenhum acesso à educação superior pública; o movimento histórico e as condições reais que propiciaram o alargamento das fronteiras da Universidade Federal de Uberlândia; e a percepção dos docentes sobre as condições de trabalho encontradas no contexto da implantação de um novo *campus* universitário.

No que concerne ao recorte espaço-temporal, considerou-se mais especificamente a estrutura organizacional e as condições de trabalho disponibilizadas aos docentes lotados no *Campus* Pontal, localizado no município de Ituiutaba. Lá encontra-se situada a primeira Unidade Acadêmica fora de sede da UFU – a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) – e a investigação referiu-se ao período entre 2006 e 2012, cuja abrangência remete ao início das atividades universitárias naquele município em estruturas provisórias, até o primeiro ano de funcionamento das instalações definitivas em sede própria.

Muitos são os questionamentos a serem suscitados a respeito das políticas públicas de educação e das propostas de aumento da oferta de cursos, turnos e vagas na educação superior,

bem como ampliação da área geográfica de atuação das universidades. Não há dúvida do relevante papel que a educação em nível superior exerce em uma nação, pois visa à formação de sujeitos aptos a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridos. Com efeito, é preciso estabelecer diretrizes capazes de assegurar a qualidade do ensino em todas as suas dimensões.

O Governo Federal instituiu, por exemplo, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo principal objetivo seria ampliar o acesso e permanência na educação superior. Foram desenvolvidas condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, no intuito de propiciar seu crescimento. As ações do governo pretendiam contemplar não apenas o aumento de vagas nos cursos de graduação, como também a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, visando precipuamente à redução das desigualdades sociais no país.¹

Somaram-se ainda outras medidas, tais como a criação de novos *campi* universitários no interior do país; programas de financiamento estudantil para graduandos da rede particular de ensino; fomento dos cursos superiores tecnológicos e cursos disponibilizados na modalidade de Educação à Distância (EAD); implantação do sistema de cotas obrigatórias para ingresso das camadas menos favorecidas da sociedade na rede pública de educação superior; como forma de promover a democratização e facilitação do acesso ao nível educacional terciário, as quais serão analisadas posteriormente no presente trabalho.

A despeito do caráter expansionista das atuais políticas governamentais, faz-se necessário investigar em que contexto e em que termos a expansão da rede superior de educação vem ocorrendo, e se de fato existe o devido empenho do poder público no sentido de assegurar a adequada aplicação das verbas destinadas para este fim, sem olvidar as exigências mínimas de manutenção da qualidade do ensino oferecido à população e sem precarizar as condições de trabalho dos servidores envolvidos no processo de expansão.

¹ Segundo dados do Ministério da Educação, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 13 novas universidades e mais de 100 novos *campi* universitários, o que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

Desta feita, faz-se necessário compreender igualmente a política expansionista da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), verificando principalmente o contexto da implantação de seus *campi* fora de sede, haja vista que a expansão iniciada a partir da cidade de Ituiutaba ampliou-se para também alcançar os municípios de Monte Carmelo (2010) e Patos de Minas (2011)².

A análise da disponibilização de estrutura física e recursos humanos, dentre outros vértices indispensáveis para o bom desempenho das atividades acadêmicas ali desenvolvidas, serviu para angariar os dados necessários para investigar se o plano de expansão da UFU vem de fato ao encontro dos propósitos da política de resgate da função social da universidade pública, fornecendo subsídios para verificar a repercussão – se negativa ou positiva – das condições estruturais e laborais junto aos docentes lotados no *campus* Pontal durante o período investigado.

A universidade contemporânea visa formar o sujeito para um mercado de trabalho competitivo e dinâmico, carecedor de trabalhadores capazes de desempenhar atividades de maior grau de intelectualização, porém não se pode perder de vista que tal formação precisa ser plena, com caráter crítico e apto a transformar a realidade que o circunda; somente assim a universidade cumprirá devidamente uma importante função social. Embora o ingresso no mercado de trabalho esteja fortemente impresso no imaginário coletivo como o principal – senão único – recurso para melhoria de condições de vida, é preciso observar que a sociedade capitalista define o indivíduo a partir de sua capacidade de produzir mais e melhor do que o seu próximo. Ainda que a educação deva ser considerada um importante instrumento de efetivação da dignidade humana e da igualdade social, a escola pode vir a reforçar paradigmas estabelecidos pelo modo de produção capitalista, alijando a massa do saber crítico e emancipatório e impedindo uma verdadeira ascensão social, política e econômica.

Não obstante, para além da consideração sobre a individualidade encontra-se a coletividade, e é a força material de um país, formada pelo conjunto dos sujeitos sociais e aquilo que eles produzem, que os constitui – em suas esferas política, econômica e cultural. As universidades públicas, por exemplo, apresentam importante papel desempenhando atividades diversas em termos não apenas de ensino, mas também de pesquisa em extensão.

² Em que pese a expansão fora de sede da UFU abranger três municípios vizinhos, a saber Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, este estudo pretende abordar de modo mais específico as condições laborais dos docentes lotados no *Campus* Pontal (Ituiutaba), haja vista ter sido a primeira experiência desta Instituição no que tange à criação e implantação de uma nova estrutura universitária geograficamente afastada da sede principal.

A título de ilustração, tomem-se os atendimentos realizados por hospitais universitários, núcleos de prática jurídica, programas de extensão de cunho social que não só atendem à demanda da população por saúde pública, por esclarecimento e obtenção de seus direitos como cidadãos, por educação e outros, como também oferecem aos estudantes a oportunidade de empregar em atividades prático-profissionais o conhecimento acadêmico adquirido em sala de aula e conhecer com mais profundidade os problemas enfrentados pelas comunidades atendidas. Por sua vez, programas de pesquisa constituem talvez a ferramenta mais importante para o progresso tecnológico e científico do país, tornando mais concreta sua possibilidade de ascensão a esferas de maior desenvolvimento – e consequente autonomia – no cenário mundial, por meio da busca de soluções inovadoras pertinentes à nossa realidade.

As políticas educacionais, caso se voltem cada vez mais para o fortalecimento da rede de universidades públicas e regulamentação da atuação da rede particular na educação terciária, poderão prevenir eventuais situações de precarização do trabalho docente e as armadilhas da formação quantitativa de profissionais para o mercado, buscando despertar na comunidade acadêmica o necessário senso crítico para promover uma verdadeira transformação da realidade social e dos paradigmas preestabelecidos.

Dentre as diversas estratégias traçadas para tal fim, vem o Estado estabelecendo metas para a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a já mencionada ampliação do número de cursos, turnos e vagas ofertadas, contratação de novos docentes e técnicos administrativos, incremento da infraestrutura física e tecnológica disponibilizada para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da interiorização de seus *campi* universitários, fomentando condições de desenvolvimento político, social e econômico de diversos municípios.

Neste panorama, insere-se o plano de expansão da Universidade Federal de Uberlândia, não apenas visando à melhoria do ensino, pesquisa e extensão já em andamento em suas unidades acadêmicas estabelecidas, como também almejando a oferta de novas oportunidades a milhares de potenciais alunos interessados em seus cursos ou mesmo aguardando a oferta de novas regras para que finalmente possam ingressar em um curso de nível superior – alcançando, assim, melhores condições para ascender pessoal e profissionalmente, por meio da educação pública, gratuita e de qualidade.

Outra importante estratégia da UFU tem sido a abertura de novos *campi* em cidades cuja localização favorece o intercâmbio constante de informações e elaboração de propostas capazes de favorecer o enriquecimento intelectual, crítico e cultural das regiões escolhidas. A

universidade atende assim outra importante função social, propiciando o desenvolvimento de todo o seu entorno ao levar educação gratuita e de qualidade para diversas comunidades, o que, em última instância, eleva a qualidade de vida dos habitantes locais e aumenta as possibilidades de surgimento de novos polos de produção do saber e tecnologias.

No entendimento de Shiroma (2007), as reformas têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas, delas exigindo expansão de matrículas e criação de cursos noturnos, mas por outro lado, proíbem concursos para contratação de docentes, congelam salários, estimulam aposentadorias precoces, forçam a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa, etc. Acrescenta, ainda:

Vejamos alguns paradoxos presentes no discurso reformista: alega preocupação com a qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. [...] Essas questões, repetidas vezes colocadas entre os que se dedicam à educação, não parecem inquietar o governo. As incoerências de seu discurso patenteiam que, se a proposta acena para a integração social dos sujeitos, na prática o Estado realiza um projeto educacional excludente. (SHIROMA, 2007, p. 94)

Embora seja de essencial relevância a expansão proposta pelo Ministério da Educação (MEC), faz-se necessário primar por uma formação humana universal e qualificada, voltada não apenas para o mercado de trabalho, mas para a consolidação de um senso crítico do sujeito enquanto parte de uma sociedade carente de profundas reformas sociais.

Posto que a contribuição dos docentes para viabilizar tais fins é essencial, é mister avaliar suas condições de trabalho neste contexto. O trabalho, categoria central dos estudos marxistas, é atividade vital, pois por meio dele o homem produz e reproduz sua existência, organizando-se em sociedade. Porém, no modo de produção capitalista, o que se denota é que o trabalho, ao invés de representar a realização plena do ser, configura-se como situação de exploração, alienação, desumanização e estranhamento.

Pires (1997) questiona se, nesse contexto, a educação se encontra, em suas várias dimensões, a serviço da humanização ou da alienação, ponderando que o conhecimento, enquanto instrumento do processo educacional, pode tanto contribuir como negar o processo de humanização.

[...] para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às

necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. [...]. O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). (PIRES, 1997, p. 89-90, grifos da autora.)

Um plano de expansão desmedido, com a superficialização do ensino, a formação aligeirada e despida da humanização e plenitude aspirada pelo meio social, a ampliação de vagas sem a correspondente contratação de docentes e técnicos que possam suprir demandas acadêmicas, a perda de direitos do servidor, verbas insuficientes para viabilização de projetos, dentre outras tantas mazelas que afetam a rede pública de educação e precarizam as condições de trabalho docentes, só fazem frustrar as expectativas dos atores envolvidos no processo e da sociedade em geral.

No tocante à implantação de um *campus* fora de sede pela UFU, foi no contexto favorável à retomada do crescimento da oferta de educação superior na rede pública, e mediante o reconhecimento de sua importância, que a sociedade regional organizou-se e encaminhou à UFU uma proposta para instalação de um *campus* universitário na cidade de Ituiutaba. Após a realização de debates e estudos, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFU (CONSUN) o projeto de criação do *Campus Pontal*, em reunião realizada em sete de abril de 2006. O objetivo geral do *campus* seria expandir as atividades da UFU, bem como a sua área de abrangência, com a oferta de vagas para a educação superior, atendendo às necessidades de qualificação profissional e promovendo a integração regional e a inclusão social.

Além desta finalidade, ressaltaram-se outras específicas, como a instalação de uma estrutura administrativa e acadêmica descentralizada responsável pela gestão de atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme os padrões de qualidade assumidos pela Universidade Federal de Uberlândia e a criação de, no prazo de cinco anos a partir da implantação definitiva, 3.200 (três mil e duzentas) novas vagas públicas na educação superior, visando à formação de profissionais capacitados ao exercício profissional qualificado (UFU/Projeto *Campus* do Pontal, 2006, p. 4).

No *campus* Pontal, criado pela Resolução do Conselho Universitário nº 02/2006 e em funcionamento no município de Ituiutaba desde 2007, encontra-se instalada a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Unidade Acadêmica composta por 11 cursos, cujo

funcionamento teve início valendo-se de diferentes espaços alugados na cidade de Ituiutaba para realização de suas atividades administrativas e acadêmicas.

Embora tenham sido entregues as obras principais das instalações definitivas no final de 2011, possibilitando a centralização de suas atividades-fim e atividades-meio em um mesmo espaço a partir do início de 2012, algumas questões são carecedoras de atenção e serão abordadas em momento oportuno. A alocação da biblioteca em prédio próprio, a implantação de um restaurante universitário e a necessidade de investimentos em recursos físicos que possibilitassem equipar laboratórios, além da ampliação da oferta de bolsas para que docentes e alunos para melhor desenvolver atividades de pesquisa e extensão eram algumas das reivindicações que ainda careciam de conquista, como se demonstrará ao final do presente estudo.

Dentre diversas ações propostas pelo Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU (PIDE-UFU), período 2010 a 2015, encontram-se previstas a construção de laboratórios e biblioteca, praça de convivência, restaurante universitário e até mesmo implantação de sistema de videoconferência no *Campus Pontal*, no sentido de minimizar o desgaste do deslocamento de um grande número de servidores para participação em reuniões na sede da instituição, especialmente as dos Conselhos superiores. Ressalte-se que o atual Estatuto da UFU, bem como seu Regimento Geral ainda não contemplam especificidades acerca dos *campi* fora de sede, o que só deve ocorrer a partir da revisão final destes dois diplomas, cujas propostas se encontram em debate pela comunidade universitária. Questões pertinentes à estrutura organizacional dos *campi* situados fora de sede, autonomia e representatividade deverão ser abordadas nas discussões que pretendem modificar as referidas normas internas da universidade, como forma de assegurar uma concepção de *campus* capaz de atender às necessidades e interesses locais inerentes a uma estrutura geograficamente distante da matriz da UFU.

Depreende-se desta breve exposição a relevância da pesquisa realizada. Tratava-se de temática atual e pouco explorada, sendo que a análise da trajetória de implantação do *Campus Pontal*, pioneiro da experiência *multicampi* da Universidade Federal de Uberlândia, pode culminar na produção de resultados capazes de colaborar com empreendimentos de outras universidades, vislumbrando futuras incursões em regiões que demandem maior acesso à educação superior pública e gratuita.

Considerando a análise das relações entre trabalho, educação e política educacional, a partir dos processos históricos que têm constituído essas relações, bem como a importância da

discussão sobre a expansão da educação superior pública brasileira, esse projeto se articulou com a linha de pesquisa de Trabalho, Sociedade e Educação, a qual ofereceu condições ideais para a investigação proposta, haja vista que seus estudos e pesquisas são voltados justamente para a temática das relações entre trabalho e Estado; educação e cidadania; o papel da educação na sociedade contemporânea; formação humana, bem como a influência das questões econômicas e sociais nas relações de trabalho.

A temática investigada abrangeu o processo de expansão da educação superior, a partir de uma análise-crítica em que se buscou identificar e problematizar aspectos da precarização do trabalho docente na educação superior pública brasileira, especialmente no contexto da expansão universitária. Partiu-se da hipótese que instituições já estabelecidas e renomadas, ao instalar novos *campi* em regiões com menor acesso à educação superior pública, poderiam ofertar condições laborais aos docentes menos favoráveis do que aquelas existentes na instituição-sede. Alguns aspectos laborais que poderiam ser percebidos como desfavoráveis pelos sujeitos de pesquisa são elencados a seguir, tais como: ambiente de trabalho (existência de espaços adequados para desenvolvimento das atividades acadêmicas; estruturas físicas e organizacionais satisfatórias; etc.); controle do trabalho (dependência administrativa/econômica/pedagógica em relação à matriz; representatividade nos conselhos superiores, etc.); precarização do trabalho (intensificação de jornada; acúmulo de atividades; falta de incentivos para qualificação, deslocamentos em excesso para atividades na instituição-sede, etc.), dentre outras variáveis investigadas.

A contribuição da pesquisa para a comunidade acadêmica foi a sustentação teórico-conceitual da compreensão das relações entre educação, formação humana, expansão da educação superior pública e as condições de trabalho dos docentes neste âmbito. Por meio da demonstração dos esforços envidados, dos desafios propostos, dos pontos positivos e negativos que cercam a implantação de um *campus* fora de sede, espera-se que a própria Universidade Federal de Uberlândia bem como outras instituições, possam melhor sopesar as estratégias mais adequadas para viabilizar a expansão da educação superior sem comprometer as condições de trabalho docente e consequentemente, a formação humana e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as condições de trabalho docente na educação superior no contexto da expansão das universidades públicas, analisando suas possíveis implicações. Para alcançar este mister, averiguou-se mais profundamente a percepção de docentes lotados no *Campus Pontal* da Universidade Federal de Uberlândia, situado no

município de Ituiutaba, acerca das condições laborais encontradas para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas desde o momento inicial de sua implantação em estruturas provisórias até o primeiro ano de funcionamento de suas instalações definitivas.

Destacam-se, também os seguintes objetivos específicos:

- a) Estabelecimento de correlações entre educação superior, formação humana e condições de trabalho docente, discorrendo sobre o panorama atual da reestruturação produtiva e seus reflexos na possível mercantilização da educação e precarização das condições laborais do docente.
- b) Avaliação da evolução do panorama da expansão das universidades brasileiras a partir da análise das diretrizes internacionais para a educação superior; verificação das propostas, metas e políticas públicas para promover a expansão e democratização do acesso à educação superior, mormente no que tange à rede federal; análise das condições laborais dos docentes no contexto da expansão.
- c) Caracterização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresentando um breve histórico evolutivo a seu respeito; compreensão do cenário político que propiciou a implantação de um campus fora de sede desta instituição no município de Ituiutaba, qual seja, o *Campus Pontal*.
- d) Exposição da metodologia empregada; análise de dados empíricos acerca da percepção dos docentes sobre suas condições de trabalho no âmbito da expansão da UFU, para verificar se o docente lotado em um *campus* recém-criado percebeu condições de trabalho menos favoráveis do que aquelas ofertadas na já estabelecida instituição-sede.

O desenvolvimento da pesquisa pressupôs inicialmente uma análise histórica, a partir dos fundamentos do materialismo dialético enquanto referencial teórico, para melhor compreender a formação da universidade pública, as políticas educacionais, as propostas de expansão da educação superior, bem como suas contradições políticas e a materialidade dos discursos produzidos sobre o tema, mormente no que tange ao trabalho docente no referido cenário. A pesquisa procurou não somente descrever este aspecto da realidade social, mas também expor como tal realidade se produz e se reproduz ao longo da história, desvelando as contradições inseridas no processo. Os fenômenos sociais, dada sua complexidade, são sistemas constituídos de muitas partes em interação, unidades e contradições que se alteram com o passar

do tempo, estando em permanente transformação e movimento e influenciados por vários níveis de determinação política, econômica, cultural, dentre outros.

Nos ensinamentos de Benite (2009), o materialismo histórico-dialético (MHD) surge como opção entre a pesquisa empírico-analítica e a fenomenologia, propiciando um movimento crítico e a construção de conhecimento novo, na medida em que traz a lume as estruturas de desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais e propicia um rompimento com o pensamento da ideologia dominante. Esta tendência de pesquisa, para a autora, caracteriza-se pela revelação das leis dos processos que se passam no mundo exterior e pelo pressuposto de que a teoria não se dissocia da prática, devendo a reflexão teórica sobre a pseudoconcreticidade investigada deflagrar uma alteração da realidade em tela.

O MHD não é o método da redução, antes, o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos educacionais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. Sob o enfoque do MHD não basta apenas constatar como as coisas funcionam e estabelecer conexões entre os fenômenos educacionais. Trata-se de compreender que vivemos numa sociedade capitalista, universalizadora do valor de troca e alienada que precisa ser superada. (BENITE, 2009, p. 14)

Deveras, a estrutura de um objeto de pesquisa não é passível de ser compreendida mediante mera contemplação, o que poderia gerar um indesejado quadro de pseudoconcreticidade e superficialidade. O exame mais aprofundado e crítico de algumas categorias-chave, como formação humana, educação superior e trabalho docente, foi necessário para compreensão do fio condutor do presente estudo, qual seja, a questão da expansão da educação superior, especialmente no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, no contexto da implantação de seu primeiro *campus* fora de sede.

A pesquisa bibliográfica se fez presente, no intuito de analisar o papel do Estado no que concerne à educação, as políticas por ele desenvolvidas em termos de educação superior, especialmente no que concerne à expansão e investimentos nas instituições federais. A continuidade da pesquisa perpassou por uma análise documental, para averiguar os reflexos destas políticas governamentais e sua repercussão no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, mediante consulta a atas, projetos e planejamentos desenvolvidos pela instituição para propiciar sua expansão com a oferta de novas vagas, turnos e cursos. Foram verificadas, ainda, as propostas e resoluções que culminaram na criação do *Campus* Pontal, deflagrando assim a experiência *multicampi* da UFU.

Uma vez que o estudo foi de natureza qualitativa, sua análise mostrou-se minuciosa e detalhada, de maneira a contribuir para a elucidação da temática proposta. A investigação

qualitativa pressupõe a análise do ambiente natural investigado, com a correlata averiguação do contexto, cenário e circunstâncias em que os sujeitos de pesquisa estão inseridos. Neste sentido, o estudo coletou dados institucionais que pudessem revelar o cenário no qual a pesquisa se desenrolou, qual seja, o espaço onde se instalou o primeiro *campus* fora de sede da UFU; bem como valeu-se de anotações pessoais da pesquisadora registradas durante suas observações realizadas entre o início de 2010 e final de 2012, período no qual a mesma esteve lotada na Unidade Acadêmica FACIP, ministrando disciplinas jurídicas nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Tais observações propiciaram um maior entendimento sobre o objeto de pesquisa, lançando luz às nuances específicas do tema proposto.

A amostra desta pesquisa referiu-se a docentes lotados no *Campus* Pontal durante o recorte temporal proposto, que tenham exercido função de Coordenação de Curso. Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram os seguintes: docentes efetivos da UFU, lotados na FACIP durante o período em análise (2006-2012), que tenham exercido função de coordenação de curso de graduação (mediante eleição ou nomeação *pro tempore*), que se dispusessem a responder o instrumento de coleta de dados disponibilizado em plataforma eletrônica.

Foram identificados junto ao setor de Recursos Humanos (RH) do *campus* Pontal 29 (vinte e nove) docentes, pertencentes aos 11 (onze) diferentes cursos ofertados na FACIP, que atendiam a tais critérios, sendo os mesmos contatados pela pesquisadora por meio de correio eletrônico. Deste total, 15 (quinze) responderam ao instrumento de coleta de dados disponibilizado aos participantes por meio da plataforma eletrônica denominada *SurveyMonkey* no período de 20 de outubro a 16 de novembro de 2014. Foram aplicados questionários semiestruturados junto a estes docentes, cujo papel extrapolou as funções tão-somente acadêmicas na instituição pesquisada, pois os mesmos também exerceram uma função administrativa de relevo, qual seja, a coordenação de cursos de graduação. A amostragem não-probabilística intencional justificou-se na medida em que permitiu apreender os significados de um objeto social por alguns membros de uma dada população, entendendo que os mesmos partilhavam de uma compreensão subjetiva produzida também coletivamente.

Partiu-se do pressuposto de que tais docentes não apenas vivenciaram ao longo deste lapso temporal as condições de trabalho em uma estrutura recém-criada – com os desafios que lhe são inerentes – mas também estabeleceram uma maior proximidade com questões acadêmicas, administrativas e organizacionais em razão de terem exercido a função de coordenador de curso. Tal função propicia contato direto com os demais docentes de cada curso; com a direção da Unidade; com a Instituição-sede, na medida em que coordenadores de curso

participam obrigatoriamente seus Conselhos consultivos e deliberativos; com os técnicos administrativos que viabilizam as atividades-meio e com os discentes ali matriculados, cujos problemas e reivindicações são geralmente reportados à coordenação.

De acordo com o Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia³, o coordenador de curso de graduação é escolhido pelos docentes, técnicos administrativos e discentes para um mandato de dois anos, e preside o Colegiado de Curso, atuando efetivamente na orientação, supervisão e a coordenação didáticas de cada curso. Dentre diversas incumbências, juntamente com o Colegiado de curso, deve cumprir e fazer cumprir as normas da graduação; estabelecer diretrizes didáticas; elaborar proposta de organização e funcionamento do currículo do curso; promover sistematicamente e periodicamente avaliações do curso; orientar e acompanhar a vida acadêmica; aprovar o horário de aulas; etc. O coordenador possui relevante participação na instituição haja vista ser membro do Conselho Universitário (CONSUN), órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU e do Conselho de Graduação (CONGRAD), órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de graduação, estando envolvido nos mais diversos assuntos e planejamentos de interesse não somente da Unidade, mas também dos docentes em geral e do corpo discente.

Assim sendo, o coordenador de curso revelou-se como sujeito ideal de pesquisa, estando apto a caracterizar as condições laborais dos docentes lotados na Unidade Acadêmica FACIP, em face de sua atuação diurna com as questões acadêmicas e administrativas mais relevantes que afetam diretamente a práxis dos mesmos. Ademais, sua proximidade com a instituição-sede por meio da participação recorrente junto aos seus Conselhos superiores pôde propiciar maior reflexão acerca das condições de trabalho encontradas no *campus* fora de sede e mais ciente das eventuais reivindicações e demandas levantadas pela comunidade ali lotada. A abordagem dos coordenadores justificou-se, portanto, à luz da grande contribuição de seu olhar multifacetado sobre a hipótese de pesquisa, qual seja: no contexto da expansão universitária, pode ser possível que instituições já estabelecidas e renomadas, tais como a Universidade Federal de Uberlândia, ao instalar novos *campi* fora de sua sede de atuação, ofertem condições laborais aos docentes menos favoráveis do que aquelas existentes na instituição-matriz.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, não almejou um rigor estatístico para o número de sujeitos constituintes da amostra, tendo em vista não haver pretensão de criar generalizações a partir dos resultados obtidos, mas sim propiciar familiaridade com o tema

³ Disponível em:

<http://www.transparencia.ufu.br/sites/transparencia.ufu.br/files/Regimento_Geral_da_UFU.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2014.

estudado, a fim de torná-lo mais explícito, desenvolver hipóteses e considerar os desdobramentos a ele pertinentes.

Os procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados abrangearam observação participante e aplicação de questionários junto aos sujeitos de pesquisa que compuseram a amostra. Tendo em vista que a pesquisadora esteve lotada na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) exercendo função de docente efetiva no período de 2010 a 2012, foi possível observar o funcionamento quotidiano da Unidade, registrando por meio de notas pessoais alguns dos desafios pessoais e profissionais enfrentados pela comunidade docente ao longo de parte do lapso temporal investigado.

A fim de elaborar o projeto de pesquisa submetido à avaliação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), a pesquisadora valeu-se desta proximidade com o objeto de investigação para efetuar registros e ponderações que servissem de subsídio para uma imersão ainda maior no tema proposto. O ano de 2011 marcou a fase exploratória do presente estudo, na qual foi possível definir a unidade de análise, estabelecer os primeiros contatos com o tema, definir os prováveis participantes da pesquisa e a problemática a ela relacionada para elaboração do projeto a ser desenvolvido. Este plano incipiente delineou-se mais firmemente com o avanço do estudo, tornando possível delimitar o foco da investigação, dada a impossibilidade de se explorar todos os ângulos de um fenômeno, exaurindo todos os seus aspectos em uma única pesquisa.

Em 2012, as observações detiveram-se mais especificamente nas condições de trabalho docente no contexto da expansão da UFU para o *campus* Pontal. De acordo com Martins (1996), a observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica e visa estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados, de modo a reduzir a estranheza recíproca. Desta feita, o pesquisador compartilha papéis e hábitos dos grupos observados, estando em condição de observar fatos, situações e comportamentos que talvez não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos.

Ou seja, um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam

permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas. (MARTINS, 1996, p. 270)

Uma vez que a pesquisadora encontrava-se inserida na unidade de análise durante parte do período abarcado na investigação, foi possível observar melhor o contexto no qual se desenrolou a implantação do novo *campus* universitário da UFU no município de Ituiutaba. Ademais, vivenciar de perto os desafios de desenvolver atividades docentes contando com estruturas provisórias e posteriormente passar a atuar no novo *campus* recém criado, proporcionou uma compreensão mais aprofundada da realidade vivida pelos atores envolvidos no processo da expansão.

Com o escopo de assegurar a validade e fidedignidade da pesquisa, faz-se necessário ressaltar que no início de 2013 a pesquisadora passou a atuar em outra Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, localizada na sede da instituição, podendo a partir de então valer-se de um necessário distanciamento do objeto de pesquisa a fim de não prejudicar o olhar crítico e reflexivo sobre o tema proposto.

De outro norte, o questionário semiestruturado, com junção de questões fechadas e abertas, permitiu ao participante de pesquisa a possibilidade de discorrer sobre a temática proposta, sem prender-se a respostas ou condições prefixadas. O instrumento foi respondido por 15 (quinze) dos 29 (vinte e nove) docentes abordados, no período de 20 de outubro a 16 de novembro de 2014, como já explanado.

A posterior análise de conteúdo visou obter mensagens e indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos ao problema investigado. A adoção destes procedimentos implicou em um contato direto com o objeto de estudos, para melhor compreender o ambiente e os fenômenos investigados, contribuindo sobremaneira para traçar um quadro satisfatório da realidade pesquisada.

Portanto, tornou-se possível não apenas verificar as condições físico-espaciais do *locus* onde se deu a expansão da UFU, como também apreciar a percepção dos docentes envolvidos na construção desta nova realidade na cidade de Ituiutaba e os desdobramentos da implantação desta instituição. Uma descrição densa e detalhada do objeto contribuiu para a construção do *corpus* teórico, revelando a realidade além do visível.

No intuito de alcançar seus objetivos, a presente pesquisa foi estruturada em quatro segmentos. O primeiro capítulo abordou a importância das categorias educação e trabalho no que tange à formação do sujeito e seu preparo para a sociabilidade e interação com o mundo

que o cerca, posto que o mesmo deve estar apto a compreender as variáveis e fatores que forjaram a realidade na qual se encontra inserido, para que possa criticá-la e transformá-la.

Assim, torna-se possível desenvolver as condições para a superação das contradições e desigualdades porventura identificadas em face dos reflexos provocados pela reestruturação produtiva em escala global. Na mesma esteira, foram identificados alguns reflexos desta realidade sobre o trabalho docente de modo geral.

Em seguida, o segundo capítulo tratou do tema da expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil. Para tanto, foram analisadas algumas políticas educacionais oriundas de debates iniciados por organismos internacionais e suas implicações no cenário nacional no sentido de promover a expansão da educação em nível superior no país. Dados coletados em sítios eletrônicos oficiais serviram para ilustrar a expansão quantitativa da rede pública e particular de educação superior, e um estudo analítico teve por escopo interpretar as possíveis consequências práticas no que tange às condições de trabalho docente no referido contexto expansionista.

A parte seguinte da pesquisa mergulhou no tema da expansão da Universidade Federal de Uberlândia para o município de Ituiutaba, mediante a implantação do *Campus Pontal*. O terceiro capítulo, portanto, prestou-se a caracterizar esta Instituição Federal de Ensino Superior, traçando seus antecedentes históricos e perquirindo sobre os fatores internos e externos que permitiram a criação de seu primeiro *campus* fora de sede, o qual abriga a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Tendo em vista a complexidade desta Unidade Acadêmica, a qual abriga 11 diferentes cursos e um considerável número de servidores, o estudo procurou caracterizar demandas locais e especificidades próprias de um *campus* situado fora de sede.

As implicações decorrentes dos desafios da construção deste novo espaço universitário, desde a deliberação inicial para sua criação até o funcionamento pleno e em sede própria desta Unidade Acadêmica (2006-2012), foram as premissas que nortearam o desenvolvimento do quarto e último capítulo, cuja proposta central consistiu em revelar a percepção dos docentes lotados neste *campus* sobre as condições de trabalho a eles disponibilizada pela instituição-matriz, os desafios por eles enfrentados desde início de suas atividades em estruturas provisórias, dentre outros aspectos.

O propósito desta investigação esteve primordialmente voltado para a elaboração de um referencial adequado em face do escopo de pesquisa, apoiando-se em um olhar diagnóstico, na busca pelas percepções dos docentes envolvidos no processo e pelos significados da realidade

sob análise; também pressupôs um olhar de avaliação, para verificar as reais condições e eficácia da expansão em trâmite; e um olhar comparativo, no sentido de situar o processo expansionista em face do que se propõe em nosso país e mesmo em face das diretrizes internacionais.

Buscou-se, com base em princípios éticos, demonstrar a confiabilidade e relevância da pesquisa, a validade e fidedignidade dos dados coletados, apresentando ao longo do estudo análises capazes de desvelar as mediações e contradições internas do processo de expansão pesquisado.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.

1.1 A questão da educação: direito ou mercadoria?

É patente a necessidade de se compreender os significados atribuídos à educação no modo de produção capitalista, buscando uma reflexão sobre a realidade vivida pela sociedade contemporânea, oriunda de um longo processo histórico, político, econômico e cultural, repleto de conflitos e contradições. A sociedade não apenas produz sua história por meio da exteriorização da atividade humana, mas encontra-se irremediavelmente influenciada pelas relações de produção por ela mesma construídas. Para MARX (2003), na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações necessárias e que independem de sua vontade, pertinentes ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Esclarece que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 2003, p.5).

Buscando apreender as contradições da sociedade capitalista, bem como encontrar meios para superá-las, Marx engendrou suas teorias sobre a exploração do trabalho humano pelo capital, sobre a alienação e estranhamento do homem em relação ao produto de seu próprio trabalho, além da questão da fetichização da mercadoria, onde cada vez mais se valoriza o mundo das coisas e se desvaloriza o mundo dos homens. Suas formulações, se não contemplaram especificamente a questão educacional, levam à conclusão que a educação, aliada à *praxis* social, é capaz de formar um novo homem, omnilateral, consciente das suas potencialidades históricas e transformadoras da realidade na qual se encontra inserido, livre do jugo do capital.

A concepção marxista de educação propõe uma formação *omnilateral* do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a *omnilateralidade* somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 645, grifos dos autores.)

Leciona CIAVATTA (2013) que nas sociedades capitalistas do mundo moderno, faz-se necessário distinguir mudanças ou rupturas que verdadeiramente alteram a natureza das relações sociais, das mudanças que trazem algum tipo de reforma, sem transformar a essência da velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender como as diversas formas de trabalho e de vínculos laborais, assim como as políticas educacionais, são definidos de acordo com as exigências e os valores da ordem produtiva e da ordem social.

O trabalho, que consiste em atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida, ocorre em uma dupla perspectiva: com sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental; e nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas. A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado.

A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça.

A educação é, ela própria, um direito com múltiplas faces: cultural, social, econômica e política, uma vez que promove, no contexto da comunidade, a construção de uma cultura e socialidade mais expressiva dos direitos humanos, assente na compreensão, na tolerância e na amizade; favorece o desenvolvimento integral da personalidade humana e o respeito pelo ser humano e pelas suas liberdades fundamentais; contribui para a autossuficiência econômica através do trabalho, assim como para o desenvolvimento e conscientização política. (ESTÊVÃO, 2012, p. 80)

A mercantilização da educação vem sendo tema recorrente de debates doutrinários, os quais perpassam pela análise da globalização, da reestruturação produtiva, das relações entre trabalho e capital e, sobretudo, da crise estrutural enfrentada por este último. De fato, observa-se que a educação parece estar voltada mormente para a priorização de interesses individualistas e competitivos e para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que pode produzir sujeitos alijados de espírito crítico e incapazes de promover as necessárias mudanças para reverter o quadro de profunda desigualdade social que se estabeleceu no mundo contemporâneo. A desvalorização da força de trabalho, e respectiva valorização das mercadorias que reproduzem esta força, alteram a estrutura educacional e favorecem mais a aprendizagem e o ensino do saber técnico do que a educação em si, a qual deveria estar voltada para formação do ser humano global, socializado e capaz de superar o individualismo.

Não se pode negar a importância do preparo do sujeito para o trabalho, haja vista que é por meio dele que se obtêm os recursos necessários para prover a carne e o espírito, promovendo bem-estar material e desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade. Por meio de seu trabalho, o ser social transforma a natureza, produz valores de uso, provê para si e para os seus, contribui para o desenvolvimento material da humanidade e o incremento das condições de vida do meio em que vive, realiza seu potencial físico e intelectual, buscando alcançar a tão almejada felicidade e reproduzir sua própria existência.

Todavia, os reflexos oriundos da reestruturação produtiva vêm precarizando cada vez mais as relações de trabalho, como se depreende das atuais práticas de flexibilização dos processos produtivos, seja em termos de intensificação da carga horária, terceirizações e contratações temporárias, múltiplas atribuições ao trabalhador, minimização de mão de obra e maximização da produção, metas de rendimento e produtividade, dentre outras mazelas que incutem no indivíduo o temor da perda de sua fonte de subsistência caso não se submeta às regras estabelecidas por um modo de produção capitalista perverso.

Esclarece PONCE (2007) que o trabalhador, no capitalismo, não colhe os frutos de seu trabalho. Se no início o trabalhador trocava o objeto que havia produzido do mesmo modo e que tinha valor equivalente, a partir do aparecimento de enormes massas de “trabalhadores livres” que ofereciam à venda sua força de trabalho, surgiram os alicerces de um novo regime, pelo qual o capitalista dá ao trabalhador muito menos do que o valor do objeto produzido, de modo que o salário a ele pago mal possibilita sua manutenção e retorno para vender ao capitalista, nas mesmas condições, a sua força de trabalho (grifo do autor).

Sem alternativas, portanto, o indivíduo mergulha quase que integralmente no trabalho; não mais pela auto-realização que o mesmo deveria proporcionar, mas pelo receio de que, em não aderindo à lógica do capital, seja colocado à margem de uma sociedade calcada nas aparências, no individualismo e no consumo excessivo gerado pelas falsas necessidades internalizadas pelo sistema.

Do ponto de vista do capitalista, a potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual se efetua a ampliação de seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador à jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste [...] porque é isso que lhe renderá o maior excedente e assim o maior lucro. (BRAVERMAN, 1987, p. 58)

Até mesmo o Estado passa a revelar contornos capitalistas/burgueses, deixando de lado um papel que deveria ser o de assegurar condições adequadas para o desenvolvimento pleno de todo o corpo social, arrefece perante os ditames históricos, políticos e econômicos dos acumuladores do capital, reproduzindo seus interesses e relegando a segundo plano o bem-estar da população, ao privilegiar os resultados que a ideologia dominante demanda e degradar as condições de vida dos trabalhadores, na medida em que desregulamenta suas parcias conquistas nas relações de trabalho. Tal Estado é refém do capital financeiro globalizado e não pode investir na esfera social. As escolas estão mercantilizadas porque as políticas públicas se concentram em questões econômicas e, para buscar recursos, precisam apresentar volume de produtividade, comprovar índices de empregabilidade dos alunos, desenvolver novas tecnologias para o mercado, produzir mais em um tempo menor, etc.

Não obstante, nem todos os trabalhadores possuem a devida percepção dos mecanismos engendrados para propiciar a exploração de sua força de trabalho, muito menos estão cientes de seu potencial transformador da realidade. Isto porque a educação oferecida para a classe trabalhadora não vai além do mínimo necessário para capacitar o sujeito a exercer funções técnicas, afastando-o do saber filosófico, sociocultural, histórico, científico e crítico, o que só serviria para despertar insatisfações, dúvidas e questionamentos por parte daqueles que devem permanecer nos devidos lugares definidos pela classe dominante: trabalhadores desorganizados, disciplinados, conformados e inofensivos, que reproduzem ao máximo o capital por um mínimo de contrapartida.

Incapaz de absorver o grande contingente de trabalhadores sem colocação no mercado, seja por questões de qualificação do sujeito, mecanização da produção ou redução dos custos para maior lucratividade, o sistema capitalista vem, por meio do poder que exerce sobre o Estado, entabulando políticas voltadas para a formação de técnicos que possam atuar como prestadores de serviços, e também para a preparação de futuros “empreendedores”, mascarando assim a questão do desemprego e do subemprego. Estes indivíduos, saindo dos bancos escolares, terão a árdua tarefa de sobreviver por conta própria, assumir riscos e gerar posições de trabalho para outros, arcando com os altíssimos custos do crédito oferecido pelas instituições financeiras e com a pesada carga tributária imposta pelo Estado.

A sociedade parece girar em um círculo vicioso, no qual a classe dominante deseja aumentar seus ganhos e lucros, valendo-se inclusive de mecanismos estatais para impor seus interesses – seja na política, economia ou educação –, tratando de explorar e alienar cada vez mais a classe trabalhadora, a qual, por sua vez, não vislumbra oportunidade para manter-se de

outro modo que não seja submetendo-se ao sistema vigente, que a marginaliza e fragmenta, impedindo movimentos de luta capazes de instaurar um novo modo de produção que gere um círculo virtuoso de oportunidades equânimes.

De notar-se que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação, e inclusive determina que compete ao Estado e à família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando como princípio a embasar o ensino a ser ministrado a garantia de padrão de qualidade (CF/88, artigo 206, inciso VII).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) busca atender tal comando, traçando normas para viabilização do ensino em todos os níveis – fundamental, médio e superior –, com especial ênfase na necessidade de tratamento do aluno não como simples receptor de conhecimentos, mas como indivíduo capaz de pensar criticamente o mundo ao seu redor, buscando a transformação e melhoria de si mesmo, assim como da sociedade na qual se insere. Faz-se necessário, pois, estabelecer diretrizes capazes de assegurar a qualidade do ensino em todas as suas dimensões.

Historicamente, a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica remonta aos ideais liberais burgueses do século XVIII, que perceberam na educação escolar um recurso essencial para a consolidação da república sobre a monarquia, bem como a liberação dos ditames da Igreja Católica feudal, a qual monopolizava a função educacional para além da família.

Na lição de ALVES (2007), a escola universalizada ganhou novas dimensões no discurso de Horace Mann, educador norte-americano que preconizava que somente a distribuição equitativa da educação seria capaz de contrabalançar a tendência de domínio do capital e servilismo do trabalho. Em seu entendimento, se uma classe possuísse toda a riqueza e educação, enquanto o resto da sociedade permanecesse ignorante e pobre, esta última seria sempre servil e dependente da primeira, obtemperando que não havia homens inteligentes e práticos que permanecessem eternamente pobres.

Contudo, o crescimento da sociedade capitalista acabou por agravar diferenças sociais, e uma escola dualista passou a oferecer educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e educação humanístico-científica para os filhos dos dirigentes da sociedade. Para a superação da “escola tradicional”, surge a proposta da escola única.

O princípio da unicidade postulava a necessidade de ser produzida uma instituição escolar única cujo currículo deveria integrar, harmonicamente, a educação profissional e a formação humanístico-científica [...]. O século XIX, portanto, além de projetar as possíveis conquistas da escola pública para o futuro, segundo uma matriz ideológica produzida originalmente por Horace Mann, acrescentou aos princípios revolucionários setecentistas, que resumiam o ideário da unicidade escolanovista [...]. Só a partir da década de 70 do século XIX, as nações assumiram políticas educacionais que, de forma consistente, alargaram a oferta da escola pública para todos. Mesmo nos países mais avançados, contudo, a universalização da escola só pode ser celebrada como uma conquista do século XX. (ALVES, 2007, p. 68)

CHAUÍ (1984) afirma que “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens”, demonstrando a autora, porém, a contradição entre os que produzem riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, afastando delas os produtores. Estes últimos encontram-se excluídos do direito de usufruir dos bens que produzem, como por exemplo, o direito à educação. Ilustra o fato relembrando a situação do pedreiro que constrói a escola e do marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas – analfabetos que são, não possuem a menor condição de enviar seus filhos para a escola que foi por eles edificada.

Para MÉSZÁROS (2008), há uma profunda ligação entre os atuais processos educacionais e os processos sociais de reprodução, posto que aqueles se encontram em conformidade às exigências inalteráveis da lógica global do sistema reprodutivo. Assevera que não há possibilidade de legitimar o conflito entre forças hegemônicas fundamentais rivais em uma dada ordem social, pois não se pode cogitar uma formulação educacional que permita que a classe servil sobreponha-se à classe dominante.

Assim sendo, o sistema vigente perpetua o domínio do capital como modo de reprodução social, mantendo os interesses objetivos da classe dominante.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ [isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35; grifo do autor.)

De acordo com Mészáros (2008), no intuito de impor seus valores, a classe dominante se vale da “internalização”, incutindo nos indivíduos a legitimidade de sua posição social, as expectativas adequadas, as condutas corretas; induz a uma aceitação ativa dos princípios

reprodutivos orientadores preponderantes na sociedade de acordo com a posição de cada um e das tarefas que lhe são atribuídas, mantendo o proletariado em seu devido lugar. Esclarece o autor que o que carece de alteração não é apenas a instituição escolar em si, mas este próprio sistema de internalização, em todas as suas dimensões. A “contra-internalização” significaria não a negação do sistema atual, e sim o engendramento de uma alternativa abrangente ao que está posto, uma modificação estrutural da educação (grifos do autor).

Hodiernamente, o educador e as disciplinas de cunho humanístico, que procuram desenvolver a consciência e o senso crítico, vêm perdendo a importância nas salas de aula. A mercantilização da educação não se refere necessariamente à questão do ensino ser ou não pago, mas sobretudo na implementação do controle do trabalho e na submissão da força de trabalho docente. Docentes e discentes se afastam do “ser”, e desenvolvem o “ter” e o “saber fazer”. Estimula-se a competitividade entre os colegas, o individualismo exacerbado, a capacitação para o trabalho técnico, criando formas mais profundas de internalizar os paradigmas de reprodução do capital.

Em meio ao movimento de extensão do capital aos complexos sociais em geral, o político, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital. [...]; estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante; a esfera educacional tornou-se um *quase-mercado*, a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo ser social é um cidadão produtivo: útil, só e mudo. (SILVA JR, 2007, p. 159; grifo do autor.)

O Estado, regido e dominado pela classe burguesa ao longo da história, vem reproduzindo seus interesses e ideais, o que se reflete nas políticas que elabora e nas prioridades que elege quando de sua atuação.

A democracia burguesa sobrevive apenas com o consentimento da maioria dos governados; no entanto, ao mesmo tempo, tem que expressar o interesse distintivo da classe dirigente. Essa contradição se resolve apenas se o Estado se envolve ativamente na obtenção do consentimento das classes subordinadas. A ideologia proporciona um canal importante, e o poder estatal é, consequentemente, utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta ou indiretamente, o fluxo de idéias e informações. [...] Essencialmente, o Estado talvez internalize em si mecanismos políticos que refletem a luta de classes entre capital e trabalho. Assim, uma função chave inclui organizar e transferir determinados benefícios e garantias aos trabalhadores (padrões mínimos de vida e condições de trabalho, por exemplo), que talvez, para ser exato, não sejam do interesse econômico imediato da classe capitalista. Em troca, o Estado recebe a obediência genérica das classes subordinadas. (HARVEY, 2005, p. 87)

Nos campos da educação e do trabalho, os desdobramentos desta subordinação impedem a auto-realização do indivíduo e a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, posto que os trabalhadores não recebem a devida instrução para compreender e libertar-se dos mecanismos de exploração do capital, sendo condenados à imobilidade social e à impossibilidade de realizar plenamente uma existência digna por meio de condições de trabalho justas.

Segundo Lima (2011), o direito à educação vem sendo reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse direto e indireto de recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, a qual privilegia a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado. Neste sentido, o que importa são as referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

O que se evidencia, na primeira década do século 21, é a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital, particularmente em um país capitalista dependente como o Brasil. Uma estruturação que transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento. Um processo que configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideo-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (LIMA, 2011, p. 91)

Para Sguissardi (2008), a proeminência do mercado educacional no modelo de expansão da educação superior que se vivencia atualmente revela o corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria na sociedade capitalista. Os serviços educacionais, entendidos como bem público e direito de todos, passam a ser vistos como educação-mercadoria, objeto de exploração da mais-valia ou de valorização, não apenas pelos empresários do setor, mas de certo modo também pelos interesses mercantis do aparelho estatal.

Há que se ressaltar que a Constituição Federal brasileira elenca a educação e o trabalho no rol dos direitos sociais em seu artigo 6º, e estabelece no *caput* do artigo 170 que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”. Na mesma esteira, preconiza no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento

pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Deveras, o fim do Estado é assegurar o bem comum, devendo para isso valer-se de todos os mecanismos para garantir à população as condições mínimas para alcançar uma verdadeira qualidade de vida, curvando-se às exigências da sociedade, e não simplesmente dos interesses do capital.

1.2 A educação e o trabalho enquanto instrumentos de (trans)formação humana.

Educação e trabalho são elementos fundamentais na construção da dignidade do homem, contribuindo para o seu aperfeiçoamento pessoal e material, bem como favorecendo o fortalecimento das relações sociais. Encontram-se, em última instância, direcionados para o bem-estar do ser humano, com o respaldo moral de poder assegurar a si e aos seus o sustento, a saúde, o lazer e o progresso contínuo. Os meios e as forças de produção social só se justificam se forem respeitados os valores humanos, mormente os que atinem à educação e ao trabalho, destinando-se ao bem estar e ao progresso coletivo.

A dignidade humana apresenta-se como um conjunto de atributos inerentes à pessoa humana, possuindo conteúdo axiológico, haja vista a representação de valores que extrapolam a esfera do indivíduo, repercutindo em toda a esfera da coletividade. Este princípio encontra-se inserido no Estado Democrático de Direito, constituindo um dos principais fundamentos do sistema constitucional pário, com o escopo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, tais como a liberdade, a igualdade, a segurança, e o acesso à justiça, enquanto valores máximos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, como se depreende da análise do preâmbulo da Constituição Federal brasileira.

Pode-se afirmar que a dignidade humana é valor moral, espiritual e também material, na medida em que um mínimo indispensável de proteção aos valores extrapatriacionais e patrimoniais devem ser assegurados pelo Estado e pela sociedade a cada indivíduo. Todo ser humano possui direito à autodeterminação e à liberdade na condução da própria vida, merecendo amplo amparo legal como medida de reconhecimento da própria essência e da condição de ser humano. Ressalte-se, no entanto, a existência de uma grande massa de pessoas socialmente excluídas e que sofrem da falta efetiva de um verdadeiro Estado Democrático de Direito, não obtendo sequer o mínimo de condições materiais para que possam gozar de uma vida digna e plena.

Os direitos e garantias fundamentais devem ser compreendidos não como fruto das estruturas estatais, mas como expressão suprema da vontade de todos os que compõem o corpo social. Compete ao Estado promover a dignidade da pessoa humana por meio de condutas ativas, garantindo o mínimo existencial para cada indivíduo. Tal dignidade é ofendida não apenas quando este indivíduo se vê desrido das liberdades fundamentais, mas principalmente quando não possui acesso à alimentação, moradia, educação, saúde, trabalho, dentre outros (COÊLHO, 2012).

A dignidade da pessoa humana encontra-se assegurada no bojo do ordenamento jurídico brasileiro, concebendo a valorização da pessoa humana como razão teleológica para a estrutura de organização do Estado e do Direito. O legislador constituinte elevou a dignidade da pessoa humana à categoria de princípio fundamental da República, um dos pilares essenciais da organização estatal, consoante artigo 1º, inciso III da Carta Magna de 1988.

Esclarece SARLET (2007):

[...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que asseguram a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2007, p. 62)

A questão do mínimo existencial é complexa, deflagrando indagações sobre sua conceituação, a identificação das prestações consideradas indispensáveis para a manutenção de uma vida digna, o papel do Estado na promoção e proteção deste mínimo existencial, dentre outros questionamentos. Essa discussão tem como ponto de partida o papel do ordenamento em face da escassez de recursos e da possibilidade de se garantir determinados direitos para alguns em detrimento à satisfação de outros direitos para os demais. O desafio de efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana é deveras árduo, mas sem dúvida perpassa pelo reconhecimento de que educação e trabalho figuram como um dos principais componentes na busca por sua implementação.

A democracia somente se concretiza com a participação ativa do maior número de cidadãos, cuja inclusão neste cenário está estritamente vinculada ao acesso à educação. O Estado não logrará êxito em sua evolução apenas concentrando-se em prestações estatais voltadas para a subsistência da população. A construção da cidadania, também um fundamento

do Estado brasileiro, deve estar alicerçada na concessão de instrução, no fomento ao ensino e na disseminação do conhecimento reflexivo.

Trabalho e educação caminham juntos, e consistem em atividades eminentemente humanas. Diferentemente de outros seres, o homem, ao invés de adaptar-se ao meio natural, transforma a natureza para satisfazer suas necessidades.

Nas palavras de SAVIANI (2007), em sua análise sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação, avalia a correlação entre estes dois importantes processos de formação e transformação do homem:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Para o autor, o processo de institucionalização da educação está correlacionado com o surgimento da segmentação social em classes, que por sua vez promoveram o aprofundamento da divisão do trabalho. Desta feita, enquanto as sociedades primitivas caracterizavam-se pelo modo coletivo de produção da existência humana e o processo educativo dava-se de forma espontânea, sem diferenciação de outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, haja vista que o processo de trabalho era comum a todos, a escola, em sua origem, dividiu a educação destinada à classe dominante (intelectual) daquela a que tem acesso a classe dominada (manual).

Vale ressaltar que todos são merecedores de desfrutar dos benefícios da produção da riqueza na medida em que dela são geradores. O trabalho humano, especialmente o físico em relação ao intelectual, é pouco valorizado. Nota-se no modo de produção capitalista que quanto menor a remuneração, maior a oferta de mão-de-obra, uma vez que a qualificação exigida também é proporcionalmente menor. Assim sendo, pode-se dizer que a classe operária cujo nível educacional é inferior, encontra-se alijada dos processos decisórios de relevo e das oportunidades de maior ascensão social.

No entendimento de MONTORO (1999), a essência do bem comum não consiste em uma simples soma de benefícios disponibilizada ao povo, como estradas, escolas, hospitais e outros, nem se confunde com o progresso material do Estado. Antes, repousa na vida dignamente humana da população e se realiza na medida em que o povo pode desenvolver normalmente suas faculdades naturais e virtudes humanas, como a amizade, a cultura ou a vida familiar. O instrumento do bem comum são os bens materiais, o mínimo necessário para a realização de uma vida humana digna, como alimentos, habitação, vestuário e transportes; sua condição é a paz, o mínimo de unidade, tranquilidade e segurança sem o qual a sociedade não pode existir. Referindo-se à doutrina de São Tomás de Aquino, esclarece que “conforme o pensamento tomista, uma sociedade só realiza o bem comum quando assegura à sua população não apenas a suficiência dos bens materiais, mas também aquele mínimo de liberdade e condições culturais para o exercício de uma vida humana digna”. (MONTORO, 1999, p.222)

Embora estes preceitos encontrem-se sedimentados na legislação brasileira, sua efetivação prática certamente depende de fatores múltiplos, tais como a elaboração de políticas públicas voltadas para a alteração dos paradigmas educacionais e trabalhistas já estabelecidos; da luta social pela viabilização dos direitos dos cidadãos em todas as suas esferas; da conscientização da população acerca das reais condições de educação e trabalho às quais se encontram submetidas; do estabelecimento de novas ideologias e formulação de propostas capazes de promover alterações significativas do modo de produção atualmente em vigor.

Para FRANÇA (2008), o valor da pessoa humana possui caráter universal e está vinculado à cidadania, cuja noção legitima a ação do Estado na busca da viabilização dos direitos fundamentais do sujeito. Contudo, a construção do Estado mínimo assume caráter político-ideológico, consistindo a educação em elemento chave do processo, restando a modernização do país centrada principalmente na educação profissional e instrumentalizada – sendo assim, educação e trabalho tornam-se os meios propícios para transmissão de princípios e valores doutrinários inerentes ao neoliberalismo.

Segundo SAES (2001), as ações estatais neoliberais estão evidenciadas no desmonte de políticas de incentivo à independência nacional, de promoção do bem-estar social, de instauração do pleno emprego e mediação dos conflitos socioeconômicos; abrangem, ainda, a privatização de atividades estatais, redução da atividade reguladora do Estado na economia e nas relações de trabalho, e também políticas de abertura da economia ao capital internacional, eliminando reservas de mercado e protecionismos.

Em meio a tantos acontecimentos, a classe trabalhadora fica à mercê dos efeitos negativos da globalização, como a desigualdade na produção e distribuição de bens e serviços, a expansão desenfreada dos processos econômicos, a massificação do consumo, dentre outros percalços que acabam por afetar a vida diuturna do homem comum.

Obtempera MÉSZÁROS (2008) que a educação formal, por si só, não é capaz de emancipar radicalmente a sociedade mercantilizada, mas exerce importante papel na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, promover a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar uma ordem social diferente e garantir condições elementares da sobrevivência humana. É preciso, em sua opinião, universalizar a educação e o trabalho – principais canais de aprendizagem do indivíduo – para haver produtividade e igualdade material, alterando assim a relação de subordinação e dominação estrutural.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos. (SANTOS, 2012, p. 3)

Especialmente no que tange à formação em nível superior, onde se espera do sujeito o grau máximo de preparo intelectual, científico e pragmático para posterior ingresso no competitivo mundo do labor, faz-se necessário apontar a importante dicotomia educação-trabalho.

A universidade estaria incumbida de promover não apenas uma formação humanística, revestida de alta cultura e socialização para a direção da sociedade, como também, no âmbito profissional, deveria transmitir conhecimentos utilitários e desenvolver aptidões técnicas voltadas para o espaço produtivo.

Essa dicotomia educação-trabalho vive hoje um duro golpe que provoca, de certa forma, a crise de hegemonia da universidade. Não existe mais a relação sequencial educação e trabalho, pois não há uma correspondência duradoura

entre a oferta da educação e a oferta de trabalho. Nem todos os titulados terão, necessariamente, uma ocupação e nem sempre as ofertas de trabalho criadas no seio da sociedade são compatíveis com os profissionais que se formam nas universidades. O ciclo de formação de quem frequenta um curso universitário torna-se muito extenso se comparado à dinamicidade exigida pelo mercado de trabalho. Pela rigidez institucional da própria universidade não há sintonia entre as exigências do mercado e a maneira como é estruturada a formação do profissional que ela está formando. (FÁVERO, 2010, p. 86)

Se por um lado a classe dominante só consegue visualizar a necessidade de expansão do capital a todo custo, sem perceber que o modo de produção por ela implementado contém em si o germe do próprio colapso, mediante o esgotamento desmedido de recursos materiais e humanos, por outro norte a classe trabalhadora assimila que a sociedade global, mercantilizada em todas as suas dimensões, consiste em intransponível limitação para qualquer estrutura alternativa. O Estado, cuja função social deveria ser a de mediador destes conflitos e desencadeador das possíveis mudanças, permanece envolvido com os interesses hegemônicos e pouco faz para reverter o quadro por meio de políticas emancipadoras voltadas para o resgate da dignidade na educação e no trabalho, além de outras esferas.

À míngua de atuação do poder público, a sociedade civil vem adotando interessantes mecanismos de protesto globalizados, valendo-se das redes sociais, da mídia e da comunicação eletrônica para despertar movimentos de resistência contra o domínio do capital e mobilizar a população. Por meio de grupos de discussão virtuais, questionam o modo de produção capitalista, demandam melhoria da qualidade de vida junto aos governantes, ocupam centros políticos e econômicos estratégicos, e até mesmo derrubam governos que tiranizam a população, como se depreende das notícias veiculadas pelo mundo.

Estes mecanismos parecem colaborar para a formação de um capital social, o qual, segundo MATOS (2009), consistiria em um produto de um tipo particular de conversação cívica. Para a autora, somente uma comunicação comprometida com o interesse coletivo em sua origem, tendo como meta o benefício público, produz o capital social, o qual não se situa nem nos indivíduos ou nos meios de produção, mas nas redes sociais, que facilitam a coordenação e a cooperação, visando a um proveito mútuo. Referindo-se a estudos de Putnam, a autora esclarece que os indivíduos possuem maior possibilidade de mudar suas vidas quando fazem parte de uma comunidade cívica fortemente engajada, com influência sobre as esferas pública e privada. As redes de interação alargariam a consciência de seus membros, reforçando o gosto dos indivíduos pelos benefícios coletivos.

De todo modo, seja por meio da renovação do conteúdo da educação formal, da valorização das relações de trabalho, da reestruturação produtiva do capital ou da multiplicação das interações sociais conscientes, é preciso ter como norte a busca pela efetivação da dignidade humana. Faz-se necessário deflagrar um processo de construção normativa contextualizado aos tempos hodiernos, de racionalização do processo político e de legitimação de uma verdadeira consciência democrática, onde a responsabilidade pela quebra de paradigmas seja compartilhada por diversos atores sociais, no intuito de assegurar a existência plena das gerações futuras.

1.3 A condição laboral docente em face da reestruturação produtiva.

A tradição marxista esclarece que o resultado do processo de produção capitalista não consiste em mero produto ou mercadoria com determinado valor de troca, mas sim na criação de mais-valia para o capital. Isto porque tal processo produtivo apropria-se de mais trabalho do que foi pago pelo capitalista, sendo este seu objetivo direto – o enriquecimento, o acréscimo do valor, seu aumento, conservando-se o valor antigo e criando mais-valia. Assim sendo, só se alcança este produto específico do modo de produção capitalista na troca de capital pelo trabalho, denominado, portanto, de trabalho produtivo, o qual produz mais-valia e o valor necessário à reprodução da força de trabalho assalariado.

Por meio da mais-valia absoluta, tem-se a exploração do trabalho vivo, com horas extensas e intensificadas da jornada de trabalho e redução dos períodos improdutivos. A mais-valia relativa implica na intensificação do trabalho morto, corporificado pela tecnologia que abarca a transferência do saber cognitivo do trabalhador para a máquina, de modo a extrair da mesma jornada de trabalho mais produtividade, buscando vantagens competitivas com a produção de um número maior de mercadorias mediante uso de tempo menor que a média habitual.

De todo modo, fica reforçado o perfil de um trabalhador mais simplificado, cuja degradação repousa na precarização do trabalho, por meio da organização, parcelização, intensificação, aceleração e controle do ritmo e qualidade da produção para produzir mais e melhor que o semelhante, paradigmas estes refletidos nos moldes de acumulação tayloristas, fordistas e toyotistas. Neste sentido, o trabalho, enquanto atividade essencialmente humana e

criadora, se torna alienado, externo ao trabalhador, posto que não pertence a si mesmo mas a outrem, que explora, controla e precariza a força de trabalho para geração de lucro.

Por sua vez, o trabalho pode ser considerado improdutivo quando se refere à simples troca de dinheiro por trabalho, sem a geração de mais-valia, esta última essencial para caracterização do trabalho produtivo. Os prestadores de serviço, por exemplo, criam valor de uso, mas não valor de troca. MARX (1987) esclarece:

Certos serviços ou os valores de uso resultantes de certas atividades ou trabalhos corporificam-se em mercadorias, outros ao contrário, não deixam resultado palpável, distinto da própria pessoa que os executa; quer dizer, o resultado não é mercadoria vendável. Por exemplo, o serviço que um cantor me presta satisfaz minha necessidade estética, mas o que fruo só existe numa ação inseparável do próprio cantor, e logo que o seu trabalho, o canto, cessa, também acaba minha fruição. Fruo a própria atividade - a reverberação dela em meus ouvidos.

Esse mesmo serviço, como a mercadoria, podem ser ou apenas parecer necessários, por exemplo, o serviço de um soldado, médico ou advogado, ou podem ser serviços que me propiciam prazeres. Isso nada altera sua natureza econômica. Se estou com saúde e não preciso de médico ou tenho a sorte de não ser obrigado a me envolver numa questão, evito, como se fosse a peste, despender dinheiro em serviços médicos ou jurídicos. [...]

Se compro o serviço de um professor para desenvolver minhas faculdades, mas para adquirir aptidões que me possibilitem ganhar dinheiro - ou se outros compram para mim esse professor - e se de fato aprendo alguma coisa (e isso, em si, em nada depende do pagamento do serviço), esses custos de educação, como os de meu sustento, pertencem aos custos de produção da minha força de trabalho. Mas, a utilidade particular desse serviço em nada altera a relação econômica; não se trata aí de relação em que transformo o dinheiro em capital ou por meio da qual o supridor do serviço, o professor me converte em seu capitalista, seu patrão. Por isso, para a determinação econômica dessa relação não importa que o médico me cure, o professor tenha sucesso no ensino, o advogado ganhe a causa. O que se paga é a prestação do serviço como tal, cujo resultado, dado o caráter do serviço, não pode ser garantido por quem o presta. (MARX, 1987, p. 398)

Esta distinção trazida pela Economia clássica vem perdendo o interesse, segundo análise de BRAVERMAN (1987), tendo em vista que a medida de produtividade do trabalho encontra-se aplicada a trabalho de todos os tipos, e todos eles são considerados igualmente úteis para a reprodução do capital. Se nas primitivas empresas capitalistas empregava-se maior volume de trabalhadores produtivos, reservando-se pequena parcela de atividades para os trabalhadores improdutivos (vendas, contabilidade, gerência, etc), atualmente são todos igualmente explorados pelo capital, fazendo parte de uma mesma engrenagem destinada a multiplicá-lo. Confundem-se, assim as formas de trabalho produtivo e improdutivo, formando uma massa indiferenciada de trabalhadores, todos eles subsumidos aos interesses do capital.

Embora o trabalho produtivo e o improdutivo sejam tecnicamente distintos, embora o trabalho produtivo tenha tendido a decrescer na razão do aumento da sua produtividade, enquanto o improdutivo tenha aumentado *apenas como consequência do aumento dos excedentes jorrados pelo trabalho improdutivo* – a despeito destas distinções, as duas massas de trabalho não estão absolutamente em flagrante contraste e não precisam ser contrapostas uma à outra. Elas constituem uma massa contínua de emprego que, atualmente e diferentemente da situação nos dias de Marx, têm tudo em comum. (BRAVERMAN, 1987, p. 357, grifo do autor)

Também é entendimento de ANTUNES (2000) que o trabalho, em seu sentido contemporâneo, é mais complexificado, socialmente combinado e intensificado, sendo que o capital encontra suporte cada vez menos no trabalho estável e cada vez mais nas formas de trabalho parcial, terceirizado, superqualificado, flexibilizado, multifuncional e de maior dimensão intelectual, cuja precarização e intensificação promovem hoje a sobrevivência das empresas capitalistas.

O autor reflete sobre a questão da centralidade do trabalho vivo e da crescente tendência de reconfiguração da classe trabalhadora, na qual interpenetram-se atividades produtivas e improdutivas, manuais e intelectuais, materiais e imateriais.

Além da redução do trabalho improdutivo, há outra tendência dada pela crescente imbricação entre trabalho *material* e *imaterial*, uma vez que se presencia, no mundo contemporâneo, a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas *atividades industriais mais informatizadas* que nas esferas compreendidas pelo *setor de serviços ou nas comunicações*, entre tantas outras. O avanço do trabalho nas atividades de pesquisa, na criação de *softwares, marketing* e publicidade, é também exemplo da *ampliação do trabalho na esfera imaterial*. A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas mas que muitas vezes desempenham atividades *imbricadas* com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da *noção ampliada de trabalho*, quando se quer compreender seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 2000, p. 125, grifo do autor.)

A título de ilustração desta nova tendência, estudos de POCHMANN (2008) indicam que a cada R\$ 1 de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho em 2006, havia R\$ 9 gerados pelo trabalho imaterial, dados estes calculados a partir da composição do PIB (Produto Interno Bruto) somado ao conjunto de ativos financeiros em circulação no planeta, que permite associar o trabalho imaterial às atividades terciárias da estrutura de produção de riqueza. Afirma o autor que, nesse sentido, o PIB dos países apresenta elevada produtividade, tendo o trabalho imaterial como principal força geradora de riqueza no mundo.

Se, de um lado, o avanço da demanda de trabalho imaterial pressupõe o desempenho econômico favorável, com investimentos elevados, de outro a oferta relaciona-se ao fortalecimento cognitivo e demais habilidades da força de trabalho. Por conta disso, a aprendizagem e a qualificação tendem a exigir

um novo reposicionamento do local de trabalho enquanto oportunidade de formação e capacitação de seus quadros, bem como um outro olhar sobre o papel da escola utilitária para o trabalho, somente prisioneira da educação às fases precoces da vida humana.

Torna-se cada vez mais importante a educação para a vida toda, comprometida com a sociabilidade humana, com a preparação para o conhecimento para além do exercício do trabalho. Isso porque, diferentemente da sociedade industrial -quando havia uma expectativa média de vida de 60 anos de idade e uma nítida separação entre os tempos de trabalho material e de inatividade [educação infantil, aposentadoria, férias, feriados] -, percebe-se no presente a longevidade humana se aproximando dos cem anos e uma fronteira menos clara entre os tempos de trabalho imaterial e de inatividade.

Em decorrência da crescente intensificação do trabalho imaterial, cada vez mais realizado também fora do local tradicional do trabalho, o enfoque do tempo de trabalho e da formação da mão-de-obra precisa ser urgentemente reconsiderado no Brasil, conforme se verifica em outras nações. A postergação do ingresso do jovem no mercado de trabalho e a redução do tempo de trabalho, conjugados com a valorização e ampliação da qualificação e capacitação, são necessárias e contemporâneas de um mundo em que a riqueza cresce e concentra-se aceleradamente na mesma medida em que gera um crescente excesso de trabalho. (POCHMANN, 2008, p. 2)

Deveras, as mutações no processo produtivo sinalizam a adoção de novos paradigmas de acumulação do capital. Na denominada acumulação flexível, organiza-se o trabalho e a produção valendo-se de formas de controle eletrônico, com ampla definição das tarefas e expectativas de multifuncionalidade por parte do trabalhador. Sua subjetividade é capturada e inserida no processo produtivo, uma vez que o mesmo deve contribuir para o sucesso da companhia e subsumir-se aos ideais da empresa, transferindo a ela seus conhecimentos para ampliação do faturamento.

Acumulação flexível é um conceito do qual se vale HARVEY (1992) para caracterizar uma série de práticas com o intuito de quebrar a rigidez do sistema de produção taylorista/fordista. Os constantes avanços tecnológicos, a automação, o desenvolvimento de novas linhas de produtos e formação de nichos de mercado, a realocação geográfica para zonas onde o controle do trabalho se dá mais facilmente, bem como as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passam ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência.

A organização industrial anteriormente embasada na produção em larga escala é substituída pela produção em pequenas quantidades, que alcança públicos cada vez mais específicos e acompanha as rápidas transformações do mercado consumidor. Neste contexto multiplicam-se as subcontratações de empresas menores, verifica-se o aumento do desemprego

e o enfraquecimento dos sindicatos. A subcontratação possibilita uma maior flexibilidade dos contratos e, uma vez que a grande empresa não estabelece vinculação direta com o trabalhador, este se torna mais facilmente dispensável. No sistema de acumulação flexível, as empresas diminuem a quantidade de trabalhadores fixos e aumentam a quantidade de empregados em tempo integral com habilidades facilmente encontradas no mercado de trabalho, com alta taxa de rotatividade; também é ampliada a contratação de profissionais altamente capacitados, cujas habilidades de operar e fiscalizar linhas de produção automatizadas, substituem grandes quantidades de trabalhadores fixos sem qualificação.

Ocorre uma reintegração entre o momento da concepção e o da execução do trabalho, com a formação de equipes laborais; ao invés da hierarquia vertical implanta-se uma hierarquia horizontal, com eliminação da média gerência, na medida em que se envolvem os próprios trabalhadores/ colaboradores como corresponsáveis pelo incremento das atividades da empresa, motivados a pensar sob a lógica do capital – os próprios trabalhadores fiscalizam-se a si mesmos e uns aos outros, quebrando assim sua identidade de classe. Espera-se do multifacetado trabalhador que alcance metas e bons resultados nos indicadores mercadológicos, bem como busque constantemente o aprimoramento profissional e a qualificação para desempenhar as funções que lhe são atribuídas, assegurando sua própria “empregabilidade” e elevação de renda. Isto sem mencionar a onda de terceirizações, trabalho *part-time* e até mesmo o retorno do trabalho domiciliar, como meios de reduzir ou eliminar os direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo de décadas de luta e resistência contra os abusos do capital na exploração da força de trabalho.

No que tange à caracterização do trabalho docente como produtivo ou improdutivo e aos impactos da acumulação flexível em suas atividades, é mister verificar em que contexto o professor se encontra inserido. Estudos de TUMOLO e FONTANA (2008) dão conta de que, no atual sistema capitalista, a maior parte dos trabalhadores da educação é constituída por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino, o que os aproxima das demais relações contratuais estabelecidas pelos trabalhadores assalariados em geral. Entretanto, afirmam que nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. A par disso, os professores que exercem sua atividade sem ser assalariados não seriam considerados como trabalhadores produtivos. Apesar de executarem o mesmo processo laboral, os trabalhadores docentes

apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes. Melhor exemplificando:

Encontramos primeiramente a docência como um processo simples de trabalho, como, por exemplo, o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo.

Outra situação é o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo.

Numa condição totalmente diferenciada, temos o professor que trabalha na rede privada de ensino. Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, consequentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. [...]

Numa última situação, o professor de escola pública. Em nossa compreensão, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167-168)

De todo modo, assim como nas demais formas de trabalho no modo de produção capitalista, percebe-se que o trabalho docente vem sendo afetado pela reestruturação produtiva conjuntural. Os professores estão cada vez mais internalizando mecanismos de controle heterônomo, que deles exigem produtividade, competição interna, formatação de conteúdo, dentre outros mecanismos que restringem sua autonomia. Professores são reduzidos a cumpridores de tarefas predeterminadas e deixam de ser donos do próprio trabalho, alienando sua força laboral para sobreviverem; suas condições de trabalho são as mínimas possíveis e o achatamento salarial é uma ameaça constante; tais fatores remetem a uma triste perspectiva de proletarização, precarização e pauperização da condição docente.

O professor, seja ele trabalhador na esfera estatal ou privada, vem perdendo o domínio sobre seu trabalho, e tanto o Estado como o capital investem para lhe dizer como deve ser seu planejamento de aula, como avaliar o conhecimento do aluno, como será avaliado por órgãos externos designados para criar indicadores de qualidade/produtividade, como proceder para alcançar a progressão em sua carreira, atitudes estas que o desqualificam e restringem sua autonomia. Ademais, responsabilizam-no pelos maus resultados quanto ao rankeamento da instituição, empregabilidade do aluno, atendimento às exigências do mercado, etc, na mesma

medida em que não oferecem muitas vezes as condições laborais mínimas para que o profissional se desenvolva e desempenhe suas funções de modo satisfatório.

As referidas políticas de responsabilização podem desencadear efeitos nocivos, haja vista que a pressão da avaliação sobre o docente pode levá-lo a trabalhar apenas para obter os resultados esperados (mais vagas para a escola, mais bolsas para os alunos, mais recursos para a instituição); ou ensinar apenas as matérias que serão exigidas nos instrumentos de aferição de qualidade impostos – o que certamente empobreceria o conteúdo ministrado. Na ânsia em apresentar resultados favoráveis, corre-se o risco de se atribuir maior atenção àqueles alunos capazes de apresentar melhores notas nas avaliações externas, além de “maquiar” dados para escapar das pressões e sanções quanto à remuneração e ao orçamento, o que configura afastamento em relação a valores e princípios éticos que devem calcar o processo educativo. Isto sem mencionar o aumento da competição entre professores e escolas, produtivismo sem embasamento científico apenas para atingir metas e indicadores, esgotamento e adoecimento dos profissionais que auto-intensificam suas jornadas e desagregação e fragmentação de classe, que não consegue mais se organizar coletivamente para resistir contra estas mazelas.

O trabalho docente envolve grande dispêndio mental e físico, com infindáveis horas dedicadas ao planejamento de aulas, preparo de material, preenchimento de diários e planilhas, elaboração de instrumentos avaliativos, transferência de conhecimento e outras atividades típicas da docência. Contudo, a esfera do ensino não é a única de atuação do professor, que também é exigido no sentido de realizar pesquisas científicas – o que implica, por exemplo, em sair em busca de seu próprio financiamento (o qual praticamente só obtém se possuir alto grau de titulação e extenso currículo com ampla produção acadêmica, orientações e publicações); bem como envolver-se em projetos de extensão, onde deverá aplicar seus conhecimentos para atender às demandas da comunidade, muitas das quais deveriam ser supridas pelo próprio Estado, que não o faz.

De modo genérico, o trabalho docente produz valor de uso, pois promove a educação, a formação humana e a sociabilidade, mas também produz valor de troca, haja vista sua inserção na estrutura do modo de produção capitalista, a venda de sua força de trabalho intelectual e a exploração da mais-valia. A mercantilização do ensino refere-se primordialmente à subordinação da produção da educação e do conhecimento à lógica da produção de valor. Verifica-se na realidade contemporânea o engessamento do processo criativo do professor, com a adoção cada vez mais frequente de cursos apostilados, formatados, massificados, bem como nas constantes exigências e pressões mercadológicas acerca do aluno que deve ser formado.

A sala de aula reproduz os ideais dominantes e a lógica do capital, e o discurso da acumulação flexível sobre a educação preconiza a formação de profissionais flexíveis, aptos a acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Os trabalhadores engessados e repetitivos não servem à nova realidade, fazendo-se necessário substituir a formação especializada, voltada para ocupações parciais, por uma formação mais ampla e generalizada geral adquirida por meio de uma escolarização mínima que seja ofertada a todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2007).

A tarefa de suplantar a estabilidade e a rigidez pela dinamicidade caberia, pois, à educação, que deve voltar-se para a formação de um trabalhador com competências e multilateralidades que atendam às exigências da acumulação flexível, o que permitiria a superação da dualidade estrutural entre formação para o trabalho manual e intelectual. O trabalho, nesta perspectiva, deixa de se constituir em “como fazer” para significar o enfrentamento de eventos inesperados que prejudicam o desenvolvimento regular da produção e não podem ser solucionados pelas próprias máquinas nem sistemas de autocontrole.

A crítica a este discurso repousa, segundo KUENZER (2007), no fato de que a fragmentação do trabalho decorre justamente da necessidade de valorização do capital e no desenvolvimento de processos educativos e relações sociais que produzam trabalhadores aptos a submeterem às formas de trabalho que atendam aos seus interesses, e a divisão entre trabalho manual e intelectual consistiram em parte de uma estratégia de dominação. Assim sendo, a superação desta dualidade não é uma questão a ser resolvida tão somente por meio da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, teoria e prática, ou mediante uma nova concepção de competências na formação dos professores.

Finalmente, há que considerar que a acumulação flexível implica novo arranjo nas relações entre Estado, capital e trabalho, no tocante ao estabelecimento de novos padrões de regulação. Do ponto de vista da educação, estes novos padrões de regulação apontam duas direções que se integram: a crescente privatização mediante a concepção da educação como função pública não-estatal e a fragmentação de ações por meio de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas públicas, o que justifica e ao mesmo tempo cria os mecanismos para o repasse de recursos públicos para instituições privadas, em particular para as comunitárias e para as organizações não-governamentais. A partir da alegação da “impossibilidade” do Estado em cumprir com suas funções, pretensamente melhor desempenhadas por organizações privadas mais ágeis, que asseguram mais eficácia e maior ampliação da capacidade de atendimento, as relações entre

Estado e sociedade civil passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado. (KUENZER, 2007, p. 1174, grifo da autora.)

A transformação da escola é essencial, no sentido de que os males provocados pela precarização docente trazem reflexos não apenas nas condições de vida dos professores como dos demais trabalhadores que aqueles irão formar. Percebe-se que o docente encontra-se não apenas na posição de vítima dos reflexos da reestruturação produtiva, mas também vem sendo constantemente pressionado para ser um agente multiplicador de força de trabalho modelada pelas exigências mercadológicas contemporâneas.

Para NEVES (2013), a adaptação das políticas de educação e de formação do professor aos padrões de sociabilidade do capitalismo neoliberal já estavam inscritas nas propostas dos organismos internacionais e do governo brasileiro, de forma incipiente, desde os anos iniciais da década de 1990. Esclarece que a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a regulamentação do Sistema Federal de Ensino foram marcos jurídicos fundamentais para a redefinição da política neoliberal de formação de professores.

Ao determinar que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores, a legislação viabilizou a formação de nível superior em tipos distintos de educação: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, diversificando ainda mais a estrutura organizacional desse nível de ensino, o que resultou em consequências dramáticas para a formação das novas gerações de educadores, especialmente no que concerne à sua capacidade de construir autonomamente uma concepção de mundo e discernir sobre a natureza de projetos societários e de sociabilidade.

Para a autora, a estruturação deste subsistema de educação terciária conferiu maior organicidade ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista impulsionado pelos neoliberais e, simultaneamente, uma maneira de promover a aceleração dessa expansão massificada, que abarca as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais e de educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, nacionais ou internacionais.

A interiorização dos *campi* universitários, ou mesmo a criação de novas universidades públicas que efetivamente priorizam atividades de ensino, ou ainda a criação Universidade Aberta do Brasil, para formar professores a distância, são mostras desse processo de massificação da educação superior. [...]. Pode-se afirmar que com a massificação da educação superior consolida-se também, em nosso país, a massificação da formação do professor, uma vez

que ela continua a se efetivar, agora de forma mais orgânica, em instituições públicas e privadas, presenciais, semipresenciais e a distância, em universidades (de pesquisa e de ensino), e demais instituições de ensino. [...]. A burguesia de serviços, a fração burguesa coadjuvante do processo da expansão dos cursos superiores de licenciatura nos anos de neoliberalismo, no entanto, sintonizada com a redução de custos operacionais do ensino, sente-se plenamente à vontade para continuar a contribuir com o governo nos seus objetivos de inclusão social. Seus cursos presenciais e a distância continuarão a oferecer ao mercado profissional os professores necessários ao atendimento dos requisitos quantitativos dos novos patamares da obrigatoriedade escolar. Essa contradição entre os objetivos educacionais de diferentes frações da burguesia aponta para um possível rearranjo qualitativo na formação de professores dentro dos marcos do projeto oficial. A correlação das forças sociais no Brasil contemporâneo não dá mostras de que haverá uma mudança substantiva no projeto de sociedade e de sociabilidade hoje largamente hegemônico e consequentemente na estruturação da educação escolar e da educação política em nosso país em curto prazo. Uma política de formação e de valorização dos educadores como condição para uma educação emancipatória, proposta pelos profissionais em educação nos anos 1980, estava inserida no projeto de sociedade democrático de massas das forças progressistas organizadas da sociedade. Tal política não poderá se viabilizar nos marcos do capitalismo neoliberal, mesmo que humano e com a “participação de todos”. Nesse sentido, pode-se afirmar, que no Brasil do século XXI o professor, em níveis distintos de consciência política, em sua quase totalidade, tem desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2013, p. 10-15)

O docente, que forma e é formado no contexto atual da reestruturação produtiva, pode vir a assumir ao mesmo tempo papel de vítima e perpetrador do círculo vicioso de reprodução dos ideais do capital hegemônico, cuja superação definitiva perpassa pela emancipação de todos os trabalhadores. Somente professores verdadeiramente autônomos e emancipados podem construir uma educação livre, criteriosa, solidária e desvinculada dos ditames da reestruturação produtiva, formando seres capazes de compreender e analisar criticamente a realidade em que estão inseridos, para poder transformá-la de fato. A partir do momento em que o docente possuir plenas condições de responder não aos anseios do capital, mas às expectativas de sua classe e da sociedade, haverá a possibilidade de criação de novas dinâmicas e paradigmas tendentes a erigir uma realidade social mais igualitária.

CAPÍTULO II – EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E TRABALHO DOCENTE: REPERCUSSÕES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.

2.1 Diretrizes internacionais para a educação superior e seus reflexos no panorama educacional brasileiro.

Neste tópico, pretendeu-se demonstrar a conjuntura internacional que propiciou a multiplicação do número de instituições de ensino superior, promovendo um maior acesso de estudantes às universidades brasileiras. São verificadas as políticas que culminaram na expansão quantitativa de instituições públicas e privadas, sob o argumento de que uma maior parcela da população deve ter acesso a cursos de graduação no Brasil. A partir da análise de diretrizes mundiais para a educação preconizadas por organismos internacionais, o presente item de estudo visou compreender os fatores externos que circundam o tema da expansão universitária no país.

Em tempos de globalização, com intensificação do fluxo de bens e serviços entre as nações, exsurge a necessidade de delineamento de novos paradigmas, estruturas, formas de gestão e organização, reestruturações produtivas e avanços tecnológicos a fim de readequar o meio social às exigências do capital, sendo desejável que o Estado e suas instituições legitimem e favoreçam todo o processo de sua disseminação nas mais diferentes esferas, como saúde, habitação, lazer, cultura e educação ao redor do mundo.

Uma vez que tudo se transforma em mercadoria acumulada, forma elementar de riqueza, a reconfiguração do modo de produção capitalista, com o alargamento de suas fronteiras por todo o mundo, pressupõe a submissão do Estado às demandas mercadológicas. O respaldo estatal favorece o discurso capitalista acerca das funções que a sociedade civil deve desempenhar e quais de suas necessidades precisam ser satisfeitas. A sociedade, no raiar do século XXI, passou a vivenciar profundas alterações que não só afetam a organização social do mundo do trabalho como também o contexto da produção de conhecimento. A globalização é a força motriz destas mudanças que pressupõem o movimento transacional de bens e serviços que afetam pessoas, investimentos, valores e tecnologias, sendo consequência direta da abertura, desregulação e integração dos mercados financeiros. Destarte, os países emergentes acabam por envolver-se em um esforço de adequação às exigências contemporâneas do mundo capitalista, inserindo novas expectativas especialmente no que tange à contribuição que a educação superior poderá ofertar neste panorama e o papel que irá desempenhar.

A fragilidade econômica de regiões emergentes, como América Latina e Brasil, resulta em uma grande subordinação às orientações emitidas pelos organismos internacionais, que exercem cada vez mais um papel preponderante no estabelecimento de diretrizes voltadas para o desenvolvimento político, econômico e social desses países. Seja visando o aporte de investimentos externos ou mesmo a ascensão aos mercados financeiros internacionais, os mesmos mostram-se coniventes com tais propósitos e submetem-se à lógica preconizada por tais organismos, qual seja, o predomínio do mercado em face da diminuição da participação estatal nos setores de maior rentabilidade para o capital.

O interesse na abertura de novos mercados por todo o globo terrestre demanda uma desregulamentação estatal, com a superação de obstáculos políticos, econômicos, administrativos e culturais que possam interferir na entrada de capital internacional nos mais diversos nichos, dentre eles, o da educação. Ora, a formação de trabalhadores com pensamento homogêneo e em sintonia com as expectativas do mercado mundial contemporâneo perpassa necessariamente pela disseminação de um novo modelo escolar. A escola, para além de se constituir em um valioso mercado a ser explorado em todo o mundo, simboliza também um poderoso instrumento para as transformações ideológicas almejadas pelos detentores do capital, pois a formação humana e profissional ocorre sobretudo nas instituições escolares.

Para Maués (2003), a escola que preparou trabalhadores calcados no paradigma industrial fordista deixou de atender às novas demandas do capital. A separação rígida entre concepção e execução de tarefas passa a ser criticada e considerada obsoleta, passando a ser vista como muito teórica e desvinculada da prática profissional. O mercado põe-se a buscar profissionais cada vez mais qualificados e competitivos, dotados de saberes que contemplam novas tecnologias e formas de comunicação, construindo assim uma sociedade do conhecimento em substituição à superada sociedade industrial. A partir desta concepção, afirma a autora que diversos organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, inclusive na esfera educacional, assumindo de forma velada o papel dos ministérios de educação, mormente nos países em desenvolvimento.

A título de exemplificação, Maués (2003) menciona algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, tais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal). Por meio da

organização de fóruns, conferências e elaboração de documentos, esses organismos vêm fixando metas, indicadores, estratégias e prioridades em todos os níveis da educação, definindo que patamar os países devem alcançar no campo da leitura, matemática, língua estrangeira, formação de professores, dentre outros. O escopo destas metas seria uniformizar o nível de educação em diversos países, a fim de formar profissionais mais competitivos e capazes de participar diretamente do processo de globalização.

A educação superior mostra-se particularmente relevante na medida em que representa a possibilidade de formação de um sujeito mais qualificado e preparado para enfrentar as exigências de um mercado em constante expansão e internacionalização. Contudo, a autora demonstra preocupação quanto à possibilidade de superficialização da formação universitária, tornando-a mais afeita ao preparo profissional para o trabalho, sem contemplar o saber crítico e transformador da sociedade.

As reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A "universitarização" seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.

A "universitarização" representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros. Contudo, nem sempre a formação que se dá no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. Os interesses de cada país, mesmo sua situação de dependência econômica, têm por vezes feito esse processo de elevação do nível de escolaridade ocorrer de maneira muito duvidosa. Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A "universitarização" ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. (MAUÉS, 2003, p. 99, grifos da autora.)

O Banco Mundial consiste em uma agência multilateral de financiamento, cujas proposições acabam por conformar os ajustes de Estados economicamente fragilizados aos preceitos neoliberais. Apresenta-se como "guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a

reestruturação e aberturas dessas economias” (SOARES, 2007, p. 21). Assim sendo, o desenvolvimento dos países estaria intimamente ligado à modernização das economias nacionais e do rompimento das estruturas burocráticas do Estado, o que resultaria, em tese, numa maior competitividade no mercado mundial globalizado. Ao impor condições para conceder empréstimos e renegociar dívidas, o Banco Mundial acaba por interferir nas políticas públicas e até mesmo na legislação dos países, passando “a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países” (SOARES, 2007, p. 21).

Assevera Lima (2011) que a década de 1990 marcou o desencadeamento de uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora. Tal fato provocou o aprofundamento da mercantilização da educação, especialmente no que concerne à educação em nível superior. Dois movimentos denotam tal ampliação, pois não apenas foram expandidas as instituições privadas de ensino superior prestadoras de serviços educacionais, como também foram firmadas diversas parcerias entre universidades públicas e empresas privadas que redirecionaram atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitindo inclusive cobranças de taxas e mensalidades dos alunos, caracterizando privatização interna das universidades públicas por meio da criação de fundações de direito privado. A autora esclarece que estes dois elementos constavam do documento “*La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado em 1994 pelo Banco Mundial (BM), cujas estratégias para reforma da educação superior voltavam-se para a América Latina, Ásia e Caribe.

A primeira estratégia referia-se à diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, prevendo a existência, além das universidades públicas, de instituições privadas e não universitárias, a fim de abranger cursos politécnicos, cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância. A segunda estratégia apontava para a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, defendendo o Banco Mundial a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades consideradas alheias à educação, tais como moradia e alimentação estudantil; assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e associações de ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de “serviços educacionais”, como consultorias e pesquisas, os quais seriam administrados através de convênios estabelecidos entre as universidades públicas e as empresas, mediante intermediação de

fundações de direito privado flexíveis. O documento definiu como terceira estratégia a reconfiguração das funções estatais, a fim de construir um novo arcabouço político e jurídico capaz de implementar as diretrizes privatizantes da educação. Ao final, a quarta estratégia previa a implantação de uma política de qualificação do ensino superior nos moldes da eficiência aplicada ao setor privado (LIMA, 2011).

Em 1997, o Banco Mundial divulgou outro documento denominado *“Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial”* que agregava um conjunto de reflexões em relação ao fenômeno que identificava como um “distanciamento entre o Estado e o povo”, gerado pela lógica do Estado mínimo e do mercado como gestor da vida social, iniciando um processo de difusão de um conjunto de noções que reivindicavam a construção de um “estado mais próximo do povo”, um “estado em um mundo em transformação”. Em 1999, o documento *“Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe”* contemplou avaliações sobre a educação nesta região ao longo da década de 1990, estabelecendo novas diretrizes a serem implementadas no século 21, reforçando o papel da educação enquanto estratégia de alívio à pobreza, articulado à ampliação do setor privado neste nível de ensino. Tais medidas permitiriam ao capital submeter países e regiões à mundialização financeira, preparar a força de trabalho para as novas demandas da divisão internacional do trabalho e aprofundar a privatização de setores estratégicos dos países periféricos, a exemplo da energia, telecomunicações e educação. Destacam-se três aspectos acerca do crescente empresariamento da educação preconizado pelo Banco Mundial, articulado inclusive com a Organização Mundial do Comércio (OMC):

O primeiro diz respeito à “globalização” crescente dos sistemas educacionais na América Latina; sendo cada vez mais significativos, na região, os incentivos para que universidades públicas e privadas associem-se às universidades/instituições dos países centrais. Essa “globalização” dos sistemas educacionais ocorre via formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de polos espalhados por várias regiões de interesse do capital. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores em serviço, objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica hegemônica.

O segundo refere-se à constituição das universidades corporativas implementadas pelas empresas para formação e (re)qualificação dos trabalhadores, em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os seus interesses imediatos.

O terceiro se expressa no incentivo ao investimento no ensino a distância, impulsionado pelas inovações tecnológicas, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades estadunidenses e europeias. (LIMA, 2011, p. 88)

Na mesma esteira de raciocínio, ao estabelecer correlações entre a crise financeira mundial e a recente expansão da educação superior no Brasil, Sguissardi (2008) recorda que Marx já antevia a necessidade constante do capital em transformar todo e qualquer bem, seja ele material ou simbólico, em mercadoria, com o escopo de propiciar continuamente sua expansão. A lógica capitalista não implica apenas na ampliação da massa de mercadorias, mas também de seu alcance geográfico para atingir – e criar – maiores mercados consumidores, portadores das novas necessidades geradas pelo capital, o que importa na alteração profunda da cultura e das relações sociais. Para o autor, a educação também sofre os reflexos advindos da ampliação qualitativa, numérica, geográfica e mesmo tecnológica das mercadorias e mercados que podem propiciar novas fontes de lucro e crescimento do capital.

Que relação existe entre a atual crise financeira mundial e o *modelo* de expansão da educação superior no Brasil? Essa questão impõe-se ao analista das políticas de educação superior quando se depara com uma série de notícias/fatos que dão conta: primeiro, das ações do governo federal expandindo vagas e titulações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, seja pela expansão do número de instituições, seja, ainda, mediante programas de reestruturação do setor; segundo, do expressivo aumento de IES com fins lucrativos, isto é, privado/mercantis, e da acelerada multiplicação de “aquisições” e “incorporações” de IES isoladas e mesmo de “redes” universitárias ou fundos de investimento; terceiro, das dificuldades enfrentadas pelos órgãos estatais com função reguladora em promover a regulação e o controle do *sistema*. A resposta a essa pergunta inicial deverá permitir levantarem-se algumas questões quanto aos desafios da formação *universitária* que, diante da concepção predominante de educação superior e do seu *modelo* de expansão no país, tem conduzido cada vez mais a uma estreita e neopragmática *sociabilidade produtiva*. (SGUSSARDI, 2008, p. 992, g.a.)

Para Silva Jr. (2011), as políticas públicas no Brasil e no mundo vêm sofrendo um processo de mercantilização calcado na privatização de espaços ora considerados públicos, sob o argumento de superação da ineficácia, burocracia, corrupção e opressão estatal em face da eficiência, liberdade, criatividade e dinamismo da iniciativa privada.

Pode-se depreender que as fronteiras entre lucro e renda tornam-se cada vez mais fluidas, com consequências cada vez mais fortes para a consolidação do novo paradigma organizacional das grandes corporações em nível mundial, obrigando-as ao estabelecimento de relações mais consolidadas com outros grupos, empresas de variados portes em nível planetário [...]. Podemos depreender do que até agora se expôs que a mundialização trouxe a novidade da internacionalização do capital produtivo, o que impôs um novo paradigma estrutural, organizacional e de gestão para as grandes corporações, bem como, no plano macroeconômico, induziu o movimento de fusões corporativas como temos observado. Por outro lado, isso impôs um novo metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que

se iniciou pela própria reforma do Estado, que passa a gerir as novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo. (SILVA JR., 2011, p. 39-40)

De igual maneira,

Sob o ideário neoliberal e das diretrizes ditadas por organismos financeiros internacionais, as reformas e as políticas educacionais oficiais, desde a última década do século XX no Brasil, combinaram formas de planejamento e controle central na formulação das políticas e descentralização administrativa e financeira na sua implementação, possibilitando uma série de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa da escola, as quais tiveram de ser construídas ativamente também pelo governo das subjetividades. O movimento de empresariamento do Estado e da alma humana faz-se acompanhar de uma ética e de uma linguagem baseadas no mercado e na performatividade, impondo novas categorias e termos para pensar o mundo, a sociedade e os indivíduos. A defesa da educação como direito social e bem público vem se tornando rapidamente no imaginário social algo ultrapassado e inalcançável diante da crise fiscal e da derrocada de soberania dos Estados contemporâneos. (GARCIA; ANANDON, 2009, p. 66)

Indicadores da OCDE (2012) acerca da expansão da educação superior reforçam o discurso de preocupação com o desenvolvimento da economia por meio de um maior acesso da população à educação superior, com formação voltada para o domínio das novas tecnologias como pré-requisito para a empregabilidade. Segundo o relatório consultado, altos níveis de educação estariam fortemente relacionados a melhores taxas de emprego e a maiores salários, logo os indivíduos teriam fortes incentivos para buscar níveis educacionais mais avançados.

O organismo ressalta ainda que, uma vez que as economias nacionais continuam a passar da produção em massa para a economia do conhecimento, os países têm fortes incentivos para formar as competências da sua população por meio da educação superior, especialmente na área de ciência e tecnologia, na qual a demanda por empregados nesse setor da economia do conhecimento ainda não atingiu o seu máximo. Assim sendo, sujeitos da crescente população com maior nível de educação tendem a manter bons retornos de emprego, desde que as economias continuem a se tornar mais baseadas em conhecimento. No entanto, reforça que se os países não forem capazes de construir suas economias do conhecimento, o aumento do número de pessoas com alto nível de educação no futuro pode levar ao não aproveitamento de competências e a um menor retorno público e privado em educação.

É paradoxal que organismos de fomento internacionais preconizem a educação como panaceia para todos os males e principal via para a superação da pobreza e desenvolvimento de

uma nação, ao mesmo tempo em que recomenda o reducionismo do papel do Estado na condução dos processos educacionais, relegando-os cada vez mais às exigências mercadológicas. Mercado este que trata a educação como dever individual, e não como direito social; mercado que, embora exija da força de trabalho a melhor qualificação e o maior tempo possível de permanência na educação formal, não lhe garante posicionamento profissional adequado à formação duramente conquistada, nem melhoria efetiva de sua qualidade de vida.

2.2 A expansão das universidades públicas e privadas no Brasil a partir dos anos 1990.

A fim de melhor compreender o quadro da educação superior no Brasil de hoje, faz-se necessária uma breve digressão histórica. Aprile e Barone (2008) tecem considerações sobre alguns importantes marcos que culminaram em seu atual retrato. Segundo as autoras, O Brasil não desfrutou de um modelo próprio de universidade, posto ter herdado experiências já consolidadas em outros países, a exemplo de Portugal, nos tempos em que ainda era colônia daquele reino. A educação superior, de modo especial, voltou-se para famílias mais abastadas, cujos filhos eram enviados para universidades europeias a fim de aprimorar os estudos. Apenas com o apoio da Igreja seria possível que os menos favorecidos frequentassem cursos superiores. A chegada da Corte portuguesa ao Brasil no início do século 19, marca o surgimento das primeiras escolas isoladas de educação superior no país, centrado em cursos e faculdades isoladas, conforme o modelo napoleônico, estruturados de forma independente e não propriamente a partir da concepção de universidade. Tais cursos e faculdades se destinavam primordialmente à formação dos quadros necessários à burocracia do Estado, em consonância com as suas doutrinas e ideologias.

E é somente no século 20 que a primeira universidade é criada no país, qual seja, a Universidade do Rio de Janeiro, incluindo uma confederação de escolas – Medicina, Politécnica e Direito. Em 1927, é inaugurada a Universidade Federal de Minas Gerais, agregando cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Tratava-se de um modelo de administração centralizada, que pressupunha alguma coordenação em relação aos cursos de formação profissional, embora na prática esses cursos tenham sido concebidos sob a ótica da ciência positivista que delimita rigidamente os campos de conhecimento, apresentando-se desintegrados e independentes.

Esclarecem Aprile e Barone (2008) que no contexto da revolução de 1930, são registrados dois projetos de universidade com propostas de instituições marcadas pela autonomia, pelo saber desinteressado e pela formação de indivíduos críticos e amantes da liberdade: o da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Contudo, tais ideais liberais e progressistas não encontraram eco nos segmentos mais conservadores da sociedade, da Igreja e do próprio Estado. Na USP, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como um centro integrado de busca e de crítica do saber, porém sofrendo constantes pressões externas e esvaziada de qualquer repercussão política.

A Universidade de Brasília (UnB) é fundada em 1962, retomando a ideia de um modelo inovador de universidade embasado na associação entre ensino e pesquisa, bem como na coordenação das atividades das várias unidades de ensino. No entanto, a experiência não logrou êxito, pois a partir do golpe militar de 1964, passou a ser vista como foco de subversão e teve vários de seus colaboradores demitidos e perseguidos.

Surge o movimento estudantil na mesma época, capitaneado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e defendendo a reforma universitária, a democratização do acesso à educação superior, a ampliação de vagas, a definição das formas de ingresso, dentre outros pontos. Assim como alguns gestores e docentes da UnB, também estudantes sofreram com o exílio, prisão e tortura, sob alegação de conspiração contra a ordem e a segurança nacional.

A Reforma Universitária é implantada em 1968 por meio da Lei 5.540, rompendo com o modelo neohumboldtiano⁴ na medida em que a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas passa a ser da pós graduação. À graduação caberia a formação dos quadros de profissionais especializados para atender às demandas do modelo econômico vigente, com foco no mercado. O distanciamento entre ensino e pesquisa, no âmbito da graduação e da pós-graduação leva a uma quase estagnação do processo de criticidade no âmbito dos cursos de graduação, reavivando o caráter arcaico do modelo napoleônico (APRILE; BARONE, 2008).

Na década de 1970, o Regime Militar promoveu um grande desenvolvimento econômico, denominado “Milagre brasileiro”, o qual propiciou o enriquecimento e expansão da classe média e consequentemente a demanda pela educação superior. Por meio do aumento

⁴ O pensamento de Humboldt era voltado para a formação integral do sujeito humano, partindo do pressuposto de que o destino do Estado dependeria tão somente desta formação, a ser fornecida pelas Instituições Científicas Superiores autônomas. Suas propostas eram investir intensamente na pesquisa pura como princípio de eterna busca, e na formação humana e moral pautadas pela ciência, a fim de que as descobertas científicas pudessem ser transformadas em princípios de ação no espaço social (MACHADO; MENDES, 2010).

dos recursos federais e orçamento destinados à educação, as instituições federais desfrutaram de grande prosperidade naquele período.

Em cerca de quinze anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691 [1960] para 1.345.000 [1980], sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. Nos estudos realizados no Brasil neste período há uma convicção bastante arraigada de que o Governo Militar estava promovendo a privatização do ensino. De fato, não foi bem isso que ocorreu. Em números absolutos verifica-se um substancial crescimento do setor público, e não apenas do privado. A matrícula no setor público aumentou, nesse período, de 182.700 a 492.000, ou seja, teve um incremento de cerca de 260,0%.

Não houve, privatização do ensino, mas uma expansão mais rápida no setor privado que cresceu, nesse mesmo período 512,0%, ou seja, de 142.386 para 885.054 estudantes. Houve, de fato, uma mudança de patamar. O setor privado, cuja participação oscilava em torno dos 45,0% até 1965, atingiu 50,0% em 1970, e, a partir desta época, alcançou e manteve uma participação superior a 60,0%. Quando chegamos ao final da década de 70, o sistema de ensino superior havia mudado muito e o desenvolvimento dos setores público e privado havia se dado em linhas divergentes. (DURHAM, 2003, p. 17)

Naquela ocasião, o aumento da demanda por ensino superior encontrava-se associado ao crescimento da classe média e ao surgimento de novas oportunidades de trabalho devido à modernização de diversos setores da economia, bem como da burocracia estatal. Surgiu uma demanda que o sistema público não pôde absorver completamente, cabendo ao setor privado a oferta de cursos de baixo custo, com exigências acadêmicas mais brandas tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos, pouco focados em pesquisa. A lucratividade dos empreendimentos do setor educacional atraiu também todo um novo conjunto de empresários, sem compromissos anteriores com a educação.

Visando captar a demanda disponível, o setor privado passou a ser governado pelo mercado, estando orientado para a satisfação dos componentes mais imediatos da demanda social, que consistia na obtenção de um diploma como meio de exercer uma profissão regulamentada e com privilégios no mercado de trabalho. No final da década de 1970, portanto, o sistema de ensino superior brasileiro havia se alterado profundamente com a ampliação das matrículas, novos estímulos para a titulação, pesquisa no setor público e criação de um novo setor privado empresarial lucrativo.

Ao longo da década de 1980, vivenciou-se um período de transição política e redemocratização, marcado pelo fim do regime militar, pelas eleições e pela promulgação da Constituição Federal de 88. A economia, estagnada tanto no setor público quanto privado, foi marcada por crises e inflação crescente em nível global. A partir do esgotamento do regime de

acumulação rígida e instituição do regime de acumulação flexível, o capital buscou recuperar as taxas de crescimentos anteriores por meio de medidas antissociais, o que implicou na ampliação do trabalho precário, intensificação da produtividade do trabalho, redução de direitos sociais e trabalhistas, bem como encolhimento da função social do Estado, cujas políticas – inclusive as educacionais – adquiriram contornos privatísticos.

O redimensionamento do papel da educação implicou em um discurso oficial que enfatizou a necessidade dos sistemas e instituições de ensino, bem como da sociedade em geral, conceberem a educação enquanto bem privado. Para a educação superior, tal processo representou a ampliação de sua subordinação aos interesses do mercado, seja por meio da formação e dos conhecimentos produzidos em tal nível educacional ou com a proliferação de instituições privadas em detrimento das públicas, conforme orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial. Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade em vários países do mundo, sofrendo severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a redução de gastos com o ensino superior público, otimização de sua eficiência interna, isto é, adotando práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo em que se abria espaço para o crescimento do setor privado. (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 36).

A década de 1990, em gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi marcada pelo redirecionamento das políticas públicas a fim de alcançar maior sintonia com as diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais, mormente no que se refere à educação. O processo que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, L. 9394/96), referência para o desenvolvimento das políticas nacionais de educação, trouxe consigo a marca da descentralização e flexibilização do ensino superior, bem como controle e avaliação por meio de instrumentos estandardizados. O Plano Nacional de Educação que se materializou em seguida, desvelou ainda mais estes indicativos, ao prever a diversificação do sistema através da expansão do ensino superior, a não ampliação dos recursos federais para este nível de educação, a aferição da qualidade do ensino mediante sistemas de avaliação, a ampliação do crédito educativo via recursos estaduais, e o fortalecimento da educação à distância (DOURADO, 2002, p. 242-243)

Deveras, para a Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, fixou metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior. A primeira fase do programa de

expansão do ensino superior federal, denominada “Expansão I”, abrangeu o período de 2003 a 2007, tendo como principal meta a interiorização do ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 *campi/unidades* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Portanto, a partir do início dos anos 2000, as políticas públicas educacionais começaram a sinalizar uma significativa expansão das instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas, buscando a ampliação de sua oferta de cursos, turnos e vagas, assim como uma maior inclusão de indivíduos de diversos estratos sociais; o deslocamento geográfico das universidades para regiões fora das áreas metropolitanas também é premissa importante para facilitar que indivíduos de todo o território nacional possam aceder à educação superior.

A intenção do governo de promover maior acesso e permanência na educação superior no Brasil é revelada pela criação de variados mecanismos, posto que expandir e democratizar são palavras de ordem, à luz da legislação que vem determinando investimentos para a reestruturação das universidades já existentes; criação de novas instituições públicas de ensino superior e novos *campi* no interior do país; incentivo à oferta de cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) para uma maior abrangência; ampliação do crédito estudantil para os estudantes da rede particular de ensino superior; implantação do sistema de cotas para ingresso nas universidades para indivíduos de baixa renda; ampliação da oferta de cursos tecnológicos de nível superior; dentre outras medidas.

Não obstante favoreçam a concretização do direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, é preciso atentar para a qualidade da formação do indivíduo, cujas expectativas remetem a um futuro no qual, sendo portador de um diploma de nível superior, terá assegurado seu sustento e possibilidade de ascensão pessoal, profissional e social – o que pode não se refletir na realidade concreta. Expandir a educação superior sem massificá-la é deveras um enorme desafio para todos os atores deste processo.

De outro norte, as condições de trabalho docente podem se afigurar intensificadas e precarizadas, caso a expansão deflagrada ocorra sem a devida implementação da estrutura físico-organizacional e a correspondente adequação dos recursos humanos envolvidos no processo. Nota-se que as atuais políticas educacionais tendem a acompanhar o contexto da reestruturação produtiva, a qual perpetua a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pela qualificação profissional para o trabalho, mas não necessariamente os prepara para repensar o modo de produção no qual se encontram inseridos.

Em 2012, o relatório do Ministério da Educação acerca da expansão das universidades federais no período de 2003 a 2012 buscou analisar as principais características e resultados do crescimento da educação superior brasileira nestas instituições (MEC, 2012). Segundo os relatores, tendo em vista que a educação superior é compreendida no cenário internacional como um bem público, e internamente é definida pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos e dever do Estado e da família, a mesma se constitui importante base de sustentação para definição de políticas públicas educacionais no país. Deveras, o reconhecimento do papel da universidade pública e gratuita como um instrumento de inclusão social, transformação, desenvolvimento sustentável e inserção do país na cena global, demanda movimentos reivindicatórios para viabilizar sua expansão e democratizar o acesso à educação superior gratuita e de qualidade, com a ampliação de oportunidades aos interessados, seja pela criação de mais vagas, turnos, campi universitários, dentre outras medidas.

Aponta também o relatório que, concomitantemente ao período da interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. De 2003 a 2010, as 45 universidades federais passaram a somar 59, havendo também um aumento quantitativo do número de campi universitários – de 148 para 274. Neste sentido, o número de municípios atendidos por universidades federais passou de 114 para 272, com um crescimento de 138% (MEC, 2012).

Dentre as diversas estratégias que vêm sendo desenvolvidas pelo Poder Público no sentido de viabilizar o acesso à educação superior para um contingente maior de pessoas, é possível destacar alguns exemplos, elencados a seguir. Em 2001, por meio da Lei nº 10.260 (alterada pela Lei nº 12.202/2010), foi criado o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) – ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso e posteriormente ampliado no governo Lula – o qual destinou-se a estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação, regularmente matriculados em Instituições de Ensino Superior não gratuitas, desde que as mesmas estivessem cadastradas no programa e avaliadas positivamente nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004. Compete a este sistema a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, em torno dos eixos ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros aspectos. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O FIES propicia a tomada de empréstimos para custeio dos cursos superiores a taxas reduzidas (3,4% ao ano), carência de 18 meses após a conclusão do curso para início dos pagamentos, e amortização do saldo devedor em até treze anos⁵.

No ano de 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, estimulou a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de instituições de ensino superior privadas, oferecendo como contrapartida a isenção de tributos àquelas que aderissem ao programa. O público-alvo do ProUni são os estudantes com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Bolsas integrais são concedidas para estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio; e bolsas parciais de 50% para estudantes com renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos. Além do critério econômico, o programa exige que o aluno, para fazer jus à concorrência a uma bolsa de estudos, deve ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ter cursado o ensino médio completo em instituição privada com bolsa integral; ser portador de necessidades especiais; ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, para complementar sua formação em cursos de licenciatura ou Pedagogia.

Tabela 1 - Número de bolsas ofertadas pelo ProUni (2005-2012)

Ano	Bolsas integrais	Bolsas parciais	Total
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273
2011	129.672	124.926	254.598
2012	150.870	133.752	284.622

Fonte: SISPROUNI.

Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em 03 de março de 2014.

⁵ Dados disponíveis em:<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em 03 de mar. de 2014.

A Educação a Distância (EAD) também tem sido considerada uma importante estratégia do governo no sentido de fomentar o acesso à educação superior. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), a título de exemplificação, foi instituída pelo Decreto 5.800/2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Estimula a implantação da EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

A UAB refere-se a um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, porém prioriza-se o atendimento a professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Seu escopo é universalizar o acesso à educação superior e a requalificar o professor, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Em 2007, o Decreto nº 6.095 criou os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), incumbidos de ministrar cursos de graduação em nível superior, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia, bem como cursos de licenciatura para formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática; além disso, a legislação prevê a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* profissionais, no intuito de incrementar a competitividade nacional em ciência e tecnologia.

No mesmo ano, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, cujo objetivo consistia em criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e combate à evasão.

O principal escopo deste programa era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, valendo-se da estrutura

física e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos campi para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada universidade.

Ao definir como um dos seus objetivos criar as condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), congregou esforços para consolidar uma política nacional de expansão da educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final daquela década.

Dentre as diretrizes do REUNI, destacam-se: redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente nos turnos da noite; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que permitissem o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; dentre outras.

Neste sentido, o Ministério da Educação comprometeu-se a destinar recursos financeiros a estas instituições na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de atender demandas relativas à construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do programa; aquisição de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

A denominada “Lei de Cotas” (Lei nº 12.711/2012), por sua vez, consiste em instrumento de democratização da educação superior, na medida em que busca promover o acesso das camadas mais desfavorecidas da classe trabalhadora aos cursos de graduação. A norma destina-se a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, sendo que os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

As vagas reservadas às cotas são subdivididas, sendo metade reservada para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, deve ser observado um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A demanda pelo acesso à educação superior é, sem dúvida, crescente. A título de ilustração, tome-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que a cada ano seleciona estudantes para instituições públicas de educação superior com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este sistema vem registrando números expressivos. Em 2010, 890.902 candidatos inscreveram-se para concorrer a uma vaga. Em 2011, foram 1.080.193 estudantes. Em 2012, 1.757.399 candidatos inscreveram-se para concorrer a 108.560 vagas. Criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o programa registrou número recorde na primeira edição deste ano de 2013: foram 1.949.958 inscritos, concorrentes a 129.319 vagas em 3.752 cursos ofertados por 101 instituições de ensino em todo o país⁶.

Da análise destes dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível depreender não apenas a crescente demanda da população em relação ao ingresso em cursos de nível superior da rede pública, como também observar a carência de número suficiente de vagas para atender a todos os interessados.

Muito embora seja possível constatar por meio de dados oficiais do governo (Tabela 2) um aumento numérico das Instituições de Ensino Superior (IES) no país no interstício de 2001 a 2010, – o que certamente importa no acréscimo da quantidade de vagas disponíveis – observa-se a desproporção entre o número de instituições públicas e privadas em atuação, verificando-se que estas últimas representam quase 90% do total das IES do país.

Conforme Tabela 3, as instituições privadas respondem por cerca de 75% das matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), ao passo que o percentual de alunos matriculados em instituições de ensino superior públicas caiu de 31% para pouco mais de 25% nos últimos dez anos. Resta claro que o ensino público e gratuito será destinado a poucos.

Para a grande maioria dos estudantes, portanto, o ingresso na educação superior se dará no âmbito da rede particular de ensino. Sendo o Brasil um país em desenvolvimento, cuja

⁶ Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=104395&version=1.0>. Acesso em 21 de jan. 2013.

população ainda padece de carências de todas as naturezas, a desproporção no que tange à oferta de vagas para a educação superior gratuita pode consistir em grave restrição para que o direito pleno à educação de fato se concretize. O forte crescimento do mercado educacional privado certamente vem atraindo a atenção de fundos de investimento internacional, que por aqui aportam a fim de explorar a demanda não suprida pelo Estado em termos de educação superior.

Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Fed.	%	Est.	%	Mun.	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: INEP, 2012

Tabela 3 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estad.	%	Mun.	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: INEP, 2012

Como é possível depreender dos números apresentados, o modelo de expansão da educação superior no Brasil favoreceu o crescimento significativo das instituições privadas de ensino, que atualmente representam quase 75% (setenta e cinco por cento) das matrículas efetivadas. A atuação dos organismos internacionais ao longo dos anos 1990, a exemplo do Banco Mundial, disseminaram a ideia da educação como serviço não exclusivo do Estado, propiciando assim o vertiginoso crescimento do mercado educacional privado a fim de suprir as demandas não atendidas pelo sistema público de ensino.

Este panorama pode significar uma verdadeira mercantilização da educação superior no país, o que resulta em profundas alterações na condição de trabalho dos docentes envolvidos no processo. Imposição de longas jornadas de trabalho aos funcionários, desrespeito à legislação trabalhista, pouco ou nenhum incentivo em relação à pesquisa e extensão, turmas superlotadas, pouco comprometimento com a aprendizagem do aluno, não remuneração por titulação, pressões administrativas e represálias sobre os docentes, dentre tantas outras práticas que acabam por comprometer o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino.

Instituições particulares – majoritariamente de cunho empresarial – não se instalam em regiões onde o lucro não esteja garantido, nem oferecem cursos que exigem grande investimento para pouco retorno, a despeito de tais alternativas serem imprescindíveis para o país. Tais instituições criam e fecham cursos ao sabor do mercado, mantendo-os em funcionamento enquanto estiver assegurada a margem de lucro, perspectiva essa que determina a oferta de cursos de menor investimento que sejam, simultaneamente, atraentes aos estudantes. Priorizam a transmissão de um conjunto de *informações*, demandadas, no curto prazo, pelo mercado de trabalho e não a *formação* que atenda às necessidades da população brasileira. Dessa forma, considerando que o ensino a pesquisa e a extensão, quando indissociáveis, não apenas potencializam a efetiva formação de profissionais, mas fomentam a produção e a socialização do conhecimento, não é difícil entender como as instituições de natureza mercantil colocam em segundo plano também as condições de trabalho (materiais, acadêmicas, culturais) condizentes com o exercício das atividades verdadeiramente universitárias. (SOUZA, 2011, p. 110, grifos do autor).

É fato que as universidades públicas cumprem importante função social, na medida em que desempenham atividades diversas, abrangendo a pesquisa e a extensão, além do ensino. É o que verifica, por exemplo, com os atendimentos realizados por hospitais universitários, núcleos de prática jurídica, programas de extensão de cunho social que não só atendem à demanda da população por saúde pública, por esclarecimento e obtenção de seus direitos como cidadãos, por educação e outros, como também oferecem aos estudantes a oportunidade de empregar em atividades prático-profissionais o conhecimento acadêmico adquirido em sala de aula. Além disso, os programas de pesquisa ampliam a possibilidade de ascensão do país a

esferas de maior desenvolvimento e autonomia no cenário mundial, por meio da busca de soluções dos problemas pertinentes à nossa realidade.

Assim, as medidas que vêm sendo implementadas pelo poder público a fim de propiciar o crescimento do ensino superior público – gratuito e de qualidade –, as quais buscam criar condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior assumem papel de grande relevância. Segundo dados do MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 13 novas universidades e mais de 100 novos *campi* universitários, o que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação⁷.

A despeito do caráter expansionista das atuais políticas governamentais, faz-se necessário investigar em que contexto e em que termos esta expansão vem ocorrendo, e se de fato existe o devido empenho do poder público no sentido de assegurar a adequada aplicação das verbas destinadas para este fim e o atendimento das exigências mínimas de manutenção da qualidade do ensino ofertado à população, sem precarizar as condições de trabalho dos servidores envolvidos no processo de expansão, preocupação esta já apontada por alguns estudos⁸.

O docente encontra-se especialmente sobrecarregado, haja vista o aumento do número de alunos; as exigências para conseguir fomento externo para desenvolver suas pesquisas; a fiscalização constante acerca de seus índices de produtividade científica; submissão periódica a comissões de avaliação; pressão para formar o aluno segundo interesses do mercado; exposição a estímulos individuais que enfraquecem e fragmentam a identidade de classe; salários pouco atrativos – tais problemas acarretam até mesmo o adoecimento do profissional.

É forçoso concluir que a mera expansão quantitativa, sem cuidados em relação à manutenção da qualidade do ensino ofertado, pode acarretar sua superficialização, a formação aligeirada e despida da humanização e plenitude aspirada pelo meio social, a ampliação de vagas sem a correspondente contratação de docentes e técnicos aptos a suprir demandas acadêmicas, a perda de direitos do servidor, a intensificação do trabalho docente, o incentivo ao produtivismo, a insuficiência de verbas para viabilização de projetos de pesquisa e extensão,

⁷ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 11 de ago. de 2013.

⁸ Neste sentido, João dos Reis da Silva Júnior, Olgaíses Maués, Ricardo Antunes, dentre outros.

implantação de laboratórios e atualização de bibliotecas, dentre outras tantas mazelas que afetam a rede pública de ensino superior e precarizam as relações de trabalho docentes, e que só fazem frustrar as expectativas dos atores envolvidos neste processo e da sociedade em geral.

Ressalte-se, no entanto, que expandir a educação superior não significa necessariamente democratizar o acesso à mesma. A relevância da democratização do acesso à educação superior proposta pelas políticas públicas do governo, a fim de que o maior número possível de sujeitos possa aprimorar e ampliar seus conhecimentos, é inegável. Deveras, qualquer incremento no nível de escolaridade da população por si só já representa grande avanço, haja vista a perspectiva de melhoria nos índices de desenvolvimento humano, aumento dos investimentos no país, maior participação em cúpulas internacionais, dentre outros desdobramentos favoráveis.

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isso significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – pois apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a *todos* que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (RISTOFF, 2011, p. 208, grifos do autor.)

Insta analisar se de fato a expansão da educação superior ocorre prevendo a busca por uma formação humana universal e de qualidade, voltada não apenas para o atendimento de demandas mercadológicas, mas para a consolidação de um senso crítico do indivíduo enquanto parte de uma sociedade carente de profundas reformas sociais. Uma formação maciçamente técnica e profissionalizante, alijada dos questionamentos de cunho humanístico inerentes à construção de um ser social consciente, consiste na criação de um exército de reserva avolumado e qualificado para atendimento dos interesses do capital, mas não necessariamente promove o desenvolvimento social de uma nação.

Ademais, faz-se necessário incluir no espaço da educação terciária o maior número possível de sujeitos que podem estar afastados dos bancos escolares das universidades, seja por questões sociais, culturais ou econômicas, sendo de fundamental relevância a atuação do Estado no sentido de promover políticas não apenas de acesso, mas de acolhimento às populações eventualmente alijadas de seu direito fundamental à educação – também em nível superior. A inserção de camadas das classes trabalhadoras mais desfavorecidas no ambiente universitário,

seja por meio de políticas de financiamento estudantil, quotas ou outras ações afirmativas que visam democratizar o acesso à educação superior, certamente levanta o debate sobre a igualdade de oportunidades e à visão da educação como direito de todos e não como privilégio de alguns.

Segundo informação do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2012), confirma-se uma trajetória de expansão massiva da matrícula nos cursos de graduação tecnológicos, de menor duração e conteúdo mais específico para o mercado de trabalho. Em 2001, este número era de 69.797 e atingiu em 2010 um total de 781.609 matrículas – crescimento de mais de dez vezes no período. Trata-se de uma elevação significativa da proporção de matrículas nesta modalidade de ensino, que passaram de 2,3% para 12,3% ao longo do período. De acordo com o INEP, tal crescimento aponta no sentido dos investimentos na educação profissional de nível superior, principalmente pela iniciativa privada, mas também pela expansão das Instituições Federais de Educação Tecnológica. O número de matrículas nas IFES em cursos tecnológicos aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das IFES no ano de 2010, 47.439 estão nos Institutos Federais (INEP, 2012, p. 44).

Há que se ressaltar uma vez mais que o trabalho, categoria central dos estudos marxistas, é atividade vital, pois por meio dele o homem produz e reproduz sua existência, organizando-se em sociedade. Porém, no modo de produção capitalista, o que se denota é que o trabalho, ao invés de representar a realização plena do indivíduo, configura-se como situação de exploração, alienação e desumanização. A fácil armadilha da mercantilização do ensino em face da globalização dos interesses econômicos deve ser evitada a todo custo pelas universidades – tanto públicas como privadas –, a fim de que não haja a predominância da aprendizagem de saberes técnicos a sobrepujar a verdadeira educação do ser humano global e socializado, preocupado com questões socioculturais de relevo.

Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o. Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação. (SEVERINO, 2000, p. 70)

A democratização do acesso à educação superior em todas as suas modalidades é bem-vinda e muito desejada pela população, na medida em que pode representar o tão esperado despertar das inúmeras potencialidades do país, por meio da elevação do nível intelectual da população em geral. Infelizmente, caso as políticas educacionais reforcem o perverso contexto da reestruturação produtiva, perpetuando a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, os trabalhadores estarão cada vez mais atrelados à responsabilidade pela própria qualificação para o trabalho. As promessas do mercado sobre a sonhada empregabilidade pela via do maior nível de formação podem não se concretizar, reservando a trabalhadores altamente qualificados funções que não correspondem ao seu nível de preparo, mantendo-os em verdadeira situação de subemprego.

O aumento quantitativo das matrículas nas instituições de ensino superior consiste em um interessante avanço e promove o acesso à educação para um maior número de interessados, porém não significa necessariamente a efetiva formação de pessoas aptas a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridas; tampouco que esta expansão vem ocorrendo com respeito à igualdade de oportunidades para todos. A educação deve ser tomada como um direito de todos e não como privilégio de alguns, devendo-se atentar para que o processo da necessária expansão e democratização do acesso à educação superior se dê de acordo com as exigências de qualidade da educação propugnados pela Carta Magna, respeitando todos os atores nele envolvidos e sem precarizar as condições laborais dos docentes no cenário expansionista, cuja atuação é de fundamental relevância para a concretização das políticas públicas educacionais.

2.3 As condições de trabalho docente no contexto da expansão da educação superior.

O presente tópico destinou-se a verificar se as condições de trabalho dos professores em face do aumento quantitativo de instituições públicas e privadas foram de algum modo alteradas, haja vista a respectiva ampliação do número de alunos, turmas e turnos nestes espaços. Fez-se necessário analisar se a expansão da educação superior foi acompanhada, por exemplo, do correspondente aumento dos quadros funcionais docentes, haja vista que o incremento da quantidade de instituições e matrículas neste nível educacional deve implicar também na contratação de novos docentes e oferta de ambiente propício para o desenvolvimento de suas atividades, tais como estrutura física adequada, recursos didáticos suficientes, oferta de bolsas de qualificação e outras verbas, condizentes com o discurso de que a expansão não é meramente quantitativa, mas também qualitativa – sobretudo não

sobrecarregando um dos mais importantes vértices deste fenômeno, qual seja, o professor universitário.

De acordo com os dados recentemente disponibilizados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), no ano de 2012 foram registradas 362.732 funções docentes, sendo que deste total, 41,4% estão em instituições públicas e 58,6%, nas IES privadas. Quanto à escolaridade, 31,7% são doutores, 38,9 % são mestres e 29,3% têm até especialização. Em 2012, pela primeira vez, há mais funções docentes com doutorado do que funções docentes na categoria “até especialização”, que vem decaindo ao longo dos últimos quatro anos, segundo o estudo. As funções docentes com formação de doutorado cresceram mais de 28% no período analisado, e os que possuem mestrado tiveram uma variação positiva de 14,4% entre 2009 e 2012. O quadro abaixo demonstra a evolução deste número a partir de 2003:

Tabela 4 – Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício – Brasil – 2003-2012

Ano	Brasil e Regiões	Funções Docentes em Exercício					
		Total	Grau de Formação				
			Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2003	Brasil	254.153	23	35.641	74.714	89.288	54.487
2004	Brasil	279.058	165	38.302	83.496	98.664	58.431
2005	Brasil	292.504	47	37.156	86.893	105.114	63.294
2006	Brasil	302.006	47	34.672	90.739	108.965	67.583
2007	Brasil	317.041	97	36.304	94.722	112.987	72.931
2008	Brasil	321.493	86	33.702	96.004	114.537	77.164
2009	Brasil	340.817	174	27.921	99.406	123.466	89.850
2010	Brasil	345.335	381	17.150	99.318	130.291	98.195
2011	Brasil	357.418	23	14.061	99.231	137.090	107.013
2012	Brasil	362.732	93	10.745	95.589	141.218	115.087

Fonte: INEP, 2014.

Embora seja possível perceber um aumento do número de funções docentes em exercício nas instituições de educação superior brasileiras – na ordem de 42,72% – faz-se

necessário observar que tal percentual parece não acompanhar o significativo aumento do número de matrículas na educação superior, seja na modalidade presencial ou à distância. Conforme os dados apresentados na Tabela 3, em 2003 foram contabilizadas 3.936.933 (três milhões, novecentas e trinta e seis mil, novecentas e trinta e três) matrículas nas modalidades de graduação presencial e à distância. Tendo em vista, pois, o número de 7.037.688 matriculados nos cursos de graduação em 2012, houve um aumento de 78,76% em relação ao ano de 2003, bem superior aos pouco mais de 40% de acréscimo no número de funções docentes neste nível de educação.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2014) o número de matrículas superior à marca dos 7 (sete) milhões em 2012 representa um incremento de 4,4% em relação aos dados de 2011 e uma média anual de crescimento de 5,7% desde 2009. Observou-se, ainda, que a maior variação pode ser observada nos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), com crescimento de 63,9% entre 2009 e 2012, seguidos pelos centros universitários, com 36,5%. Do total das matrículas de 2012, 54,2% estão nas universidades, 28,8% nas faculdades, 15,4% nos centros universitários e 1,6% nos IFs e Cefets.

Estes dados podem consistir em um indicativo de precarização do trabalho docente ao indicar um considerável incremento de matriculados sem a correlata ampliação nos quadros de professores. É possível vislumbrar, um aumento na proporção “alunos por professor”, que podem provocar a existência de menos turmas com mais alunos, implicando em mais avaliações para elaborar, aplicar, corrigir e registrar, por exemplo, o que configuraria maior exploração da força de trabalho docente.

A precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior têm sido objeto de estudo, tomando como referência a reestruturação produtiva e seus reflexos inclusive na esfera educacional. No capitalismo contemporâneo, que busca superar a crise estrutural cíclica que o permeia, verifica-se que a tradicional classe operária fabril foi reduzida, ao mesmo tempo em que se expandiu a massa de trabalhadores assalariados em outros setores, mormente no ramo de serviços, com maior inserção feminina no contingente da força de trabalho e desenvolvimento de novas tecnologias para elevação da produção. O enfrentamento da crise de acumulação do capital pressupõe a desconstrução dos modelos de regulação social e redefinição das funções estatais, a fim de assegurar mecanismos que facilitem a penetração do capital em novos mercados e áreas para exploração e maximização dos lucros. De igual maneira, implica no aumento da exploração da força de trabalho.

A miséria social, o desemprego, a destruição de conquistas trabalhistas e o aviltamento do trabalho, a flexibilidade e a precarização, a exploração ímpar das nações oprimidas (via dívida externa e dezenas de outros mecanismos), a tendência sistemática para crises internacionais cada vez mais frequentes e agudas, e para guerras imperialistas de conquista, o desenvolvimento da criminalidade sob todas as suas formas e sua penetração até a medula dos ossos do Estado, a tendência para Estados cada vez mais criminosos e cada vez mais policiais, as ameaças e os ataques ao meio ambiente e às próprias condições de sobrevivência da espécie humana, não são tendências conjunturais, nem sua simultaneidade inédita um produto do acaso, mas manifestações visíveis da crise mais profunda e duradoura do capitalismo em toda sua história (COGGIOLA, 2002, p. 491).

A implementação do trabalho parcial (*part-time*), temporário, terceirizado, subcontratado, flexível e informal vem gerando insegurança e instabilidade na classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2000). Assim sendo, a ampliação de formas desregulamentadas de trabalho; a disseminação da instabilidade em face dos empregos formais; a submissão dos trabalhadores a novas formas de controle do trabalho e intensificação de jornadas dentro e fora do ambiente laboral; a substituição da força de trabalho humano por novas tecnologias empregadas a favor do capital; e a mercantilização de todos os setores da vida social consistem em uma nova realidade que assola todas as esferas do mundo do trabalho, repercutindo também no ambiente escolar.

À luz dos ditames preconizados por organismos financeiros internacionais e pelos ideais disseminados pelo pensamento neoliberal, as reformas e políticas educacionais brasileiras passaram a combinar formas de planejamento e controle nos moldes das demandas mercadológicas. Novas competências e habilidades passaram a ser exigidas no mundo da educação, e o docente se viu às voltas com inúmeras exigências acadêmicas e mesmo administrativas que resultassem em melhor desempenho pessoal, bem como das próprias instituições escolares às quais encontravam-se vinculados.

Alguns aspectos decorrentes dessas exigências apontam para uma possível precarização e intensificação do trabalho docente, como a desqualificação da formação profissional do professor pela pedagogia das competências; as perdas salariais não repostas; o aumento da jornada de trabalho e atuação em diversas instituições a fim de permitir melhores ganhos financeiros; a submissão a novas estratégias de controle externo por meio da aplicação de exames nacionais e auditorias que responsabilizam o docente por eventuais fracassos escolares; aumento do trabalho burocrático e das atribuições do professor no âmbito da escola (registro de tarefas, prestação de contas, gestão escolar, etc.); exigência de titulação e formação continuada; aumento da proporção do número de alunos por professor; dentre outros fatores que podem

acarretar a precarização do trabalho docente ao longo das últimas décadas. Some-se a isso a falta de melhorias na estrutura física escolar, nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes e a falta de tempo para as atividades vitais da vida humana fora do ambiente acadêmico, como convivência familiar, lazer, descanso, e outras.

No que tange ao modelo de expansão da educação superior no Brasil, percebe-se que a atual crise financeira mundial com ele se relaciona. Segundo Sguissardi (2008), a acelerada mercadorização do modelo de expansão da educação superior no Brasil deu-se à sombra de recomendações de documentos do Banco Mundial, que em 1994 propunha uma maior diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento da educação – que deveria incluir cobrança de mensalidades de alunos de instituições públicas –, que considerava a universidade de pesquisa inadequada para países em desenvolvimento e portanto os mesmos deveriam adotar o modelo de universidades de ensino; dentre outras recomendações de cunho fortemente neoliberal.

O autor destaca, por exemplo, o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação. Aduz que tal fato seria explicável pelas tendências apontadas por Marx na sua radiografia da sociedade capitalista, a qual seria compelida a aumentar incessantemente a massa de bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; e em dado momento, tudo seria transformado em mercadoria. Outra necessidade seria a ampliação do alcance geográfico do circuito mercantil, que em última instância, abrangeria todo o planeta, formando um sistema-mundo que incluísse o máximo de populações, mediante alteração de sua cultura e sociabilidade (SGUISSARDI, 2008).

As ações do governo federal no sentido de expandir o número de vagas; multiplicar o número de instituições de ensino superior – inclusive em nível de graduações tecnológicas; ampliar o acesso à educação terciária; e permitir o expressivo crescimento especialmente da rede privada de ensino, apontam para a expansão de um mercado lucrativo e rentável, muito visado principalmente por grandes fundos de investimento, que vêm promovendo significativas fusões, aquisições e incorporações que podem até mesmo dificultar a fiscalização por parte dos órgãos públicos, dada sua complexidade e enorme volume de matriculados, como visto no capítulo anterior.

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: *educação-mercadoria* ou *mercadoria-educação*. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são

formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria.

Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação. (RODRIGUES, J. *apud* SGUSSARDI, 2008, p. 1013, grifos do autor.)

O aumento da demanda por ensino superior parece estar associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e mesmo no setor estatal. Em decorrência do aumento do contingente populacional, a formação superior passou a fazer parte de projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, ao visualizar novos e potenciais consumidores, agiu com rapidez. Para atender à demanda massiva instaurada pela nova realidade contemporânea, fazia-se necessária a criação de cursos e instituições diversificadas.

Uma vez que o sistema público educacional terciário não logrou atender todas as demandas apresentadas pela sociedade atual, coube ao setor privado absorvê-las, concentrando-se mais especificamente na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas, seja no processo seletivo de ingresso ou ao longo da realização dos estudos. As instituições privadas ficaram desobrigadas do desenvolvimento de pesquisa e extensão, focando sua atuação nas atividades de ensino que encaminhariam o alunado para a obtenção do tão esperado diploma universitário, que serviria de encaminhamento para melhores posições no mercado de trabalho mais competitivo. Neste sentido, investimentos mínimos em infraestrutura e contratação docente assegurariam o objetivo final, sem comprometimento dos lucros, o que conduziu à proliferação de centros universitários e faculdades isoladas, ao invés de universidades.

Esclarece Sampaio (2011) que em um primeiro momento, houve uma corrida das instituições privadas para se transformarem em universidades, tendo em vista o princípio de autonomia para as universidades advindo com a promulgação da Constituição de 1988, a qual criou um instrumento importante para o setor privado: a possibilidade de liberar-se do controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), especialmente no que diz respeito à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas. Tal

prerrogativa permitiu à iniciativa privada responder de forma ainda mais rápida ao atendimento da demanda. A autora aduz que entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas mais do que triplicou (de 20 para 64), evidenciando a percepção do setor de que instituições maiores e autônomas, com uma oferta mais diversificada de cursos, teriam vantagens competitivas na disputa da clientela em um mercado estagnado.

Consistentemente, à medida que o número de universidades particulares crescia, o de estabelecimentos isolados diminuía, evidenciando processos de fusão e/ou incorporação de instituições no setor. No entanto, a autora observa que tornar-se uma universidade parece não mais constar do plano de metas do setor privado, sendo que entre 2000 e 2008, por exemplo, foi criada apenas uma nova universidade particular, evidenciando uma reversão da tendência deflagrada no final da década de 1980. Mas se o número de universidades privadas mantém-se quase inalterado, o de estabelecimentos privados mais do que dobrou de 2000 a 2008, passando de 1.004 para 2.016. As instituições privadas representam hoje 90% do total de estabelecimentos de ensino superior no País, dentre universidades, centros universitários e faculdades isoladas (SAMPAIO, 2011, p. 30-32).

A Lei 9394/96 (LDB) explicita em seu artigo 53 e incisos que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, caracterizando-se pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; devendo manter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Estas exigências legais sem dúvida acarretam maiores custos de manutenção das atividades acadêmicas, que as instituições privadas nem sempre estão dispostas a suportar, caso impliquem em redução dos lucros almejados.

Na educação, assim como no mercado, popularizam-se expressões tais como: competitividade, produtividade, eficiência, gerência, clientela, metas, sustentabilidade, dentre outras, cujo teor remete à reprodução da lógica do capital que submete não apenas as instituições de ensino em si, mas também afeta seu corpo discente e docente. A flexibilização do ensino; os cursos de curta duração com viés tecnicista; a ampliação da oferta de disciplinas e cursos inteiros na modalidade à distância; a minimização dos currículos acadêmicos; o esvaziamento dos conteúdos críticos e políticos, podem representar o avanço das tendências neoliberais no plano educacional, as quais valorizam as competências e habilidades individuais

no mundo do trabalho, responsabilizando cada qual por sua própria mobilidade social e incremento de renda.

No que tange ao trabalho docente na esfera pública, Leda (2006) aponta que o professor vem sendo cobrado pela sociedade a fim de que seus ensinamentos em sala de aula estejam adstritos aos anseios da reestruturação produtiva e das demandas capitalistas. Exige-se do mesmo maior ritmo de trabalho, qualificação constante e elevada, maior produção acadêmica, flexibilização de suas atividades com respectivo aumento da atribuição de tarefas ao professor, etc. Sua rotina mais comum, especialmente nas instituições públicas, é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado. Ademais, o docente é afetado pela lógica da avaliação quantitativa, que vincula o pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade. O docente deve elaborar relatórios, pareceres, divulgar resultados, prestar consultorias externas para aumentar a fonte de renda mediante a venda de serviços, levantar verbas para seus departamentos, etc. Este panorama pode conduzir os trabalhadores a um produtivismo exacerbado, mediante leituras superficiais dos últimos lançamentos acadêmicos, ingresso em cursos rápidos e simplificados para obtenção de titulações, realização de pesquisas cujos resultados são rapidamente superados, ou até mesmo na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva.

No mesmo diapasão, Lima (2011a) atenta para o problema da privatização interna que vem se delineando nestas instituições, configurando o empresariamento da educação superior. Tal privatização estaria sendo operada por meio da comercialização de serviços educacionais, pesquisas e consultorias mediante convênios e parcerias com empresas, as quais são inclusive previstas e regulamentadas com a autorização das atividades de fundações de direito privado no âmbito das universidades públicas. Ressalta também que a contratação de docentes substitutos, que atuam primordialmente na área da graduação, desvinculados da pesquisa e extensão, sobrecarregam os docentes efetivos, os quais ficam encarregados de dar conta das orientações de monografias, mestrado e doutorado, bolsistas de graduação e pós em pesquisa e extensão, além das atribuições administrativas, que não podem ser assumidas por aqueles, somando-se a isso o aumento do número de alunos por turma e da relação alunos por professor.

A lógica do mérito, da competência e da competição se espalha pelo universo acadêmico, requerendo um trabalho extra sem limites, que extrapola as fronteiras institucionais

e passa a disputar espaços da vida pessoal e familiar, capturando a subjetividade do trabalhador e provocando a ampliação da exploração da mais-valia do trabalho docente. Isto se dá tanto na esfera pública como privada.

No caso das instituições particulares, sua expansão vertiginosa veio atender aos anseios pela conquista do diploma, o que implicou no incremento do número de cursos presenciais e à distância para atender as demandas educacionais vigentes, consistindo em massificação apresentada sob a aparência de democratização. O ensino privado gera muitos postos de trabalho e dispensa a realização de concursos, diferentemente do que ocorre nas instituições públicas. Percebe-se que muitos trabalhadores precisam garantir uma forma de subsistência, sendo que a docência no ensino privado coloca-se como uma atividade alternativa ou mesmo única fonte de renda. Uma vez que o valor da hora-aula pago a esses trabalhadores costuma ser baixo, instala-se uma rotina de deslocamentos intensos para cumprimento da jornada laboral em diversas instituições.

Além disso, há o problema da insegurança dos contratos temporários; as represálias sofridas, como a redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”, o que pode implicar em redução de salário; a submissão ao poder do “cliente”, que tem sempre razão; a redução da autonomia na expressão de suas ideias; salas com número excessivo de alunos; obrigação de tornar as aulas mais atraentes e de fácil apreensão, bem como condizentes com as exigências do mercado de trabalho. Assim, jornadas extenuantes, precarização de direitos sociais, medo constante do desemprego e adoecimento são adversidades que têm permeado o quotidiano destes trabalhadores. Tais condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pelas alternâncias entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo, o que pode inviabilizar a realização de um trabalho acadêmico digno (LEDA, 2006, grifos da autora).

Tendo em vista as modificações ocorridas no mundo do trabalho últimas décadas, é de se esperar que os problemas elencados persistam caso não haja movimentos para a valorização do trabalho docente, mormente no contexto da expansão universitária e democratização do acesso à educação superior. O docente é peça fundamental da engrenagem que promove a educação como direito, não como privilégio ou mercadoria, e assegurar que o mesmo possa desempenhar suas atividades livre dos grilhões da precarização e intensificação do trabalho

significa dar um passo a mais rumo à construção de uma nação verdadeiramente equânime e desenvolvida.

O processo de globalização da economia mundial tem exercido grande influência nos padrões educacionais dos países. As exigências de níveis elevados e especializados de educação vêm tornando-se indispensáveis, uma vez que as transformações que vêm ocorrendo exigem a superação dos conhecimentos básicos e o aporte constante de novos saberes. Neste sentido, os processos de formação profissional tornam-se praticamente uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho.

Porém, a conjugação de esforços públicos e privados a fim de assegurar uma formação plena, bem como a criação de postos de trabalho condizentes com a mesma, deve se fazer presente. Isto posto, espera-se que o país avance cada vez mais, almejando a construção de um corpo social justo e solidário, no qual haja espaço para o desenvolvimento físico, material, intelectual, moral, pessoal e profissional de todos, calcado em bases sólidas e atento ao contexto mundial no qual se encontra inserido. De igual maneira, espera-se que haja o devido respeito quanto à dignidade das condições de trabalho dos docentes envolvidos no processo de expansão universitária. Somente assim será possível lograr êxito quanto a um crescimento capaz de promover profundas mudanças sociais, superação das desigualdades e maior equilíbrio entre a classe que vive do próprio trabalho e os detentores do capital que se valem da exploração da força de trabalho alheia.

CAPÍTULO III – A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CAMPUS PONTAL (2006-2012).

3.1 A Universidade Federal de Uberlândia: caracterização e breve histórico evolutivo.

Esta seção buscou caracterizar a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), traçando um panorama evolutivo de sua estrutura e organização desde sua criação. Deste modo, tornou-se possível visualizar o movimento da instituição no sentido de expandir-se internamente e alargar suas fronteiras para outros municípios.

De acordo com Prieto (2009), até a década de 1950 o ensino superior no Brasil encontrava-se concentrado nas grandes cidades e capitais do país; entretanto, alguns municípios do interior, em face do crescimento econômico que vivenciavam, como foi o caso da cidade de Uberlândia, iniciaram suas demandas pela implantação de faculdades que pudessem trazer ainda maior progresso e avanço cultural para suas regiões, mormente em razão das verbas públicas que seriam destinadas para tal fim. A sociedade überlandense, representada por uma elite de intelectuais, políticos, fazendeiros e comerciantes, intentava implantar na cidade a educação superior, valendo-se de boas relações políticas com o governo federal.

O primeiro grande movimento pela implantação de cursos superiores teve início em 1952, quando da visita do então deputado federal Mário Palmério à cidade de Uberlândia, ocasião em que políticos, intelectuais e personalidades locais manifestaram-se em uma inédita campanha em prol da criação da Faculdade de Medicina em Uberlândia, esclarece Prieto (2009). O empenho do deputado resultou na implantação da Faculdade de Medicina em sua terra natal, qual seja, Uberaba, no ano de 1953, e que se tornou uma das primeiras instituições de ensino superior da região. O autor afirma que a rivalidade entre os municípios vizinhos gerou ainda maior movimentação no sentido de se instalar também na cidade de Uberlândia uma instituição de ensino superior.

Segundo o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU (PIDE 2010-2015), o primeiro momento desta história iniciou-se nos anos de 1950, ocasião em que Uberlândia, em rápido crescimento econômico com impactos demográficos, culturais e políticos, começou a se projetar como polo geo-educacional ao ver surgir e consolidar um forte anseio pela implantação de escolas e faculdades de ensino superior, capitaneado por intelectuais, políticos, proprietários rurais, loteadores urbanos, comerciantes e a Igreja, como

parte do seu projeto desenvolvimentista. Todavia, o ensino superior chegou a Uberlândia não por meio da criação de uma universidade, tampouco de ações do poder público, mas por meio de cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias. (UFU, 2010)

A primeira escola tida como superior sediada em Uberlândia foi o Conservatório Musical, instalado pela Profª Cora Pavan Capparelli ainda em 1957 com autorização do Ministério da Educação e Cultura. A escola oferecia aulas de música e artes e teve grandes dificuldades para seu reconhecimento. Socialmente, porque muitos não a consideravam como estabelecimento de educação superior; legalmente, em função de um demorado processo de reconhecimento dos seus cursos pelo MEC. Mais tarde, o Conservatório viria a tornar-se Faculdade de Artes.

A segunda faculdade superior da cidade foi a Faculdade de Direito, criada em 1959 a partir de negociações entre Homero Santos (advogado e vereador à época), Jacy de Assis (ex-promotor de justiça e professor universitário) e Ciro de Castro Almeida (juiz de direito na ocasião) no fórum da cidade. A partir da colaboração financeira da sociedade überlandense, naquele mesmo ano foi criada a faculdade e instituída a Fundação Educacional de Uberlândia (FEU), sua mantenedora, atendendo a demandas da cidade e de outras regiões (PRIETO, 2009).

Por sua vez, a Faculdade de Filosofia foi criada pela Igreja Católica, atendendo aos apelos de intelectuais da cidade liderados pelo padre Mário Florestan. As irmãs do Colégio Nossa Senhora foram incumbidas dessa tarefa. A faculdade foi autorizada a funcionar em 1960, juntamente com a Faculdade de Direito. Nela foram criados os cursos de Pedagogia e Letras. Em 1964, foi criado o curso de História e, mais tarde, os de Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Psicologia. Em 1963, tendo à frente o Prof. Juarez Altafin, na época professor e juiz de Direito, entrou em funcionamento a Faculdade de Ciências Econômicas, cuja mantenedora era também a Fundação Educacional de Uberlândia, já responsável pela Faculdade de Direito da cidade. Ali eram ministrados os cursos de Ciências Contábeis, Administração e Economia.

Embora tivesse sido criada em 1961 por meio da Lei n.º 3.864, a Faculdade Federal de Engenharia só começou a funcionar em 1965 pelo fato de ser uma instituição federal e necessitar da edição de leis específicas para criação de cargos e dotação orçamentária. A criação da Faculdade Federal de Engenharia em Uberlândia, que passou a funcionar em terreno doado pelas elites da cidade überlandense em 1964, com os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Química, e respondia a um desejo do então Ministro da Educação, Jurandir Lopes,

buscando interiorizar cursos que formassem profissionais técnicos para obras e indústrias e atendia demanda das sociedades de engenheiros e entidades empresariais (PRIETO, 2009).

A criação da Escola de Medicina data de 1966, a partir da organização da Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU) para ser sua mantenedora. Autorizada a funcionar em 1968, a faculdade de Medicina enfrentou diversos problemas de instalação e financiamento, por ser uma instituição particular e dispendiosa. Segundo Prieto (2009), houve resistências na Sociedade Médica, receosos de concorrência com os novos profissionais que seriam formados. Contudo, na época não havia em Uberlândia uma rede de atendimento à saúde da população em geral, apenas clínicas particulares, e o centro regional mais próximo era o da cidade de Uberaba. Com a criação da faculdade de Medicina, Uberlândia almejava tornar-se um centro de referência também na área médica.

A Faculdade de Odontologia foi autorizada em 1967, mas iniciou de fato suas atividades em 1970, fruto inicial de uma luta dos odontólogos - a maioria graduada em Uberaba - contra o exercício ilegal da profissão pelos práticos. A faculdade só inaugurou suas atividades graças a um convênio com a Escola de Medicina, que deixou de fazer parte dos planos da AEU por ter sido criada antes pela FEMECIU.

Em 14 de agosto de 1.969, por força do Decreto-Lei n.º 762, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU). A ação seguinte rumo à federalização foi a adaptação de seu estatuto UnU à Reforma Universitária de 1.968 (Lei n.º 5.540), que resultou na criação de departamentos e centros de áreas em substituição às escolas e faculdades. A Universidade de Uberlândia (UnU) constituiu uma fundação com a finalidade de gerir as escolas superiores isoladas com vistas à sua crescente integração. Contudo, tendo sido instaurada no âmbito de uma política autoritária, a criação da UnU não foi objeto de debates internos e externos, situação essa que gerou a necessidade de manutenção da autonomia das faculdades isoladas que a compunham, reforçando a tese do “ajuntamento” para a formação de uma “federação de escolas”. Uma vez firmados os vínculos legais, a integração de fato foi deflagrada; em um primeiro momento, transferiu-se o patrimônio das instituições isoladas para a UnU, sendo em sequência constituído o Conselho Universitário em 1970. Consolidou-se a partir de então a política de expansão do ensino superior na cidade, com a criação de novos cursos e consolidação dos já existentes, bem como integração de novas faculdades, como Odontologia, Medicina Veterinária e Educação Física, mantidas pelo Estado de Minas Gerais por meio da Autarquia Educacional de Uberlândia, e, após seu reconhecimento oficial, a Escola de Medicina e Cirurgia (UFU, 2010).

Embora houvesse problemas decorrentes da autonomia das escolas isoladas, o projeto de unificação aos poucos se consolidou-se. No entanto, a não aprovação da proposta da UnU de criação de um campus único, sob justificativa de que a Universidade não tinha projeto definido quanto a ser pública ou privada, começou a fortalecer movimentos para federalizar a instituição.

Segundo os partidários desta proposta, a UnU já era federal por ter sido instituída por um decreto-lei, porém esta tese não obteve acolhimento por parte do Ministério da Educação (MEC) à época. A partir do ano de 1976, boa parte das despesas da Escola de Medicina era custeada pelo orçamento do governo federal, sendo que a Faculdade Federal de Engenharia era integralmente mantida pela União. O restante das receitas orçamentárias vinha do pagamento de mensalidades pelos discentes nas demais faculdades pertencentes à UnU.

Finalmente, em 24 de maio de 1978, foi sancionada a Lei n.º 6.532, que transformava a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

É importante registrar que o Brasil vivia um regime de exceção desde 1964, quando os militares – com quem a elite da cidade sempre manteve relações políticas estreitas – assumiram o poder através de um golpe de estado. No que se referia à política educacional universitária, o regime militar preferia dispersar os estudantes em escolas e faculdades de cidades do interior – geralmente controladas por uma oligarquia local –, do que ampliar as universidades nos grandes centros, onde o movimento estudantil era mais organizado.

A abertura de cursos superiores em cidades do interior era, no regime militar, facilitada, mesmo que não houvesse um projeto de educação superior elaborado. A decisão de autorizar ou não a abertura de escolas e faculdades era motivada, quase sempre, pelo interesse dos governos da ditadura em atender aos pleitos das elites locais (PRIETO, 2009, p. 4).

Cumpre destacar que num primeiro momento, a federalização não eliminou a cobrança de anuidades dos estudantes, pois os recursos da União não eram suficientes para a manutenção de todas as atividades da Universidade. A ideia inicial do MEC era de uma instituição híbrida, federal pública, mas com patrimônio e recursos privados – daí o nome Fundação Universidade Federal de Uberlândia. Somente em 1979, mediante o cumprimento de um compromisso assumido em praça pública pelo General João Batista Figueiredo, quando de sua campanha para as eleições indiretas, é que a gratuidade foi estendida aos discentes de todos os cursos (UFU, 2010).

Na ótica de Vieira Filho (1993), a federalização da UFU consistiu no segundo grande momento de consolidação do ensino superior na cidade de Uberlândia, sendo um marco histórico no qual a força econômica do governo federal se fez bastante presente, promovendo

profundas mudanças na estrutura física e acadêmica da instituição, com o crescimento do quadro de funcionários, criação de novos órgãos de administração e maior atuação junto à comunidade como prestadora de serviços.

A figura do reitor, nomeado diretamente pela Presidência da República, passou a concentrar grandes poderes decisórios, a título de controle das finanças e estruturas acadêmicas e administrativas institucionais. A UFU passava, assim, a exercer grande influência na região do Brasil Central, mormente Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Ressalta o autor que a Universidade veio atender inúmeras demandas sociais da cidade e arredores, na medida em que seu quadro diversificado de atividades abrangia desde a disponibilização de bibliotecas, ginásios e laboratórios aos alunos até atendimento médico-odontológico para a comunidade, consolidando-se como importante prestadora de serviços.

A política cultural e educacional em Uberlândia não foi o resultado apenas dos ideais dos fundadores das escolas, empenhados em implantar na cidade um centro gerador do saber e cultura. Foi, principalmente, consequência da confluência dos objetivos de um projeto local de desenvolvimento do município e da política governamental de fomento ao ensino superior no Brasil.

Portanto, foi a partir de dois processos paralelos, um a nível local e outro a nível nacional que se geraram as condições para que o ensino superior em Uberlândia se desenvolvesse e tomasse as características que apresenta nos dias atuais. (VIEIRA FILHO, 1993, p. 154)

Uma das exigências do MEC para a federalização universitária era a realização de uma reforma estatutária, capaz de extinguir o funcionamento das faculdades isoladas e organizar a criação de Centros. No caso da UFU, foram criados 3 centros: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR), Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). Em 1980, foi nomeado Reitor o Prof. Ataulfo Marques Martins da Costa, incumbido da missão de concretizar a federalização já iniciada. A UFU vivenciou a partir de então um grande crescimento de suas instalações físicas e do seu quadro de pessoal, com vistas a promover a consolidação dos cursos de graduação, mediante aporte de verbas públicas oriundas da União. Ademais, a UFU começou a vivenciar os primeiros efeitos do processo de redemocratização do país, com a realização de eleições diretas para escolha dos Diretores de Centro, Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos, que anteriormente eram designados pelo governo. Foram criadas entidades representativas docente, técnico-administrativa e estudantil. Na cidade, diversas manifestações e passeatas em favor das Diretas Já e de reivindicações estudantis, contaram com a participação de lideranças universitárias. (PRIETO, 2009).

Em 1992, com o final do mandato do Prof. Antonino Martins da Silva Júnior, ocorreram eleições para Reitor, que elegeram o Prof. Nestor Barbosa de Andrade. Contudo, o Governo Fernando Collor não reconhecia sua eleição e relutava em nomeá-lo. Passaram-se 11 meses marcados por conflitos até que o novo Reitor fosse enfim nomeado. Após esse período conturbado, a UFU se viu frente a dois grandes enfrentamentos: a questão da mercantilização da educação que pressiona a universidade a focar sua atuação no preparo do indivíduo para o mercado de trabalho; e a reforma do Estado, empreendida pelo Governo FHC, com consequências para organização universitária e para a carreira dos servidores, como a consolidação da remuneração pelo regime de gratificações e, posteriormente, de desempenho.

Em 1995, para elaborar o novo estatuto da UFU foi criada uma comissão Estatuinte formada por 117 membros, sendo 39 representantes de cada segmento (professores, estudantes e técnicos-administrativos), indicados pelos diferentes setores e entidades. A Estatuinte desencadeou um debate contínuo e profícuo sobre a forma de organização acadêmica e administrativa da instituição, o que também ocorria em outras universidades do país, as quais discutiam novos modelos, como a extinção de Centros e Departamentos, para criação de Unidades Acadêmicas, superando a organização imposta pela reforma universitária de 1968.

A aprovação, em 1998, do novo Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia e, em 1999, do Regimento Geral alterou a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas. Em 21 de dezembro de 1999, por intermédio da Resolução 05/1999, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou a criação de tais unidades. Formaram-se, desde então, 27 (vinte e sete) Unidades Acadêmicas (Institutos ou Faculdades) e 2 (duas) Unidades Especiais de ensino responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental (Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA) e Educação Profissional de nível técnico (Escola Técnica de Saúde – ESTES).

Em 2004, a Universidade Federal de Uberlândia iniciou ações para a elaboração de sua política institucional de Educação a Distância (EAD) oficializada por meio da Resolução 06/2007 do Conselho Universitário (CONSUN), de 30 de julho de 2007, criou o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (agora chamado Centro de Educação a Distância - CEAD, por meio da Resolução 02/2010 do Conselho Universitário - CONSUN). O CEAD é responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na Universidade. Foi publicado no Diário Oficial da União - Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008 - um documento do MEC que trata do

credenciamento da Universidade Federal de Uberlândia para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos.

Em abril de 2007 foram iniciadas as atividades do primeiro *campus* fora de sede da Universidade Federal de Uberlândia, o *Campus* do Pontal localizado na cidade de Ituiutaba. Estabelece o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, que somente universidades podem pleitear o credenciamento de um *campus* fora de sede em município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado. Segundo a normatização, o *campus* fora de sede integra o conjunto da universidade e não goza de prerrogativas de autonomia, sendo o seu pedido de credenciamento processado como aditamento ao ato de credenciamento. O artigo 24 do referido dispositivo legal, em seu parágrafo 4º estipula que a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do Ministério da Educação, poderá, em caráter excepcional, considerando as necessidades de desenvolvimento do País e de inovação tecnológica, credenciar unidades acadêmicas fora de sede e autorizar, nestas unidades, o funcionamento de cursos em áreas estratégicas.

Assim sendo, no *campus* Pontal foi instalada a primeira unidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia situada fora dos limites do município, tendo sido denominada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Foram oferecidos inicialmente nove cursos de graduação que abrigavam, ao final de 2009, 1.124 discentes, 121 docentes e 45 Servidores Técnico-administrativos.

Em dezembro de 2007, a Universidade Federal de Uberlândia encaminhou ao Ministério da Educação (MEC) o seu projeto de intenções objetivando tornar-se signatária do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foi pactuado com o MEC que, no período de 2008 a 2012 seriam implantadas 6.140 novas vagas discentes nos campi de Uberlândia, havendo ampliação de vagas em 11 cursos já existentes, criação de 5 novos turnos de cursos existentes e a implantação de 17 cursos novos. Para dar suporte e operacionalidade ao REUNI, seriam contratados 3.400 novos docentes e 232 servidores técnico-administrativos.

A partir da Resolução 31/2010 do Conselho Universitário (CONSUN), outras três unidades acadêmicas foram criadas, a saber: Instituto de Artes, de Ciências Sociais e de Filosofia, em face do desmembramento da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais

(antiga FAFCS). Atualmente, a UFU é constituída por 30 (trinta) Unidades Acadêmicas e 2 (duas) Unidades Especiais de Ensino. Em maio de 2010 foi aprovada pelo Conselho Universitário a criação de dois novos *campi* fora de sede: o *Campus* de Monte Carmelo (Resolução n. 09/2010-CONSUN) e o *Campus* de Patos de Minas (Resolução n.10/2010-CONSUN). As atividades acadêmicas foram iniciadas em fevereiro de 2011 com o oferecimento de 6 cursos de graduação, com 60 vagas anuais para cada curso. Desta forma, a Universidade Federal de Uberlândia consolidou sua inserção regional necessária para fomentar o crescimento regional do Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba.

No início de 2013, a instituição contabilizava 32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós graduação, os quais oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, 04 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em diversos *campi*, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo⁹. Sua importância, que repercute em toda a cidade e região, fez com que a instituição conquistasse grande prestígio e renome nacional, o que por si só já justifica o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que revelem os desdobramentos de suas atividades acadêmicas e sociais.

3.2 O *campus* Pontal como deflagrador da experiência *multicampi* da Universidade Federal de Uberlândia.

Para ilustrar o fenômeno da expansão universitária e seus reflexos, mormente no que tange às condições de trabalho docente, será estudada a implantação do *campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia no município de Ituiutaba, enquanto estratégia para promover a educação pública, gratuita e de qualidade em regiões com pouca ou nenhuma oferta em termos de curso de graduação. Segundo relata o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia - período 2010-2015 (UFU, 2010), a UFU tem sede na cidade de Uberlândia-MG e é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, a região do Alto Paranaíba, o noroeste mineiro e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso. Neste âmbito, a instituição polariza a oferta de vagas e de cursos de graduação e de pós-graduação, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, respondendo inclusive pela formação dos quadros

⁹ Dados institucionais disponíveis em <<http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>>. Acesso em 20 de jan. de 2014.

profissionais das demais Instituições de Ensino Superior criadas na cidade e em seu entorno nos últimos anos.

O documento ressalta ainda que a UFU garante a formação continuada de docentes das redes de ensino de educação básica e profissional de todo seu entorno, mantendo uma relação sinérgica com a comunidade local e regional, promovendo o desenvolvimento das cidades e do campo com oferta de profissionais capacitados em formações específicas e com a qualidade dos serviços oferecidos. Desta feita, a UFU constituir-se-ia em agente de integração da cultura regional e nacional e da formação para a cidadania, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, artístico, político e social da região e do país como um todo. A postura de crescimento universitário iria, pois, além da oferta de novos cursos, vagas e turnos nos *campi* já existentes na sede de Uberlândia. Sua perspectiva de expansão e inserção regional e nacional abrange a, por exemplo, a oferta de ensino à distância (EaD), e mesmo a consolidação do primeiro *campus* fora de sede na cidade de Ituiutaba, o *Campus Pontal*, além de outros municípios que venham a demandar sua presença (UFU, 2010).

A UFU, que também implantou posteriormente novos *campi* nos municípios de Monte Carmelo e Patos de Minas, vem atendendo ao chamado do governo federal no sentido de se expandir e ofertar maior quantidade de cursos, turnos e vagas para os interessados em ingressar no ensino superior. O interesse pelo *campus* Pontal surgiu na medida em que consistiu no deflagrador da experiência *multicampi* da instituição, possuindo grande representação social e repercussão junto aos habitantes da região beneficiada, além do grande desafio que representou para os servidores envolvidos, imbuídos que foram da missão de erguer toda uma nova estrutura acadêmica e organizacional que fosse compatível com os moldes já consolidados na sede da instituição.

A fim de traçar o histórico evolutivo que culminou na criação do *campus* Pontal no município de Ituiutaba, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do cenário acadêmico, político e conjuntural experimentados à época da criação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) enquanto primeira Unidade Acadêmica daquela Instituição de Ensino Superior localizada fora de sede. De acordo com dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ituiutaba é um município que conta atualmente com mais de 100.000 (cem mil) habitantes¹⁰, encontrando-se situado na região do Triângulo Mineiro e Alto

¹⁰ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=313420&search=minas-geraislituiutaba|infograficos:-informacoes-completas>> Acesso em 20 de jan. de 2014.

Paranaíba, a 155 km (cento e cinquenta e cinco quilômetros) da cidade de Uberlândia, onde está localizada a sede da UFU.

Figura 1 – Regiões do estado de Minas Gerais



Fonte: <http://www.minas-gerais.net/diretorio/index.php?cat_id=751&cat_id_thm=7>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

Figura 2 – Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais.



Fonte: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1647253>>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

Atualmente, existem 6 (seis) instituições de educação superior cadastradas pelo Ministério da Educação (MEC) em Ituiutaba, a saber: Faculdade Triângulo Mineiro (FTM), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade do Estado de Minas Gerais – Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT-UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU – *Campus* Pontal), além de polos educacionais da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP), as quais ofertam diferentes cursos de graduação e pós graduação¹¹.

A partir dos estudos dos professores Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Dalva Maria de Oliveira Silva e Sérgio Paulo Moraes, do Curso de História da FACIP, os quais analisaram diversas Atas do Conselho Universitário da UFU, anotações pessoais e outras fontes documentais, devidamente sintetizados no Plano Pedagógico do Curso de História da FACIP (KATRIB; SILVA; MORAIS, 2007), é possível traçar um panorama do momento histórico vivenciado por diversos atores envolvidos no processo e que contribuíram para a criação do novo *campus* da UFU na cidade de Ituiutaba.

Em meados de 2003, o informativo diário local de Ituiutaba, denominado “Jornal do Pontal”, publicou reportagem narrando acerca das providências que estariam sendo tomadas, em busca da concretização da promessa de ser viabilizado na cidade o ensino público e gratuito, por meio da implantação de um *campus* avançado da Universidade Federal de Uberlândia. A matéria trazia uma declaração do deputado estadual Ricardo Duarte afirmando que ações estavam sendo empreendidas junto ao Ministério da Educação e à Reitoria da Universidade, com o fito de propiciar a criação do referido *campus*. De acordo com as pesquisas empreendidas pelos referidos docentes, naquele momento, a informação circulou entre um misto de esperança e descrédito, mas aos poucos foi alcançando sentido e credibilidade.

Em reunião do Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade Federal de Uberlândia, no dia 27 de fevereiro de 2004, o então Reitor Prof. Arquimedes Diógenes Ciloni, afirmou que, a pedido de deputados da cidade de Uberlândia e região, ocorreria no mês de março daquele ano, uma reunião do Conselho Universitário e demais membros dos Conselhos Superiores, como convidados, com o escopo de tratar da questão específica da expansão e crescimento da Universidade Federal de Uberlândia, analisando, assim, a proposta da ANDIFES de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior (Ata do CONSUN, item 2.9, L. 122). Tal afirmativa indicava, pois, uma confluência de anseios, projetos e políticas públicas.

¹¹ Disponível em: <<http://emecc.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

Entretanto, foi somente em 12 de janeiro de 2005 que se discutiu efetivamente a proposta de implementação de *campi* avançados da UFU na região, de acordo com a contrapartida governamental de aprovação de novos recursos de acordo com o Plano Plurianual (Ata do CONSUN, item 3.2. L. 105). Na ocasião, estiveram presentes representantes políticos interessados no tema da expansão, a exemplo de Gilmar Machado e Ricardo Duarte, à época deputados federal e estadual, respectivamente.

A então Diretora de Ensino da UFU, Profa. Marisa Lomônaco de Paula Naves presidia a comissão de estudos encarregada de apresentar proposições sobre as possibilidades e condições de expansão da oferta de vagas nos cursos de graduação da UFU, criação de novos cursos na UFU, bem como avaliar a possível abertura de cursos fora de sede.

Apresentando alguns resultados parciais de uma consulta que havia sido feita às Unidades Acadêmicas, a referida Diretora evidenciou naquela oportunidade a disposição da UFU para o crescimento, mormente no tocante à criação de cursos fora de sede ou criação de *campus* avançado, desde que asseguradas as condições necessárias para a implantação e funcionamento dos cursos.

O deputado Gilmar Machado manifestou satisfação em discutir a expansão do sistema federal de ensino superior pela primeira vez, enfatizando o trabalho do governo Lula no sentido de ampliar recursos para a educação em todos os níveis, previstos no Plano Plurianual, assim como promover a recomposição de pessoal com mais de seis mil vagas para docentes e para técnico-administrativos.

De acordo com registros da Ata daquela reunião, falou ainda sobre o estímulo do governo federal para que as Universidades também crescessem regionalmente, manifestando o desejo de que a UFU avançasse na região, em cidades pólos, sendo que o Governo Federal já se encontrava envidando esforços para que novos recursos orçamentários ainda em 2005 permitissem que as Universidades se expandissem por meio de *campi* avançados.

Havia, pois, um grande interesse dos retomencionados representantes políticos de que a UFU cumprisse seu papel de expansão para atender à região do Rio Paranaíba, mediante a criação de um *campus* na cidade de Ituiutaba. Segundo o deputado estadual ali presente, fazia-se necessário sensibilizar os Conselheiros Universitários da necessidade de atendimento da situação dos estudantes residentes na região do Pontal que desejavam ingressar em curso superior, mas não possuíam acesso à educação superior gratuita. Referiu-se, naquele momento, à já existente estrutura educacional no *campus* da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT), a qual poderia abrigar os cursos da UFU. (Ata do CONSUN, item 3.2. L. 165).

Após debates e considerações por parte dos Conselheiros presentes, foi proposta a criação de uma comissão própria da UFU para visitar Ituiutaba, avaliar as demandas locais da cidade pelos cursos ofertados pela Instituição e iniciar os primeiros reconhecimentos do espaço educacional já existente, cuja estrutura física poderia servir para a instalação de um possível *campus* avançado da UFU. O Reitor à época, Prof. Arquimedes, determinou que junto à comissão já existente se integrassem representantes das Unidades Acadêmicas favoráveis, Conselheiros, representantes da Prefeitura de Ituiutaba e dos deputados Gilmar Machado e Ricardo Duarte, os quais haviam tomado parte das discussões iniciais sobre o eventual projeto.

Em 16 de maio de 2005, o Reitor novamente presidiu a Reunião do Conselho Universitário (CONSUN), informando que a visita a Ituiutaba para as verificações necessárias à propositura de um novo *campus* estava prevista para meados de junho. Tal expediente ocorreu efetivamente em 27 de junho de 2005, com a participação dos Conselheiros que se dispuseram a cumprir a agenda proposta, quais sejam Gabriel Henrique Jerônimo, Alfredo Júlio Fernandes Neto, Samuel do Carmo Lima e Vilmar Antônio de Faria (Ata do CONSUN, L. 189).

De acordo com Katrib (2007), a reunião contou com a presença do Prefeito Municipal, deputados da região, representantes das entidades de classe, das Instituições de ensino superior já existentes no município e representantes da comunidade. A comissão da UFU visitou o *Campus* Universitário local a fim de conhecer as instalações da Faculdade Triângulo Mineiro (FTM) e da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT), sendo recepcionada por comitivas de alunos e professores de diversas escolas de ensino médio das redes pública e particular.

No auditório do Bloco C da FEIT teve lugar uma reunião, na qual o reitor da UFU dialogou com a comunidade acadêmica daquela instituição, manifestando satisfação em visitar a cidade e os *campi* da FEIT e FTM, esclarecendo ainda sobre o longo e complexo processo a ser percorrido com o escopo de viabilizar um *campus* avançado da UFU na cidade de Ituiutaba. Na sequência, formou-se uma comissão local, composta por representantes da Prefeitura, representantes políticos, membros das duas instituições de ensino superior retomencionadas, e ainda membros de seu corpo docente e discente, cuja junção à comissão da UFU pretendia estudar a possibilidade de implantação do campus.

Representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo da FEIT entregaram a esta Comissão um documento pugnando pela encampação da FEIT pela UFU, haja vista a luta histórica da instituição por ensino público e gratuito. A Portaria 0829, de 21 de julho de 2005, constituiu a referida “Comissão com a finalidade de desenvolver estudos sobre a viabilidade de implantação de campus da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Ituiutaba-MG”, nomeando para a presidência da mesma o Prof. Vitorino Alves da Silva.

Diversos docentes oriundos de várias Unidades Acadêmicas, Pró-reitorias e outros setores universitários, bem como representantes políticos e das instituições de ensino existentes em Ituiutaba integraram a mesma, vindo a discutir duas propostas quanto ao caminho a ser tomado no processo de estudos para viabilização de um *campus* avançado naquela cidade.

Uma delas versava sobre a possível construção de um novo *campus*, em terreno a ser doado pela Prefeitura de Ituiutaba, com incentivos municipais para início das obras; os deputados envolvidos no processo envidariam esforços para elaborar emendas para recursos financeiros; e o Ministério da Educação (MEC) concederia as vagas para docentes e técnico-administrativos. A outra proposta seria a de encampar os cursos já existentes e ofertados pelas instituições locais de ensino superior, quais sejam FEIT e FTM. Após várias discussões e considerações por parte dos membros participantes da comissão, foram criadas frentes de trabalho para a redigir um projeto que seria apresentado ao MEC em forma de consulta sobre a viabilidade da proposta de encampação das instituições já existentes no município de Ituiutaba. Naquela mesma ocasião, por sugestão do Prof. Arquimedes, reitor à época, ficou definido que a nomenclatura do eventual *campus* a ser implantado na cidade seria “*Campus do Pontal*” (KATRIB et alli, 2007).

Em reunião do Conselho Universitário da UFU, no dia 31 de julho de 2005, discutiu-se sobre o “*Campus do Pontal*”. A Prof. Marisa Lomônaco, que presidia naquela ocasião a Comissão de Expansão de Vagas (Processo 71/2003) apresentou um relatório elencando como princípios orientadores da Política de Expansão para a UFU: a responsabilidade e referência social; a qualidade do ensino a ser ofertado, a gratuidade e caráter público. O relatório recomendava ainda que a expansão deveria estar associada à política de reposição e ampliação dos quadros docente e técnico-administrativo da Instituição; de uma política de saneamento das deficiências identificadas nos Cursos; do aperfeiçoamento dos cursos já existentes; da valorização da dedicação ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração; a uma política de utilização e otimização do uso do espaço e de melhoria das condições de infraestrutura já disponíveis na Instituição. O relatório apresentou como possibilidades de expansão a ampliação em 10% das vagas dos cursos já existentes; a abertura de cursos em turnos diferentes em que já funcionam; criação de cursos novos e, também, a abertura de cursos fora de sede. Indicava também que por meio de consulta realizada junto às Unidades Acadêmicas, via questionário, apurou-se que a Universidade Federal de Uberlândia possuía condições favoráveis de expansão de cursos fora de sede, inobstante as dificuldades inerentes ao processo que poderiam ocorrer (Ata CONSUN, L. 342).

Na pauta da 8^a Reunião do Conselho Universitário, datada de 08 de outubro de 2005, o *Campus* do Pontal voltou a ser objeto de debates. O reitor informou os Conselheiros presentes acerca das visitas realizadas à cidade de Ituiutaba; das instalações já existentes na cidade, da Comissão formada para estudos sobre a viabilidade da implantação do *campus* e das reuniões por ela organizadas a fim de realizar estudos e formular propostas. Informou também sobre reunião de trabalho ocorrida no Ministério da Educação na qual foi apresentado um cronograma inicial para a implantação do *Campus* do Pontal no ano de 2006, bem como as etapas a serem percorridas para a criação de outros *campi* avançados para Universidades Públicas Federais. (Ata CONSUN, L. 187).

Na sequência da reunião, o Prof. Vitorino Alves da Silva, presidente da Comissão, apresentou um relatório detalhado sobre a visita a Ituiutaba. Informou os presentes sobre a consulta ao MEC concernente à implantação do *campus*, e o interesse da instituição em participar do Projeto de Expansão do Ensino Superior do MEC. Este projeto já contava com destinação de recursos orçamentários definidos pelo Ministério do Planejamento e pelo Ministério da Fazenda, sob a coordenação do Gabinete da Presidência da República, contudo a UFU não estava contemplada no mesmo. Segundo o presidente da Comissão, somente a partir da autorização dada pelo MEC é que se deveria constituir um projeto oficial, caso a decisão fosse pela criação do “*Campus* do Pontal” mediante encampação da FEIT e da FTM. A partir de então, seria possível elaborar um Projeto Pedagógico com prazo mínimo de quatro anos; constituir parcerias com prefeituras da região, com as duas fundações que doariam os seus imóveis sem ônus para a UFU; efetivar emendas ao orçamento e buscar recursos do MEC; elaborar um plano de trabalho referente às providências necessárias para adequação das instalações físicas, equipamentos, despesas gerais de custeio e manutenção, dentre outras providências, considerando-se que os prazos para realização do Convênio inicial para os anos de 2006 e 2007 se encerrariam até o início do mês de dezembro de 2005. Após a discussão da proposta, foi decidido a Comissão apresentaria maiores detalhes sobre o projeto, para que pudessem ser discutidos pelas Unidades Acadêmicas antes da deliberação final do Conselho Universitário sobre o tema (Ata CONSUN, L. 211).

Em 3 de novembro de 2005, a Comissão voltou a se reunir para averiguar os custos e pormenores do projeto, visando cumprir o prazo de 30 de novembro do mesmo ano para conclusão dos trabalhos. Foram discutidas questões quanto ao número de vagas para docentes; com quais e quantos cursos trabalhar inicialmente; se toda a estrutura existente seria abrangida. Decidiu-se, então, pela apresentação do projeto abarcando toda a estrutura, considerando-se as dificuldades de implementação caso alguns cursos fossem incluídos e outros não. Foram

constituídas três frentes de trabalho para viabilizar a conclusão do projeto, que retornou à pauta da 9º. Reunião do Conselho Universitário, realizada no dia 18 de novembro de 2005, para “Apreciação e deliberação sobre o Projeto *Campus do Pontal*”. O Reitor convidou membros da Comissão e representantes da comunidade de Ituiutaba para a apresentação das propostas, posto que o CONSUN deveria manifestar-se sobre seu encaminhamento à Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) até o dia 30 de novembro de 2005. Segundo Katrib (2007), representantes da cidade de Ituiutaba defenderam a tese da federalização do ensino superior na região, ressaltando que a estrutura da FEIT, oferecida à UFU, encontrava-se saneada e preparada para esta transição. Após diversos debates e informações prestadas sobre as verbas para custeio, o projeto foi submetido à deliberação do Conselho Universitário, sendo aprovado por 27 votos favoráveis, 1 voto contrário e 6 abstenções. (Ata do CONSUN, L. 142).

Em 28 de março de 2006 foi realizada a última reunião da Comissão de estudos para a implantação do *Campus do Pontal*, momento em que o então reitor Prof. Arquimedes informou que havia comparecido a Brasília no dia 23 de março, juntamente com os docentes Vitorino Alves da Silva, Marisa Lomônaco e também o engenheiro Wilson Shimizu, os quais reuniram-se com assessores do Ministro da Educação para dirimir dúvidas sobre o Projeto. O reitor também informou à Comissão que decisões deveriam ser tomadas naquela reunião para que se pudesse dar andamento ao processo, cujo bojo havia sofrido modificações significativas: não se trataria de federalização e nem encampação, como planejava a Comissão, e nem mesmo a construção de um novo *campus*. Seria estabelecido um regime de parceria entre a UFU e as Instituições de Ensino Superior de Ituiutaba, o que ao longo dos anos poderia resultar na eventual encampação.

Os recursos de custeio previam a implantação de 16 (dezesseis) cursos, entre licenciaturas e bacharelados. Havia ainda previsão de abertura de 40 (quarenta) vagas iniciais para docentes, sendo que posteriormente seriam 146 (cento e quarenta e seis) docentes na proporção de um docente para cada 20 (vinte) alunos. Seriam oferecidos os Cursos integrados de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química; os Cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e Licenciatura em Pedagogia. Quanto aos concursos que seriam eventualmente realizados, os representantes dos docentes da FEIT defenderam a abertura de vagas para Mestres, considerando que muitos professores estariam impedidos de prestar o concurso se este fosse aberto somente para doutores. O reitor, então, afirmou que caberia às Unidades Acadêmicas definirem essa questão, em face de sua autonomia decisória.

O projeto *Campus* do Pontal voltou à baila na 2ª Reunião do Conselho Universitário, realizada no dia 31 de março de 2006, sendo comunicado que em virtude da publicação da Portaria 75 do MEC, de 30 de março de 2006, houve a liberação de vagas para docentes para o Projeto de Expansão universitária. Em 7 de abril de 2006, nova reunião do CONSUN deu conta aos Conselheiros de que a Comissão presidida pelo Prof. Vitorino Alves da Silva havia finalizado os seus trabalhos, comunicando também que a Portaria 853 de 6 de abril de 2006, do Ministro de Estado da Educação efetivara o provimento de trinta e duas (32) vagas para docentes a serem lotados no *Campus* do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e que a Comissão, juntamente com os coordenadores de Curso, havia proposto a criação de oito cursos de Graduação. (Ata CONSUN, L. 46).

Ao Prof. Reinaldo Campos Andraus foi atribuída a função de relator do “Projeto UFU *Campus* do Pontal” (Processo 63/2005), cujo parecer foi favorável à criação do “*Campus* Avançado do Pontal”, com a implantação dos cursos propostos pela Comissão (Ata CONSUN, L. 50). O reitor informou os Conselheiros sobre reunião ocorrida no dia 6 de abril de 2006, com os Coordenadores dos Cursos de Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Geografia e Administração, que deveriam ser oferecidos inicialmente pela UFU no *Campus* do Pontal e, ainda, que as vagas para docentes deveriam ser preenchidas por concurso público até o dia 3 de julho de 2006. O Procurador Geral da UFU, Dr. José Humberto Nozella esclareceu aos presentes que no *campus* de Ituiutaba passaria a funcionar uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia. O parecer foi aprovado por aclamação, e o nome da Unidade a ser criada também foi matéria de discussão, sendo ao final aprovada a proposta de denominação: “Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP)” por vinte e nove votos favoráveis; um voto contrário e quatro abstenções (Ata CONSUN, L. 119).

As Resoluções 02/2006 e 04/2006 do CONSUN definiram os cursos que seriam ofertados na Unidade, inclusive o de Graduação em Ciências Contábeis, determinando também o número de vagas a serem preenchidas pelos mesmos. As Unidades Acadêmicas já existentes na instituição-sede definiram o perfil dos docentes a serem contratados e realizaram os concursos públicos entre maio e junho de 2006. As primeiras posses dos docentes aprovados em Concurso Público de Provas e Títulos ocorreram entre o dia 4 e 22 de setembro de 2006. De acordo com o histórico levantado por Katrib (2007), no dia 4 de setembro, no Salão do Líder Hotel, situado no município de Ituiutaba, ocorreu sessão solene na qual tomaram posse dezoito professores, estando presente o então Ministro da Educação do governo federal Fernando Haddad, que em seguida inaugurou a Sede Administrativa da Universidade Federal de Uberlândia/*Campus* do Pontal, situada na Avenida José João Dib, próxima ao *campus* que

abrigava as instituições de ensino superior locais FEIT e FTM. Naquela ocasião, foi anunciada pelo Prefeito à época, Sr. Fued Dib, a negociação entre a Prefeitura de Ituiutaba e os empresários locais Gerson e Maurício Baduy, a respeito da doação de uma área com área aproximada de 500.000 m² (quinhentos mil metros quadrados) no Bairro Tupã, a fim de permitir a construção da sede definitiva do *Campus* do Pontal, que viria a abrigar futuramente as estruturas acadêmicas e administrativas da FACIP/UFU.

Como se depreende desta breve digressão histórica, a concretização do projeto *Campus* do Pontal foi resultado de uma série de esforços envidados por diversos sujeitos e entidades, comprometidas em viabilizar a expansão da Universidade Federal de Uberlândia, permitindo que se levasse educação superior de qualidade, pública e gratuita, a uma região que ainda não possuía acesso à mesma. Embora já contasse com um pólo universitário, a presença de uma Instituição de Ensino Superior pública pareceu alimentar a crença da possibilidade de construção de uma sociedade justa e igualitária, mediante a promoção dos ideais de igualdade e justiça social. Desde 2003, a UFU vinha se empenhando no sentido de promover a expansão de sua oferta de vagas, seja através da criação de cursos novos, seja através da ampliação de vagas em cursos já existentes. A partir da criação e efetivo funcionamento do *campus* Pontal, respectivamente nos anos 2006 e 2007, consolidou-se ainda mais a ampliação da oferta de cursos de graduação por parte da instituição. Na tabela seguinte, faz-se possível verificar os cursos e quantidade de vagas inicialmente ofertadas no município de Ituiutaba.

Tabela 5 - Vagas e cursos da Universidade Federal de Uberlândia ofertadas no *Campus* Pontal

Curso criado	Vagas/ano	Turno	Modalidade	Criado em
Física	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Geografia	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
História	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Matemática	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Química	80	Diurno/noturno	Licenciatura e Bacharelado	2006
Ciências Biológicas	80	Diurno/noturno	Licenciatura	2006
Pedagogia	80	Diurno/noturno	Licenciatura	2006
Ciências Contábeis	40	Noturno	Bacharelado	2006
Administração	40	Diurno	Bacharelado	2006
Total	620 vagas			

Fonte: UFU, 2007.

No ano de 2009, a Resolução 17/2009 do Conselho Universitário (CONSUN) criou o curso de graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), cujas atividades se iniciaram em fevereiro de 2010. O curso possui oferta de 50 vagas para ingressantes no período matutino, com regime acadêmico semestral, entrada anual e duração prevista para 09 semestres (4,5 anos). Completando o rol de cursos ofertados pela referida Unidade Acadêmica, surgiu o curso de graduação em Engenharia de Produção, que iniciou seu funcionamento no ano de 2010 na modalidade Bacharelado em período integral, disponibilizando 44 vagas semestralmente.

Atualmente, a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), é uma das maiores Unidades Acadêmicas da UFU, congregando onze cursos de graduação, sendo que seu quadro de pessoal soma mais de 150 docentes e 60 técnicos administrativos, responsáveis por prover um ensino superior de qualidade. Segundo dados do Anuário 2013¹² da Universidade Federal de Uberlândia, o *campus* conta com 60 docentes mestres e 96 doutores, todos em regime de trabalho de dedicação exclusiva, além de 7 professores substitutos em regime de trabalho de 40 horas semanais.

¹² Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Anuario_2013_Base2012.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

CAPÍTULO IV – A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARA O CAMPUS PONTAL.

4.1 Caracterização da metodologia e dos participantes do estudo empírico.

O presente tópico procurou demonstrar de que modo se deu a pesquisa empírica utilizada para aferir as reais condições de trabalho dos docentes envolvidos no processo de expansão da Universidade Federal de Uberlândia para o município de Ituiutaba, em seu primeiro *campus* instalado fora de sede.

Embasada em questionamentos direcionados aos próprios docentes, a pesquisa buscou confrontar o discurso teórico concernente à expansão proposta pelo governo e a realidade vivida pelos sujeitos efetivamente afetados por este processo, cujas percepções são essenciais para revelar se de fato a expansão da UFU, mediante a criação do *campus* Pontal em Ituiutaba, atendeu a critérios não apenas quantitativos, mas qualitativos no que tange às condições de trabalho dos docentes lotados no *campus* fora de sede.

Ao avaliar tais condições de trabalho em termos, por exemplo, de disponibilização de recursos didáticos, distribuição de verbas, carga de trabalho acadêmico e volume de trabalho administrativo dos docentes, e outros tópicos de relevo pertinentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes aos servidores docentes desta instituição, o estudo pôde desvendar a percepção de professores lotados no *campus* Pontal sobre suas condições laborais durante o recorte temporal proposto (2006 a 2012), o qual remete aos anos iniciais de funcionamento da Unidade Acadêmica FACIP – época de provável enfrentamento dos desafios que cercam a implantação de toda uma nova estrutura acadêmico-organizacional em um município geograficamente distante da sede da Instituição.

Os procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados consistiram em observações do objeto e aplicação de questionários junto aos participantes de pesquisa que compuseram a amostra. O questionário semiestruturado, com junção de questões fechadas e abertas, permitiu a cada um dos participantes a possibilidade de discorrer sobre a temática proposta, sem prender-se a respostas ou condições prefixadas. A posterior análise de conteúdo visou obter mensagens e indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos ao problema investigado.

A adoção destes procedimentos implicou em um contato direto com o objeto de estudos, para melhor compreender o ambiente e os fenômenos investigados, contribuindo sobremaneira para traçar um quadro satisfatório da realidade pesquisada. Destarte, abriu-se a possibilidade não apenas de verificar as condições físico-espaciais do *locus* onde se deu a expansão da UFU, como também apreciar a percepção dos docentes envolvidos na construção desta nova realidade na cidade de Ituiutaba acerca dos desdobramentos da implantação de um novo *campus* desta instituição. Uma descrição densa e detalhada do objeto contribuiu para a construção do *corpus* teórico, revelando a realidade além do visível

Diversas dimensões foram objeto de abordagem da pesquisa: estrutura física e organizacional; disponibilização de recursos didáticos; funcionamento de biblioteca e laboratórios; distribuição de verbas para desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; relacionamento com a instituição-sede não somente em termos de suporte, mas também de representatividade em seus órgãos consultivos e deliberativos, dentre outras variáveis que se mostraram relevantes para elaboração de um quadro satisfatório das condições laborais do docente no contexto da expansão da UFU.

Em um primeiro momento, foram abordados servidores técnico-administrativos do Setor de Recursos Humanos da FACIP, a fim de identificar e levantar os contatos pessoais de possíveis respondentes do questionário elaborado, cujas características se enquadrariam nos critérios de inclusão propostos.

Vale lembrar que o Setor de Recursos Humanos do Pontal é uma Coordenação da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (PROREH), criada com o intuito de dar maior suporte aos servidores do Pontal com relação aos assuntos ligados a Recursos Humanos e, ao mesmo tempo, fazer uma ligação direta entre o *Campus* e a Pró-Reitoria nos assuntos pertinentes à mesma, agilizando e proporcionando um atendimento mais humanizado aos servidores do *Campus* Pontal. Devido à distância do *Campus* Pontal da sede em Uberlândia, o setor de RH é o elo que une os servidores do Pontal à PROREH e vice-versa.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa abrangeram as seguintes características: docentes efetivos da Universidade Federal de Uberlândia, lotados na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) em Ituiutaba durante o período em análise (2006-2012), que tenham exercido função de coordenação de curso de graduação (mediante eleição ou nomeação *pro tempore*) neste recorte temporal, que se dispusessem a responder o instrumento de coleta de dados disponibilizado em plataforma eletrônica.

O docente que acumulou a função de coordenação durante o período investigado revelou-se como participante ideal da pesquisa, haja vista a amplitude de seus conhecimentos acerca das condições laborais vivenciadas pelos docentes lotados na Unidade Acadêmica FACIP e sua atuação quotidiana lidando com as questões acadêmicas e administrativas mais relevantes que afetam diretamente a práxis docente.

De igual maneira, foi possível deduzir que sua proximidade com a instituição-sede por meio da participação recorrente junto aos Conselhos superiores universitários seria capaz de propiciar maior reflexão acerca das condições de trabalho encontradas no *campus* fora de sede e deixá-lo mais ciente das eventuais reivindicações e demandas levantadas pela comunidade acadêmica.

Foram identificados junto ao setor de Recursos Humanos (RH) do *campus* Pontal 29 (vinte e nove) docentes que atendiam aos critérios de inclusão propostos. Uma vez elaborada a lista de nomes e endereços eletrônicos dos possíveis participantes, os mesmos foram convidados via correspondência eletrônica (*e-mail*) a responder um questionário disponibilizado na plataforma *online* denominada *SurveyMonkey*, a qual possibilitou a coleta de dados com segurança e confidencialidade, resguardando a identidade dos respondentes e minimizando os riscos de possível identificação dos mesmos. Foi informado no corpo do texto da correspondência enviada eletronicamente que o participante, ao acessar os *links* do questionário disponibilizado *online*, estaria concordando com o seguinte Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Na sua participação você responderá a um questionário composto por 20 (vinte) questões. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em possível identificação, porém a pesquisadora se compromete a tomar todas as medidas para que não haja qualquer identificação do participante. Os benefícios serão de cunho acadêmico, a fim de averiguar a percepção dos docentes sobre suas condições de trabalho no *campus* Pontal, tendo em vista a expansão da Universidade Federal de Uberlândia. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Na mesma oportunidade, também foram disponibilizados os contatos pessoais da pesquisadora, a fim de sanar eventuais dúvidas dos participantes que aceitassem responder o instrumento de pesquisa.

Dos 29 (vinte e nove) docentes identificados em pesquisa junto ao setor de RH - os quais atuaram como coordenadores dos 11 (onze) cursos oferecidos pela Unidade ao longo do período

pesquisado -, 15 (quinze) acessaram os *links* informados por *email* e responderam o instrumento de coleta de dados disponibilizado na plataforma eletrônica. Foram aplicados questionários semiestruturados junto a estes docentes, cujo papel extrapolou as funções tão-somente acadêmicas na instituição pesquisada, pois os mesmos também exerceram uma função administrativa de relevo, qual seja, a coordenação de cursos de graduação.

Como observado alhures, a função de coordenador, além de propiciar um contato mais próximo com os demais docentes de cada curso, pressupõe forte ligação à direção da Unidade, à Instituição-sede – em face da participação obrigatória do mesmo nos Conselhos consultivos e deliberativos da universidade –, aos técnicos administrativos, e mesmo ao corpo discente, o qual recorre à coordenação para solução de problemas acadêmicos e realização de suas reivindicações. Tais servidores possivelmente vivenciaram a fase mais crítica da viabilização do projeto de expansão, que pode ter implicado na utilização de espaços e estruturas provisórias, escassez de profissionais e verbas, dentre outros desafios a serem superados para a concretização do projeto do primeiro *campus* fora de sede proposto pela Universidade Federal de Uberlândia no município de Ituiutaba. Este, portanto, foi o viés almejado quando da estipulação dos critérios de inclusão utilizados para identificar e selecionar os eventuais participantes da pesquisa ora em exposição.

Da leitura do artigo 71 e seguintes do Regimento Geral da Instituição¹³, depreende-se que o coordenador de curso de graduação ocupa um posicionamento de grande importância, posto que além de presidir o Colegiado de Curso, atua efetivamente na orientação, supervisão e a coordenação didáticas de cada curso, devendo cumprir e fazer cumprir as normas da graduação; estabelecer diretrizes didáticas; elaborar proposta de organização e funcionamento do currículo do curso; promover sistematicamente e periodicamente avaliações do curso; orientar e acompanhar a vida acadêmica; aprovar o horário de aulas; etc. Ademais, é membro do Conselho Universitário (CONSUN), órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU e do Conselho de Graduação (CONGRAD), órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de graduação, estando envolvido nos mais diversos assuntos e planejamentos de interesse não somente da Unidade, mas também dos docentes em geral e do corpo discente.

¹³ Disponível em: <

http://www.transparencia.ufu.br/sites/transparencia.ufu.br/files/Regimento_Geral_da_UFU.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2014.

Ressalte-se que também foram utilizados na análise dos dados coletados os registros de notas pessoais das observações realizadas pela pesquisadora no que se refere ao quotidiano da Unidade, em face de sua proximidade com o objeto de investigação. Dada sua condição de docente efetiva lotada na FACIP no período de 2010 a 2012, foi possível um contato direto com os desafios enfrentados pela comunidade docente durante parte do lapso temporal investigado, especialmente no que concerne às condições de trabalho ofertadas para estes servidores.

Em 2011 realizou-se a fase exploratória do presente estudo, na qual foi possível definir a unidade de análise, estabelecer os primeiros contatos com o tema, definir a problemática para elaboração do projeto a ser desenvolvido, bem como relacionar os prováveis participantes da pesquisa. À medida em que os estudos avançaram, tornou-se possível delimitar o foco da investigação, haja vista a impossibilidade de se explorar todos os ângulos de um fenômeno, exaurindo todos os seus aspectos em uma única pesquisa.

No ano de 2012, as observações detiveram-se mais especificamente nas condições de trabalho docente no contexto da expansão da UFU para o *campus Pontal*. A observação participante, enquanto metodologia desenvolvida no contexto da pesquisa antropológica, visou estabelecer uma adequada participação da pesquisadora dentro do grupo observado, servindo para reduzir eventuais estranhezas recíprocas. Assim, a pesquisadora pôde compartilhar papéis e hábitos do grupo observado, estando em condição de tecer ponderações e presenciar fatos, situações e comportamentos que talvez não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. No entanto, cumpre salientar que a fim de resguardar a validade e fidedignidade da investigação, a pesquisadora já se encontrava lotada em outra unidade acadêmica da UFU no município de Uberlândia no momento da coleta de dados e redação definitiva deste trabalho. Deste modo, foi possível manter o necessário distanciamento em relação ao objeto de pesquisa no sentido de manter um espírito crítico na análise do fenômeno da expansão desta instituição no município de Ituiutaba.

Embora as análises sobre a expansão universitária até o momento apresentadas revelem sua importância em termos de ofertar mais cursos e vagas, não apenas nas capitais, mas também no interior do país, ampliando o acesso à educação superior, também apontam para a necessidade de observar mais atentamente os reflexos que este processo pode imprimir nas diversas dimensões que lhe dão suporte. Quantidade nem sempre é sinônimo de qualidade, e é possível que tal expansão seja percebida de forma diferente pelos diversos atores envolvidos em sua concretização.

Entidades governamentais, entes privados, reitorias, unidades acadêmicas, docentes, servidores de setores-meio, discentes e até mesmo o corpo social estão diretamente interessados no tema, cada qual em busca da satisfação de seus interesses e anseios, talvez até dispostos a sacrificar um ou outro aspecto qualitativo em prol da viabilização de uma universidade em determinado polo, ávido pelas transformações que a educação superior pode vir a proporcionar para cada pessoa diretamente beneficiada ou para a comunidade como um todo. Neste sentido, a presente pesquisa pretendeu debruçar-se sobre uma face desta complexa questão, analisando as percepções de alguns docentes que se encontraram diretamente envolvidos no referido processo da expansão, vivenciando diuturnamente os desafios da implantação de uma nova estrutura universitária, que requer investimentos, dedicação e tempo para se consolidar.

A pesquisa deparou-se com a instalação de um novo *campus* de uma universidade já consolidada, com mais de trinta anos de história e *know-how* acadêmico, em um município geograficamente distante de sua matriz. A Universidade Federal de Uberlândia, que contou com os esforços políticos e sociais da comunidade überlandense para firmar-se como uma das mais importantes instituições de ensino superior do país, passou a assumir uma nova empreitada, atendendo ao chamado do governo federal para expandir-se internamente, e também ampliar sua atuação geográfica. A exemplo da implantação do *campus* Pontal na cidade de Ituiutaba, também estão sendo ofertados cursos desta universidade nos municípios de Monte Carmelo e Patos de Minas, cujos *campi* foram aprovados pelo Conselho Universitário da UFU em reunião ocorrida no dia 07 de maio de 2010, por meio das Resoluções nº. 09 e 10/2010 respectivamente.

Tendo em vista a proposta investigativa apresentada, este estudo ateve-se à questão da percepção dos docentes lotados no *campus* Pontal sobre suas condições laborais no período de 2006 a 2012, o qual se refere aos anos iniciais de implantação das atividades da UFU em Ituiutaba. O recorte espaço-temporal justificou-se em função da importância da análise desta que foi a primeira experiência da instituição fora do município onde está instalada sua sede, qual seja, Uberlândia. De igual maneira, os primeiros momentos da implantação de uma unidade acadêmica com toda a estrutura física e organizacional que lhe são inerentes pareceram ser os mais críticos e desafiadores para os todos servidores alocados para esta tarefa, merecendo uma investigação mais detalhada. Deve-se ter em consideração que em 2006 a FACIP ainda não contava com sede própria, valendo-se de estruturas locadas ou emprestadas, iniciando a contratação de seus primeiros professores. Foi somente a partir do início de 2012 que docentes, técnicos e discentes foram realocados para o *campus* definitivo (*campus* Tupã), lá passando a desenvolver suas atividades acadêmicas e/ou administrativas.

A seguir são apresentados os dados coletados junto aos participantes da pesquisa por meio de instrumento disponibilizado na plataforma eletrônica *SurveyMonkey*, a qual permitiu acesso seguro e não identificado ao questionário semiestruturado elaborado pela pesquisadora, mediante utilização de um *link* próprio enviado por correio eletrônico a 29 (vinte e nove) possíveis sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão propostos. Deste total, 15 (quinze) participantes disponibilizaram-se a responder os questionamentos apresentados, contribuindo sobremaneira para a compreensão mais aprofundada do fenômeno sob investigação.

Os dados da pesquisa empírica serviram para desvelar as reais condições de trabalho dos docentes lotados no *campus* Pontal em seus anos iniciais de funcionamento, trazendo indicativos relevantes, confiáveis e fidedignos para dar suporte à investigação proposta. Buscou-se compreender se, mesmo em face da vinculação da Unidade Acadêmica recém-implantada no município de Ituiutaba a uma instituição dotada de vasta experiência acadêmica e administrativa como a UFU, seria possível que os docentes encontrassem no novo *campus* condições laborais menos favoráveis em relação àquelas ofertadas em sua matriz.

As considerações e comentários tecidos pelos participantes trouxeram ainda mais lume às observações e registros realizados pela pesquisadora ao longo do período em que esteve lotada como docente efetiva na Unidade investigada. Foi possível verificar que os respondentes do questionário, os quais estiveram investidos na função de coordenação de diversos cursos oferecidos na FACIP, mantiveram relações muito estreitas com a sede da UFU no município de Uberlândia. Neste sentido, foram ainda mais expostos aos eventuais desafios e reivindicações que visavam ao funcionamento adequado da nova estrutura, tanto no que tange a aspectos físico-organizacionais como no que se refere às condições de trabalho docente no contexto da expansão da UFU para o município de Ituiutaba, respondendo com propriedade aos questionamentos que lhes foram apresentados.

4.2 A percepção dos docentes sobre suas condições de trabalho no contexto da expansão da Universidade Federal de Uberlândia para o *campus* Pontal: apresentação dos resultados e análise de dados.

No presente tópico, são analisados os dados coletados no instrumento de pesquisa, apresentando-se os resultados da investigação realizada junto a docentes que estiveram lotados na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) durante a totalidade ou parte do período pesquisado (2006 a 2012). A primeira parte dos questionamentos visou traçar um breve perfil

do respondente, averiguando o momento em que o mesmo ingressou na FACIP/UFU; o tempo em que esteve lotado na Unidade ao longo do período pesquisado; se o participante ainda encontrava-se lotado ali e, em caso negativo, as razões para seu desligamento; o tempo de permanência na função de coordenação de curso durante o período pesquisado; e o grau de diálogo mantido não apenas com os demais docentes de seu curso mas também com a Instituição-sede, Diretoria, docentes dos demais cursos; técnicos-administrativos e corpo discente.

Nos primeiros questionamentos, verificou-se que dos 15 (quinze) respondentes, 4 (quatro) ingressaram na instituição em 2006, 4 (quatro) em 2008, 4 (quatro) em 2009, 2 (dois) em 2010 e 1 (um) em 2011. Deste total, 3 (três) respondentes estiveram lotados na Unidade por até dois anos, 6 (seis) exerceram suas atividades por dois a quatro anos e 6 (seis) atuaram no Pontal por mais de 4 anos ao longo do período investigado. Quanto ao tempo de exercício da função de coordenador, verificou-se que 7 (sete) respondentes permaneceram por até um ano na função, 3 (três) pelo intervalo de um a dois anos, e 5 (cinco) informaram tê-la exercido por dois a quatro anos.

A pergunta seguinte verificou que dos 15 respondentes, um terço não se encontrava mais lotado na Unidade pesquisada, apontando como motivos de desligamento os seguintes fatores: remoção para outras unidades acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia; aprovação em concursos em outras instituições universitárias; e até mesmo redistribuição para outros municípios, no intuito de propiciar melhores oportunidades para o cônjuge, escola para o filho e mais opções de lazer para a família. Assim sendo, uma vez que dois terços dos respondentes ainda encontravam-se lotados na Unidade no momento da aplicação do instrumento de pesquisa (Outubro de 2014), denota-se a propriedade dos docentes inquiridos para manifestar-se sobre o funcionamento dos cursos e sobre as condições de trabalho ofertadas aos docentes no período pesquisado e quaisquer eventuais alterações das mesmas quando da transferência do *campus* para sua sede definitiva.

Questionados sobre a manutenção de um frequente diálogo com diversos atores envolvidos na implantação do *campus* fora de sede, os participantes afirmaram em sua totalidade que possuíam contato frequente com o corpo docente de seus próprios cursos e com o corpo discente. Além disso, havia relacionamento próximo com a Diretoria, com os técnicos administrativos, com a matriz e também com docentes de outros cursos que não os de sua origem, consoante respostas colacionadas abaixo.

Questão 5 – Parte 1: É possível afirmar que, durante o exercício de sua função enquanto coordenador de curso, manteve um frequente diálogo com:

	sim	não	às vezes	Total de questionados
a) Instituição sede	73,33% 11	0,00% 0	26,67% 4	15
b) Diretoria	93,33% 14	0,00% 0	6,67% 1	15
c) Docentes do seu curso	100,00% 15	0,00% 0	0,00% 0	15
d) Docentes demais cursos	66,67% 10	0,00% 0	33,33% 5	15
e) Técnicos administrativos	80,00% 12	0,00% 0	20,00% 3	15
f) Corpo discente	100,00% 15	0,00% 0	0,00% 0	15

Fonte: Pesquisa empírica.

Pode-se inferir das informações prestadas que todos os respondentes vivenciaram de perto os desafios de desenvolver suas atividades de trabalho docente durante um período embrionário no novo campus da UFU na cidade de Ituiutaba, convivendo com proximidade com os demais atores envolvidos no processo expansionista que estava sendo deflagrado.

É de se supor que os primeiros anos de funcionamento de uma instituição em uma cidade situada fora da sede principal apresentem peculiaridades e impliquem em demandas específicas, tendo em vista a inexistência de uma estrutura própria para realização das atividades acadêmicas e administrativas, e até mesmo a falta de experiência prévia na gestão de uma unidade geograficamente distante da matriz universitária, seja por parte dos dirigentes universitários da sede e mesmo por parte dos servidores recém-lotados no *campus* Pontal. As respostas inicialmente apresentadas pelos participantes da pesquisa demonstraram-se adequadas e suficientes para reforçar a confiabilidade dos dados coletados em seguida, no sentido de averiguar as reais condições de trabalho a que estavam sujeitos os docentes lotados na Unidade Acadêmica pesquisada. Isto em função da verificação de que todos os respondentes de fato estiveram lotados na Unidade durante o período pesquisado, tendo participação concreta em funções acadêmicas e administrativas, com relacionamento ativo no que tange a todos os setores que viabilizaram a implantação do novo *campus* da UFU no município de Ituiutaba.

Insta lembrar que a FACIP iniciou a oferta de cursos valendo-se de estruturas locadas ou cedidas para tal fim, não funcionando em instalações próprias até o início de 2012. De 2006 até o final de 2011, a diretoria da Unidade e as coordenações de curso com suas respectivas

secretarias compartilhavam o mesmo espaço físico, situado na Avenida José João Dib nº 2545, no bairro Progresso, não existindo, por exemplo, sala específica para os professores e secretários de curso.

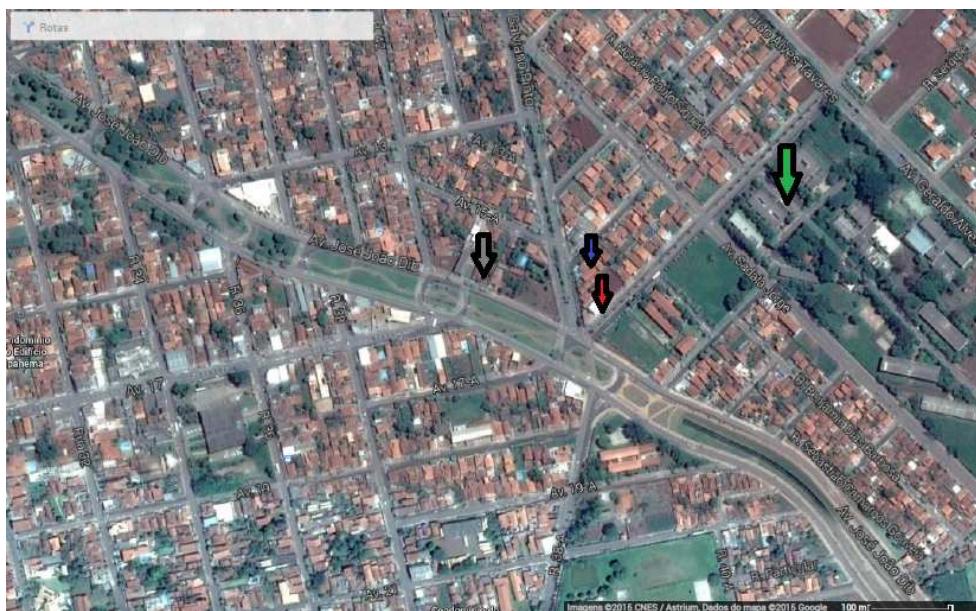
Em observações realizadas pela pesquisadora nestes locais, foi possível averiguar que apenas mesas moduladas e alguns armários e prateleiras delimitavam o espaço de funcionamento dos onze cursos existentes. O imóvel utilizado era um sobrado, cujo acesso se dava por meio de escadas para o primeiro andar, não havendo acessibilidade a deficientes físicos, por exemplo. Também não havia espaço específico para reuniões, atendimento a alunos e professores, bem como eram escassos os equipamentos como computadores, notebooks e até mesmo aparelhos de ar condicionado. Eventuais reuniões de professores ocorriam, na maioria das vezes, nas salas de aula situadas no âmbito de instituições de ensino superior já existentes no município. A biblioteca e os setores-meio (almoxarifado, setor de RH, subprefeitura de *campus* e outros) ocupavam outros dois imóveis próximos à sede administrativa. Tal descentralização demonstra a necessidade constante de deslocamento dos docentes para realização de suas atividades, o que pode caracterizar uma condição de trabalho precarizada. Afinal, para entrar em contato com os demais docentes de seu curso, bem como solucionar questões envolvendo despachos da Diretoria da Unidade e diretrizes da coordenação, os professores precisariam dirigir-se a um determinado local. Caso necessitassem de material bibliográfico, seja para uso próprio, indicação de obras para os discentes, ou mesmo consulta ao acervo da biblioteca, seria necessário deslocar-se para outro imóvel.

Para buscar seus comprovantes de pagamento ou decidir outras questões pertinentes ao servidor no âmbito do setor de Recursos Humanos local, novamente seria necessário seu deslocamento, pois os setores-meio estavam alocados em outro imóvel. A localização dos laboratórios e das salas de aula era ainda mais afastada, pois foram utilizadas as estruturas físicas do *campus* da Faculdade Triângulo Mineiro (FTM) e da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT-UEMG), cuja grande extensão também implicava em necessidade de deslocamento, tendo em vista que o contato com o corpo discente se dava neste âmbito. A FACIP contava, pois, com 6 espaços físicos: a) Bloco FTM: salas de aula e laboratórios situados na Faculdade Triângulo Mineiro; b) Bloco A2: salas de aula, anfiteatro, secretaria e laboratórios situados na FEIT/UEMG; c) Bloco D: salas de aula situadas na FEIT/UEMG; d) Biblioteca: situada no antigo colégio infantil denominado “Raio de Sol”; e) Sede administrativa 1: coordenações de curso, situada na Av. José João Dib; f) Sede administrativa 2: secretarias e pró-reitorias, situada atrás da biblioteca.

A figura seguinte ilustra a mobilidade a que os trabalhadores docentes estavam sujeitos no início do funcionamento das atividades da UFU no Pontal, a partir da verificação dos endereços dos locais retomencionados junto a sítios eletrônicos que disponibilizam mapeamentos de cidades e regiões no âmbito da *internet*. Percebe-se pelas demarcações indicadas no mapa coletado que o docente teria que necessariamente locomover-se de um ponto a outro, talvez mais de uma vez a cada dia de trabalho, a fim de concretizar suas atividades acadêmicas e/ou administrativas, o que pode significar maior dispêndio de tempo e dinheiro em face do deslocamento constante.

Levando-se em consideração apenas questões pertinentes à descentralização geográfica das estruturas universitárias disponibilizadas nos primeiros anos de funcionamento do *campus* Pontal, a figura 3 pode indicar parte de uma possível precarização do trabalho. Pode-se inferir que existe inserido no tempo do docente uma carga de trabalho oculto em face da necessidade de mobilização de um local a outro a fim de cumprir a integralidade das atividades das quais encontra-se incumbido, pois este tempo não está computado na jornada de 40 (quarenta) horas a ser desenvolvida pelo docente, sem que o mesmo sequer perceba.

Figura 3 – Vista aérea da Avenida José João Dib, no município de Ituiutaba, local da primeira sede da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.



Fonte: Google Maps¹⁴.

Legenda: seta cinza – Sede Administrativa 1 (Diretoria e Coordenações de Curso); seta vermelha – Biblioteca; seta azul – Sede administrativa 2 (pró-reitorias, setores-méio); seta verde – Blocos com salas de aula e laboratórios.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Ituiutaba+-+MG/@-18.9729925,-49.4509486,1507m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x94a231e725c3250f:0xb7ad5532a9c14226>>. Acesso em 06 de jan. de 2015.

Figura 4 – Fachada da primeira sede administrativa da FACIP.



Fonte: <http://www.forplad.proplad.ufu.br/> Acesso em 06 de jan. de 2015.

Figura 5 – Fachada da primeira biblioteca da FACIP.



Fonte: <<http://www.bibliotecas.ufu.br/galeria>> Acesso em 06 de jan. de 2015.

Sobre o tema, esclarece Alves (2009) muitos trabalhadores têm o seu tempo de vida reduzido a tempo de trabalho, o que seria um indício visceral da precarização do trabalho, pois não se incluem nas estatísticas sociais de contagem de tempo o deslocamento do local de trabalho à residência (e vice-versa), nem o tempo de trabalho que permeia a vida pessoal de quem se submete irremediavelmente a levar para casa tarefas e preocupações dos locais de labor.

Além da contratação assalariada, elementos da precarização do trabalho atingem a jornada de trabalho. Aliás, sob a década neoliberal, a delimitação da jornada de trabalho tornou-se um campo de luta. A pressão por horas extras - muitas delas, não pagas - e a extensão do tempo de trabalho consumindo o tempo de vida pessoal-familiar tornou-se uma das preocupações candentes dos trabalhadores assalariados da indústria, serviços e comércio.

No livro *Salário, preço e lucro*, Marx (1988) observou que "o tempo é o campo de desenvolvimento humano". Na medida em que tempo de vida se interverte em tempo de trabalho, ocorre a perda de espaços de sociabilidade humano-social. A luta pela redução da jornada de trabalho tornou-se luta fundamental pelo desenvolvimento humano-social. Na década de 1990, sob a pressão do mercado, avassalou-se o tempo de vida social de operários e empregados assalariados, na medida em que o tempo de trabalho - seja o "tempo de trabalho manifesto" (regulamentado pela legislação trabalhista, que trata da jornada de trabalho; e constatado por meio das estatísticas sociais), ou o "tempo de trabalho oculto", em suas múltiplas formas, do longo deslocamento do local de moradia aos locais de trabalho, às tarefas e preocupações que acompanham os operários ou empregados assalariados em seu tempo de descanso - colonizou o tempo de vida. (ALVES, 2009).

Os questionamentos seguintes abordaram questões pertinentes ao trabalho – tanto acadêmico como administrativo – manifestamente desenvolvido no *campus* Pontal pelos docentes. O propósito desta etapa da pesquisa era investigar a possível intensificação do trabalho, seja no campo do ensino, pesquisa ou extensão, visando aferir se os participantes da pesquisa puderam perceber algum excesso em sua carga real de trabalho, tendo em vista que as horas declaradas no plano de trabalho docente – o qual deve ser preenchido com a carga máxima de 40 horas de atividades semanais – podem não corresponder à realidade vivida. O acúmulo de tarefas, por exemplo, pode ser um fator desencadeador da extração de horas trabalhadas efetivamente.

A intensificação do trabalho docente é tema recorrente em pesquisas no campo da educação, e trazem alguns indicativos importantes. Um dos verbetes do Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” (OLIVEIRA *et alii*, 2010) elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) aborda o problema, esclarecendo que sempre que houver a exigência de um maior empenho físico, intelectual ou psíquico para que o trabalhador trabalhe mais ou mais arduamente, pressupõe-se um esforço e empenho maiores e mesmo um aumento do gasto de energias pessoais do trabalhador a fim de dar conta de cargas excedentes ou de tarefas mais complexas. Isto pode ocorrer, a título de exemplificação, por meio do aumento do número de tarefas a serem realizadas por uma mesma pessoa ou que devam ser levadas para casa, ocupando tempo que teoricamente deveria ser livre.

A intensificação do trabalho docente tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores como Apple (1989), Hargreaves (1995), Oliveira (2005; 2008); Garcia e Anadon (2009), entre outros. [...]. Para Apple (1989, p. 48), a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação são deteriorados. Para esse autor, isso ocorre de forma trivial e mais complexa, pois inclui desde a falta de tempo de tomar um cafezinho e relaxar, ou seja, a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional, como atualizar-se. [...] Apple (1989, p. 49) alerta também que a intensificação interfere na autonomia e na sociabilidade dos professores. (OLIVEIRA *et alii.*, 2010)

Questionados se durante o período pesquisado seria possível afirmar que sua carga horária real de trabalho, (incluindo atividades administrativas/ensino/pesquisa/extensão) teria extrapolado as 40 horas semanais regulares, 13 (treze) participantes (86,6%) responderam afirmativamente, 2 (dois) participantes (13,3%) responderam que este fato ocorria às vezes e apenas 1 (um) dos respondentes afirmou não ter extrapolado a carga horária regular de trabalho. As razões apontadas para a insuficiência da carga horária da maioria dos respondentes foram similares, abrangendo desde o acúmulo de trabalho enquanto docentes e coordenadores de curso até a necessidade de produção científica e participação em diversas reuniões.

Alguns comentários dos participantes despertam a atenção e seguem transcritos abaixo:

“Aulas são 12 horas, preparação de aulas, correção de provas. Reuniões Confacip, Congrad [sendo este em Uberlândia], colegiado, NDE. Participação em comissões, projetos de pesquisa e extensão, diversos atendimentos aos alunos. Organização de documentação, reformulação do projeto pedagógico, dentre outros” (respondente n. 3)

“A implantação de um curso em um *campus* recém implantado, requer a participação constante em atividades que estão além da acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), mas e principalmente administrativas para a construção do espaço acadêmico, inúmeras comissões, etc.” (respondente n. 7)

“Ações administrativas, somadas das de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, tinha o fator dos professores que não moravam em Ituiutaba e com isso, aumentava as tarefas e trabalhos dos que estavam lá” (respondente n. 5)

“Falta de infraestrutura necessária [secretaria de curso, computadores, impressoras, fotocopiadoras, biblioteca, laboratórios de ensino e reagentes]. Mas, duas razões se destacam: o excessivo número de reuniões em Uberlândia com a administração superior nos primeiros anos e falta de organização do espaço de trabalho” (respondente n. 14)

“É impossível desenvolver todas as atividades em 40 horas semanais. O volume de e-mails enviados por discentes, o excesso de reuniões dos conselhos, colegiado, comissões, docentes, além de toda a carga administrativa. O coordenador de curso, para realizar suas atividades, dentro das 40 horas semanais, não poderia ministrar aulas durante seu mandato. Teria que se dedicar apenas à coordenação, pois ela já consome as 40 horas semanais” (respondente n. 15)

Nota-se que o acúmulo de trabalho percebido pelos respondentes resultava da somatória de diversos fatores, como a complexidade da implantação de um novo *campus*; as atividades extraclasse para preparo de aulas, correção de provas e atendimento a alunos; excesso de atividades de ensino, pesquisa e extensão; bem como a necessidade de participação em comissões diversas. Tais comissões, segundo as portarias disponibilizadas no sítio eletrônico da FACIP¹⁵ eram formadas para atingir os mais diversos fins: elaborar plano de qualificação da Unidade, distribuir as vagas para concurso docente, elaborar o Regimento Interno da Unidade, organizar a eleição de representantes docentes e discentes para cargos representativos, analisar planos de trabalho docentes, verificar o acervo da biblioteca, analisar critérios de distribuição orçamentária, dentre inúmeras outras atribuições que pressupunham a participação docente para análise de inúmeros aspectos, não apenas acadêmicos como administrativos e organizacionais no âmbito da Unidade.

Tal fato pode ter decorrido em face das inúmeras demandas inerentes a um projeto de expansão que visa implantar toda uma estrutura universitária em um novo município. Esta tarefa pressupõe múltiplos desafios, tais como realizar processos seletivos e concursos; contratar docentes e demais servidores; organizar a biblioteca e materiais didáticos necessários; equacionar demandas do alunado (providenciar matrículas, ajustes, grade horária, etc.); organizar a distribuição orçamentária para atender os anseios de cada curso; dentre outras tantas especificidades que um *campus* universitário recém criado pode vir a apresentar. Em se tratando da primeira experiência da UFU fora de sede, seria de se esperar que mesmo com o planejamento existente para a expansão, poderiam surgir ao longo do trajeto situações inesperadas ou falta de dimensionamento de problemas eventualmente antecipados pelos dirigentes da instituição.

Outro motivo apontado pelos participantes e que pode sinalizar uma possível situação de intensificação do trabalho refere-se à necessidade de deslocamentos para a participação em reuniões na instituição sede, situada a 155 km (cento e cinquenta e cinco quilômetros) do *campus* Pontal, o que certamente pode ter provocado desgaste físico e emocional por parte dos docentes, sobretudo aqueles que desempenhavam funções administrativas, como é o caso dos respondentes desta pesquisa. Um dos participantes ponderou que a coordenação de curso por si só já consumiria as 40 horas da jornada semanal, sugerindo inclusive que o coordenador não

¹⁵ Fonte: www.facip.ufu.br

deveria ministrar aulas durante seu mandato, a fim de dedicar-se com exclusividade à função administrativa.

Outro respondente manifestou sua percepção de que o fato de alguns docentes não morarem no município de Ituiutaba acarretaria uma carga maior de trabalho para aqueles que ali residiam. De todo modo, os comentários deixados pelos participantes indicaram que sua jornada de trabalho extrapolou a carga regular de atividades acadêmicas e administrativas que devem ser anotadas no plano de trabalho de cada professor, havendo indicação de que as atividades administrativas enquanto coordenadores de curso dos sujeitos contribuíram ainda mais para esta intensificação quantitativa do trabalho.

Embora seja possível visualizar que os participantes da pesquisa ocupavam uma nítida função gestora, pois a coordenação de curso pressupõe regimentalmente o exercício de controle e organização sobre as atividades desempenhadas pelos demais docentes, cumpre destacar que os comentários tecidos pelos respondentes indicam que suas funções não se limitavam à esfera administrativa. Os respondentes afirmam que sua carga de trabalho de ensino, pesquisa e extensão era somada àquela que abrangia as atividades de coordenação, configurando excesso de trabalho em face das 40 (quarenta) horas regulares de atuação prevista em seu planejamento acadêmico. Estudos de Bernardo (2009) indicam uma aproximação entre a classe burguesa detentora dos meios de produção e a classe dos gestores no que tange à apropriação da mais-valia, controle e organização dos processos produtivos – ainda que sejam diferentes uma da outra pelas funções que desempenham no modo de produção, pelas superestruturas jurídicas e ideológicas que lhes correspondem e pelas suas diferentes origens e desenvolvimentos históricos. Esclarece o autor:

O sistema de integração hierarquizada dos processos produtivos, com a superestrutura política que lhe corresponde, pressupõe que no interior do grupo social dos capitalistas se distingam a particularização e a integração. De cada um destes aspectos fundamentais decorre uma classe capitalista: a classe burguesa e a classe dos gestores. Defino a burguesia em função do funcionamento de cada unidade econômica enquanto unidade particularizada. Defino os gestores em função do funcionamento das unidades econômicas enquanto unidades em relação com o processo global. Ambas são classes capitalistas porque se apropriam da mais-valia e controlam e organizam os processos de trabalho. Encontram-se, assim, do mesmo lado na exploração, em comum antagonismo com a classe dos trabalhadores. As classes sociais não são passíveis de definições substantivas, mas apenas relacionais. A classe dos trabalhadores o é por ser explorada e organizada de uma dada forma, o que pressupõe a existência de outros que controlam o processo de produção da mais-valia e o exploram. E reciprocamente. O caráter socialmente contraditório da mais-valia implica a oposição de classes e o relacionamento das classes opostas, o que significa, em suma, que cada classe se define no

confronto com as restantes. É pela sua comum oposição à força de trabalho que burguesia e gestores se classificam como capitalistas. E é pela oposição-relação que entre si estabelecem que se definem como classes capitalistas distintas. (BERNARDO, 2009, p. 218)

Tal afirmação poderia levantar o questionamento acerca dos pontos de vista e das percepções dos participantes da pesquisa em face dos demais docentes que não ocupavam função de gestores sobre as condições de trabalho encontradas no *campus* Pontal. Contudo, esta investigação considerou que o coordenador de curso, para além de suas funções administrativas, também desempenhou importante papel acadêmico no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, tomando-se por base seus depoimentos pessoais. Assim, seria lícito supor que este participante, embora exercendo papel de gestor, possuía os necessários subsídios para manifestar-se neste estudo sobre as condições de trabalho dos docentes na Unidade como um todo. Ademais, a atuação do gestor no setor público não implica na exploração da mais valia do mesmo modo que ocorre na esfera privada. Portanto, considerou-se ao longo da pesquisa que a atividade de gestão exercida pelos participantes não os distanciou dos problemas e desafios vivenciados em conjunto com os demais docentes lotados no *campus* Pontal.

Uma vez questionados acerca da possível sobrecarga de trabalho dos demais docentes (não coordenadores) do curso ao qual o respondente pertencia, verificou-se o seguinte quadro: oito participantes (53,3%) responderam que perceberam que a carga de trabalho dos docentes extrapolou as 40 horas regulares; cinco (33,3%) afirmaram que às vezes isto ocorria; e dois (13,3%) responderam não perceber que a carga horária real de trabalho de algum docente do seu curso houvesse extrapolado as 40 horas semanais regulares declaradas no plano de trabalho. Convidados a tecer comentários sobre o assunto, os respondentes esclareceram que os casos de excesso de carga horária decorriam de diversos motivos, dentre eles o acúmulo de atividades administrativas também para os docentes que não exerciam a função de coordenação de curso, porém participavam de várias comissões internas. Outros fatores apontados foram o tempo para viabilizar produção científica e desenvolver atividades de extensão. Seguem transcritos alguns comentários de relevo:

“Os docentes, além de ministrar suas aulas, precisam se envolver em atividades administrativas [participação em inúmeras comissões] para auxiliar tanto o Coordenador do Curso como a Diretora da Unidade” (respondente n. 2)

“Alguns docentes acabam envolvendo tanto com os trabalhos científicos [muitos estavam fazendo o doutorado] quanto na produção de material para as aulas da graduação” (respondente n. 4)

“Essa situação aconteceu com certa frequência inclusive, no entanto, por orientações da Diretoria da Unidade os docentes eram impedidos de se fazer o registro em plano de trabalho docente” (respondente n. 7)

“Complexo processo de implantação” (respondente n. 8)

“Um docente que atua no ensino, pesquisa e extensão, frequentemente extrapola a carga horária. Orientações, coordenação de projetos, compromisso administrativos, etc” (respondente n. 11)

“Às vezes, um ou outro docente insistiam em inserir mais de 40 horas no plano de trabalho, alguns com razão [eram pesquisadores CNPq, ministriavam aulas em pós-graduação em outras instituições/campus, orientavam número excessivo de alunos etc.] e outros, nem tanto” (respondente n. 13)

“Falta de infraestrutura e organização das nossas atividades e todos participando de tudo. Não houve delegação de tarefas e responsabilidades” (respondente n. 14)

“Alguns docentes trabalham demais, outros de menos. Os que realmente se envolvem com o curso participando de comissões, projetos de pesquisa, extensão e outras atividades chegam a trabalhar mais que 40 horas semanais quando já possuem uma carga horária de aula alta. Por outro lado, temos docentes que são apenas ‘auleiros’. Moram em Uberlândia ou outra cidade próxima e ficam aqui 2 ou 3 dias na semana, dão suas aulas e vão embora para sua cidade” (respondente n. 15)

Dentre as respostas coletadas, diversos motivos são elencados para justificar o excesso de trabalho entre os docentes. Até mesmo a questão dos professores residentes fora do município de Ituiutaba foi levantada, havendo a percepção de que tais docentes se ocupariam somente com as atividades de ensino e pesquisa, o que poderia sobrecarregar os demais com outras necessidades acadêmicas e/ou administrativas. Restou evidenciado que os docentes, no que tange à questão da carga horária de trabalho, eram bastante exigidos em termos de atividades de ensino, pesquisa e extensão, havendo relatos de casos nos quais, embora trabalhando além da carga prevista, o docente não pôde inserir em seu plano de trabalho a totalidade de horas efetivamente trabalhadas na instituição, pois o mesmo não deveria conter mais de 40 horas declaradas.

De fato, contabilizando a produção científica de 30 (trinta) Unidades Acadêmicas reportadas no Anuário 2013 da instituição (UFU, 2013), referentes ao ano base 2012, é possível verificar a intensa atuação dos docentes lotados no *campus* Pontal. De acordo com o quadro elaborado pela universidade, nota-se por exemplo que 10% (dez por cento) dos artigos publicados em periódicos nacionais com corpo editorial e 15% (quinze por cento) dos trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos foram oriundos da FACIP, corroborando com a ideia de que seus docentes estavam de fato compromissados com a produção científica, provavelmente com vistas a elevar os indicadores de qualidade desta Unidade recém criada.

Tabela 6 – Produção Científica por Unidade Acadêmica UFU (2012)

UNIDADE ACADÊMICA	Artigo publicado em periódico científico especializado nacional com corpo editorial*	Artigo publicado em periódico científico especializado estrangeiro com corpo editorial*	Artigo de divulgação científica, tecnológica e artística publicado em periódico com corpo editorial*	Trabalho completo publicado em anais de evento científico nacional*	Trabalho completo publicado em anais de evento científico internacional*	Publicação de livro com selo de editora com corpo editorial*	Publicação de capítulo de livro com selo de editora com corpo editorial*
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal	102	45	1	270	101	12	68
Total das Unidades Acadêmicas	1020	717	16	1455	654	130	549

Fonte: Anuário UFU 2013 (UFU, 2013).

Uma vez mais, esta seção do estudo parece apontar para a intensificação do trabalho docente no contexto da expansão, em face da pouca infraestrutura e do excesso de atividades de ensino, pesquisa e extensão atribuídas aos docentes, bem como necessidade de participação em atividades administrativas por meio de inserção em diversas comissões e auxílio nas tarefas da coordenação de curso e mesmo da direção da Unidade, segundo relatos dos respondentes.

Procurou-se explorar também o conhecimento do respondente sobre as demandas de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, a fim de verificar se a quantidade de docentes do curso ao qual o mesmo pertencia era suficiente para atendê-las.

Neste item, foi possível perceber que as demandas relativas às atividades de ensino eram mais fortes do que em termos de pesquisa e extensão. Quanto ao ensino, quatro respondentes (26,6%) afirmaram que a quantidade de docentes era suficiente para o curso, sendo que oito (53,3%) deles apontaram a insuficiência de número de docentes e três (20%) disseram que às vezes esse número era suficiente. O esquema abaixo representa as respostas ofertadas:

Questão 8 - Parte 1: Em sua opinião, a quantidade de docentes lotados no seu curso era suficiente para o atendimento das seguintes demandas acadêmicas:

	sim	não	às vezes	Total de questionados
Ensino	26,67% 4	53,33% 8	20,00% 3	15
Pesquisa	53,33% 8	40,00% 6	6,67% 1	15
Extensão	53,33% 8	26,67% 4	20,00% 3	15
Atividades administrativas	21,43% 3	57,14% 8	21,43% 3	14

Fonte: pesquisa empírica.

Nos campos referentes à pesquisa e extensão, a maioria dos participantes indicou que o número de docentes era suficiente para atender às demandas do curso, com pequena variação indicando a opinião de que havia menos docentes que o necessário no campo da pesquisa. Entretanto, um número que denota insuficiência quantitativa de docentes ainda maior do que aquela apontada no campo do ensino, foi o campo das atividades administrativas. Apenas três respondentes julgaram suficiente a quantidade de docentes no que se refere às demandas das atividades administrativas. Este pode ser um indicativo a corroborar com a tese de intensificação do trabalho no contexto da expansão, pois a necessidade de que o professor assuma tarefas administrativas pode apontar para uma maior participação na estruturação do novo *campus* e possível busca de soluções para os desafios enfrentados pela unidade recém criada.

Foi perguntado também sobre a existência de afastamento de docentes no período pesquisado, a fim de averiguar se houve alguma sobrecarga de trabalho para os professores remanescentes nos quadros da Unidade ou se foi possível a contratação de professores substitutos para suprir as atividades do servidor eventualmente afastado por motivos de saúde ou mesmo para qualificação profissional. Neste item, dez respondentes (66,6%) informaram que houve situações de afastamento, seja por motivos de saúde, licença-maternidade ou mesmo qualificação profissional. Cinco participantes (33,3%) informaram que no período pesquisado não tiveram conhecimento de afastamento docente.

Em seguida, foram questionados se houve a contratação de docentes substitutos em razão destes afastamentos, e apenas um respondente informou não ter ocorrido tal contratação. Portanto, percebe-se que a quantidade de docentes não foi afetada por questões de afastamento docente, haja vista que as informações prestadas dão conta de que houve substituição de professores. É possível depreender destes dados que a insuficiência parcial dos quadros docentes no que tange às atividades mencionadas nos questionamentos anteriores não decorreu de afastamento de servidores, mas sim da quantidade nem sempre adequada de professores lotados nos cursos que pudessem atender a todas as demandas existentes, não apenas no âmbito acadêmico como também administrativo.

Outro ponto levantado referiu-se à existência e disponibilização de verbas para a realização de atividades externas à Unidade (como por exemplo a participação em eventos, feiras, congressos, visitas técnicas) tanto por parte da própria Instituição de origem do respondente ou mesmo fomento interno/externo de outros órgãos. Este questionamento visou analisar a satisfação dos docentes quanto ao montante eventualmente reservado para viabilizar

estas importantes atividades que permitem o intercâmbio de informações e experiências, cuja relevância é patente na atividade acadêmica desempenhada pelo professor.

Os quinze respondentes (100%) afirmaram que durante o período pesquisado, houve docentes que solicitaram para a Unidade FACIP/UFU verbas para diárias e passagens para participação em congressos ou outras atividades, porém apenas três deles (20%) afirmaram que as verbas foram suficientes para atendimento das demandas. Dentre as justificativas destes últimos, há a indicação de que as atividades do curso eram recentes, e que havia até mesmo sobra de recursos desta natureza.

Ressalte-se, no entanto que os demais respondentes informaram que tais verbas não eram suficientes, aduzindo as seguintes alegações:

“Nunca foi. Sempre houve uma demanda muito grande e uma baixa capacidade de financiamento o que fazia os professores viajarem por conta própria ou com outros recursos” (respondente n. 5)

“Não. Sempre foi política no curso solicitar inicialmente recursos para outras agências/órgãos e complementar com verbas do curso, que sempre foram insuficientes” (respondente n. 7)

“Nem sempre, havia verbas suficientes. Os docentes por iniciativa própria requisitavam recursos de órgãos de fomento” (respondente n. 9)

“Não, as verbas nunca são suficientes. Tanto que o curso estabeleceu uma forma de "rodízio" para que todos, ao longo de alguns anos, possam utilizar os recursos de diárias e passagens por meio de um revezamento [o que é um absurdo, pois todos são cobrados para "produzir", participar de eventos etc., mas não é garantido o recurso para isso]” (respondente n. 13)

“As verbas de diárias e passagens nunca são suficientes. A maioria dos docentes participam de eventos e congressos com recursos próprios. Como no nosso curso, até recentemente, quase todos os docentes eram mestres, era impossível conseguir apoio de órgãos de fomento para custear diárias e passagens, pois a maioria deles exige que o professor seja doutor para ser contemplado” (respondente n. 15)

Dada a complexidade da atividade docente, é possível afirmar que a mesma não se resume apenas à transmissão de conteúdos e conhecimentos específicos da área de formação do professor. O mesmo encontra-se envolvido em diversas atividades, as quais abrangem desde a participação em colegiados de curso, desenvolvimento e publicação de pesquisas, orientações acadêmicas, organização de eventos, até a participação em políticas de pesquisa e financiamento. A docência pressupõe uma vasta gama de saberes, que deve estar em constante formação e transformação, a fim de que novas competências e habilidades possam ser desenvolvidas e refletam tanto na qualidade da educação ofertada à comunidade discente como no desenvolvimento qualitativo da instituição à qual o docente encontra-se vinculado.

Boas condições de trabalho extrapolam o ambiente quotidiano no qual o professor encontra-se inserido, e a participação em atividades externas, com troca de experiências e apreciação de novas técnicas desenvolvidas por seus pares fazem parte do crescimento pessoal e profissional do docente. Aliás, as próprias demandas internas e externas da instituição exigem estas experiências, a fim de que os docentes possam lidar com a velocidade e transitoriedade do conhecimento e das tecnologias disponíveis, haja vista as constantes avaliações e rankeamentos aos quais professores e instituições estão submetidos para aferição da qualidade da educação ofertada.

A relatada insuficiência de verbas ofertadas aos docentes para a realização de atividades externas à Unidade (visitas técnicas, participação em congressos e feiras, etc.), pode significar que o professor, embora seja exigido em termos de aperfeiçoamento e atualização de seus conhecimentos, bem como enriquecimento de seu currículo, não esteja tendo o acesso ideal às oportunidades para fazê-lo. Uma vez que as verbas orçamentárias para diárias e passagens obtidas pela FACIP devem ser distribuídas entre docentes de onze diferentes cursos, com diferentes particularidades, é possível que muitos destes docentes tenham investido verbas próprias a fim de viabilizar sua participação em tais atividades, como apresentar comunicações orais, assistir palestras e coordenar grupos de trabalho em congressos, por exemplo.

Ora, estas participações possuem grande importância no que tange à atualização profissional, estabelecimento de contatos interpessoais e interinstitucionais, além de experiência indispensável para composição de um currículo satisfatório – o qual é inclusive objeto de avaliação periódica para fins de progressão horizontal e vertical do servidor. Na medida em que os docentes necessitam despender seus próprios recursos ou buscar por si mesmos algum tipo de fomento externo para atingir este escopo, denota-se também uma precarização de suas condições de trabalho, pois estas demandas passam a ser supridas pelo próprio servidor, e não pela instituição que de seus resultados se beneficiam. O fenômeno do produtivismo acadêmico, que decorre justamente das pressões constantes de melhoria do currículo do docente, por si só já implica em precarização e torna-se ainda mais problemático quando, no mais das vezes, faz com que o docente acabe arcando com todas as despesas relativas a inscrições e deslocamentos a eventos científicos para satisfazer a estas exigências.

A crítica realizada acerca do sistema produtivista que opera à base da precarização do trabalho tem sido implementada, principalmente, por meio de uma análise crítica aos órgãos de fomento e de avaliação (como CAPES, CNPq e seus congêneres estaduais) que tende a ver todos os docentes e discentes que estão presos aos cordões da produtividade acadêmica como agentes conscientes do sistema e, consequentemente, como produtores de suas

próprias experiências em condições escolhidas por eles mesmos. Esquece-se que as circunstâncias em que muitos docentes e discentes estão escolhendo o produtivismo são historicamente determinadas, obviedade que deveria desmistificar tal escolha como espontânea. Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. (SOUZA; LIMA; SÁ, 2012, p. 13)

A continuidade dos questionamentos abrangeu perguntas atinentes ao relacionamento do participante da pesquisa com a Instituição-sede, o que serviu para esclarecer a frequência e natureza do contato mantido entre o coordenador de curso, enquanto porta-voz dos anseios e eventuais reivindicações de cada curso da Unidade Acadêmica pesquisada, e a matriz à qual a mesma encontrava-se vinculada. Diversas questões foram abordadas neste tópico, como a quantidade de reuniões e atividades que demandavam o deslocamento dos docentes de Ituiutaba para Uberlândia; a forma de deslocamento utilizada pelo servidor; a existência e conteúdo de possíveis reivindicações junto à Instituição-sede relacionadas a temas acadêmicos, administrativos e estruturais concernente à FACIP/UFU; suporte da Instituição-sede para viabilizar o bom funcionamento do *campus* Pontal ao longo do período pesquisado; o grau de dependência e representatividade acadêmica e/ou administrativa da Unidade em relação à sede.

Quanto à frequência com que o respondente participava de reuniões e atividades na instituição-sede, 4 (quatro) informaram que isto se dava até duas vezes por mês; 7 (sete) afirmaram que a participação era de até quatro vezes por mês; e 4 (quatro) participantes responderam que participavam de reuniões/atividades na sede mais de quatro vezes por mês. O deslocamento, segundo a maioria das colaborações dissertativas dos questionados, ocorria mediante utilização de transporte fornecido pela instituição, embora três participantes tenham indicado utilização de transporte próprio e dois tenham afirmado utilizar também o transporte público para efetuar o deslocamento necessário.

Como se vê, o contato dos investigados com a instituição-sede era bastante próximo e frequente, haja vista que os mesmos compareciam à cidade de Uberlândia para participar de atividades e reuniões em uma base no mínimo semanal. Este dado parece corroborar uma vez mais com a validade e fidedignidade dos depoimentos prestados, especialmente no que tange à comparação entre a estrutura e condições de trabalho existentes na instituição-sede em relação àquelas ofertadas no *campus* Pontal, Unidade Acadêmica de lotação dos respondentes, objeto de análise da segunda parte do instrumento de pesquisa aplicado nesta investigação.

Questionados se durante sua atuação como coordenadores de curso os respondentes tiveram conhecimento ou participaram de alguma reivindicação junto à instituição-sede (conselhos superiores, pró-reitorias), relacionada à estrutura disponibilizada no campus Pontal ou questões acadêmicas, 86,67% afirmaram que sim (treze respostas afirmativas) e apenas 13,3% disseram não ter tido conhecimento de eventuais reivindicações junto à matriz (duas respostas negativas). É possível inferir que existiam movimentações locais para questionar assuntos pertinentes à estrutura e mesmo às atividades acadêmicas na sede da instituição, o que leva a crer na existência de insatisfações ou necessidade de melhorias da realidade vivida no *campus* Pontal.

De fato, no espaço destinado aos comentários acerca da origem e natureza de tais reivindicações, diversos tópicos foram narrados pelos respondentes. Dentre os problemas relatados aos participantes da pesquisa para discussão nos conselhos superiores da sede – oriundos tanto do alunado como do corpo docente – estavam demandas estruturais e acadêmicas, algumas delas exemplificadas abaixo:

- Falta de secretárias, salas de aulas, laboratórios, espaço para docentes, computadores.
- Restaurante Universitário¹⁶, nova biblioteca, Centro Esportivo.
- Solicitações de infraestrutura física (salas de aulas, de professores, laboratórios) e melhorias no mobiliário.
- Realocação de verbas.
- Contratação de professores substitutos.
- Espaço físico para docentes e salas de aulas para discentes, melhoria do acervo da biblioteca.
- Solicitação de laboratórios de ensino.
- Maior recurso para transporte.

Denota-se neste tópico que havia uma série de demandas nem sempre atendidas pela instituição-sede, bem como uma mobilização no sentido de reivindicar melhorias para o *campus* Pontal.

“Por diversas vezes questionamos e denunciamos problemas estruturais da unidade que afetam diretamente o dia a dia de docentes, técnicos e discentes. Biblioteca com instalações inadequadas, não dispomos de condições mínimas

¹⁶ Em 24 de novembro de 2014, foi inaugurado o Restaurante Universitário do *campus* Pontal, com funcionamento em instalações provisórias. Fonte: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2014/11/ufu-inaugura-restaurante-universitario-no-campus-pontal>>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

para nos alimentarmos no *campus*, estacionamento, sala de professores, laboratórios, dentre outros" (respondente n. 11)

"Sempre levávamos demandas. Algumas eram atendidas outras não." (respondente n. 5)

"Várias, entre elas melhoria da infraestrutura do campus, com construção de novos prédios; melhoria do atendimento do setor meio, entre outras." (respondente n. 2)

"Instalações de: salas de aula, laboratórios, sala de professores, restaurante universitário, etc". (respondente n. 1)

Corroborando com as declarações dos respondentes, salienta-se que em outubro de 2011 um movimento estudantil foi organizado pelos alunos da FACIP no sentido de reivindicar a efetiva transferência da Unidade para suas instalações definitivas, com vistas a promover a melhoria das condições acadêmicas e estruturais do *campus*. O movimento denominado "Ocupa FACIP" chegou a concretizar a ocupação do prédio que ainda estava em fase final de construção, buscando chamar a atenção da comunidade local e da própria instituição sobre diversos problemas narrados pelos estudantes quanto às futuras instalações e a possível falta de recursos mínimos para o adequado funcionamento do *campus*. Junto ao Diretor da Unidade Acadêmica e à Prefeitura, o movimento questionou acerca da falta de iluminação pública, acesso asfaltado ao prédio, linhas de transporte público e segurança externa, conforme noticiado na edição de 21 de outubro de 2011 do Jornal do Pontal, publicação local do município de Ituiutaba.

Preocupações diversas foram suscitadas pela comunidade discente naquela ocasião, como a incerteza da data concreta para a mudança com condições adequadas de infraestrutura como asfalto e iluminação; falta de segurança no novo espaço; necessidade de transporte público de qualidade para estudantes, técnicos e professores para acesso ao novo *campus*; garantia de espaços físicos para as entidades do Movimento Estudantil e diretórios acadêmicos de cada curso; liberação de recursos para atividades dos alunos, como trabalhos de campo e visitas técnicas; liberação de recursos para laboratórios; construção do Restaurante Universitário no primeiro módulo de obras; criação de uma comissão institucional e paritária subordinada ao conselho do plano diretor para a implantação da moradia estudantil; dentre outras.

A Ata da 8^a Reunião Ordinária de 2011 do Conselho da Faculdade De Ciências Integradas Do Pontal (CONFACIP) traz o registro de tais discussões. Os Conselheiros debateram sobre a marcha realizada pelos estudantes pelas principais ruas da cidade, passando pela Prefeitura e seguindo para o *Campus Tupã*, os quais exigiam garantia de qualidade no

ensino público, pois desde o início das atividades da UFU no Pontal os mesmos sentiam-se prejudicados por não poder usufruir de um espaço físico adequado às atividades acadêmicas.

Naquela ocasião, o então Diretor da Unidade Armindo Quillici Neto informou que o prédio a ser entregue ainda necessitava de algumas adaptações, sobretudo com respeito à segurança. Informou que estava se propondo a incentivar o diálogo entre a Reitoria e os alunos e que estava aguardando uma sinalização da Administração Superior neste sentido. Esclareceu também que suas funções, enquanto Diretor da FACIP eram mais acadêmicas, e que as negociações relativas à infraestrutura deveriam ser feitas junto à Reitoria.

Percebe-se, pois, que o tema da falta de estrutura definitiva para o funcionamento do *campus* Pontal no município de Ituiutaba afetou não apenas docentes e técnicos administrativos, mas sobretudo foi motivo de mobilização de toda a comunidade discente no sentido de exigir que a Universidade oferecesse condições adequadas e dignas na prestação de seus serviços educacionais, como garantia de sua qualidade.

A pesquisa procurou abordar também o relacionamento da Unidade Acadêmica FACIP junto à instituição-sede, situada no município de Uberlândia. Sobre a percepção quanto à relação com a instituição-sede, foi questionado aos respondentes se era possível afirmar que o suporte administrativo para o funcionamento do campus Pontal no período pesquisado foi adequado. Apenas 3 (três) participantes responderam afirmativamente, representando 20% dos pesquisados.

De acordo com suas observações, as demandas eram atendidas e a existência de pró-reitorias locais facilitava muito a comunicação com a sede (respondentes n. 4 e n. 7). Os outros doze (80% do total) responderam que “não” ou “em termos”, revelando certa insatisfação quanto ao suporte administrativo da instituição-sede para com a FACIP, apontando motivos como a falta de preparo da instituição para lidar com uma estrutura *multicampi* e pouco contato com o quotidiano do *campus* Pontal para compreender as necessidades e particularidades de seu funcionamento. A transcrição de algumas observações dos pesquisados seguem abaixo:

“Os órgãos superiores não vivenciam a realidade do Campus no dia-a-dia. Isso dificulta o entendimento das necessidades e dificuldades do *Campus* Pontal. Faltam muitos recursos para o *Campus*” (respondente n. 15)

“A UFU é uma universidade que ainda está aprendendo [de forma muito lenta] a trabalhar numa estrutura *multicampi*. Muitas coisas [eventos, editais, projetos etc.] são propostos para a sede, esquecendo-se dos *campi/unidades* fora da sede. A UFU precisa aprender mais com outras instituições *multicampi* a lidar com esse novo cenário” (respondente n. 13)

“Via de regra, a instituição-sede não se mostrava solidária às reivindicações, exigindo longas justificativas” (respondente n. 12)

“Não há a autonomia necessária e nem os recursos técnicos e financeiros suficientes para o adequado funcionamento do *Campus*” (respondente n. 10)

“Parcialmente, havia uma preocupação em atender as demandas solicitadas pela FACIP, mas o prazo para atendimento era longo, o que prejudicava o funcionamento adequado da FACIP. Era garantido as salas de aula e poucos equipamentos audiovisuais, o restante somente o básico e bem precário” (respondente n. 9)

“Várias situações poderiam ser resolvidas mais rapidamente, mas como tudo depende da autorização da sede, a burocracia e a falta de conhecimento do funcionamento do campus por parte dos funcionários da sede impediam a resolução rápida dos problemas” (respondente n. 2)

O problema da diferença de gestão da reitoria também foi levantado – de acordo com um dos questionados, a gestão que iniciou a implantação do *campus* ofereceu um “apoio medíocre”, e segundo o mesmo, as condições de trabalho eram “precárias e desumanas” naquele momento; apenas na gestão seguinte as condições de trabalho teriam melhorado, com maior apoio e suporte administrativo (respondente n. 8).

Ao investigar o grau de dependência da Unidade Acadêmica FACIP em relação à instituição sede, a pesquisa questionou:

Questão 4 – Parte 2: Em sua percepção, qual era o grau de dependência da FACIP em relação à instituição-sede na tomada de decisões sobre demandas:

	muito dependente	razoavelmente dependente	pouco dependente	Total de respondentes
Administrativas	73,33% 11	26,67% 4	0,00% 0	15
Acadêmicas	33,33% 5	53,33% 8	13,33% 2	15

Fonte: pesquisa empírica.

Os respondentes, em sua maioria, percebiam que a Unidade era muito ou razoavelmente dependente da sede em termos acadêmicos, e mais ainda em termos administrativos. No entanto, cumpre lembrar que de acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, o *campus* fora de sede integra o conjunto da universidade, não gozando de prerrogativas de autonomia, sendo o seu pedido de credenciamento processado como aditamento ao ato de credenciamento.

Deveras, a falta de autonomia para tomada de decisões pode afetar as atividades diuturnas do *campus* fora de sede, haja vista as complicações decorrentes do distanciamento geográfico e a falta de convívio diurno dos gestores lotados na instituição-sede com as particularidades e demandas locais da comunidade acadêmica em análise. Tais desdobramentos encontram-se refletidos nas observações dos respondentes transcritas a seguir:

“O *Campus* até tem certa autonomia para deliberar sobre várias questões, principalmente, acadêmicas. Todavia, na maioria das vezes, falta recursos para fazer o que precisa ser feito, nesse ponto, dependemos dos órgãos superiores” (respondente n. 15)

“Todas e quaisquer decisões precisavam do conhecimento e autorização da sede. Por exemplo: cadastro de compras do SIE, diárias e passagens, documentos para discentes e docentes” (respondente n. 14)

“A FACIP conta com algumas secretarias [Prograd, Proex, Proreh] para facilitar o acesso a certas demandas. No entanto, essa estrutura, em muitos casos, mais atrapalhou do que ajudou. É importante sim mantê-las. Porém, há ainda uma dependência de vários aspectos em relação à sede. Embora a direção da FACIP tenha sido bastante eficiente neste período, há certas demandas que são ‘naturalmente’ subordinadas à administração superior e, portanto, à sede” (respondente n. 13)

“Nos primeiros anos não nenhuma decisão foi ou era respeitada. Não pudemos sequer escolher nosso diretor, nem como gastar a verba destinada ao *campus*” (respondente n. 8)

“Todas as normas da Universidade são aplicadas independentemente da localização de *campus*, sem considerar inclusive as particularidades de cada *Campus* em cidades distintas de Uberlândia. Esta falta de autonomia em muito dificultou/dificulta as tomadas de decisões da FACIP” (respondente n. 7)

“As questões administrativas estão ligadas ao meu ver a questões financeira, já as questões acadêmicas em grande parte eram resolvidas no próprio *campus*” (respondente n. 1)

Em face dos comentários tecidos pelos participantes da pesquisa, é possível inferir que a Unidade desfrutava de maior autonomia acadêmica do que administrativa, sendo que a demora e burocracia no atendimento de suas demandas concentrava-se no fato de que o *campus* Pontal encontrava-se muito subordinado à sede no que tange a questões administrativas e mesmo orçamentárias, segundo os relatos colacionados.

Os participantes da pesquisa, como reportado alhures, possuíam frequente contato com a instituição-sede e, enquanto coordenadores de curso, eram membros dos conselhos superiores cujas reuniões eram realizadas no município de Uberlândia (Ex: Conselho de Graduação – CONGRAD, órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de graduação; Conselho Universitário – CONSUN, órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU). Por esta razão, foi perguntado aos mesmos qual era o grau de representatividade da Unidade Acadêmica FACIP junto a tais conselhos.

Questão 5 – Parte 2: Em sua percepção, qual era o grau de representatividade da FACIP junto à instituição-sede (CONDIR, CONSUN, CONGRAD)?

Opções de resposta	Respostas	
▼ muito representativa	20,00%	3
▼ razoavelmente representativa	40,00%	6
▼ pouco representativa	40,00%	6
Total de respondentes: 15		

Fonte: pesquisa empírica.

Com opiniões divididas, os participantes ressaltaram que, embora houvesse um considerável número de representantes da FACIP nos conselhos superiores, em função da existência de 11 (onze) cursos e 1 (um) diretor da Unidade Acadêmica, cada qual com direito a assento nas reuniões deliberativas da universidade, nem sempre a quantidade de membros refletia em qualidade na participação dos mesmos. Alguns apontamentos relevantes foram relatados pelos pesquisados: os anseios e demandas de técnicos e estudantes nem sempre eram levadas ao debate nos conselhos; faltava uma melhor comunicação e mecanismos de consulta à totalidade do corpo docente que seria representado pela pessoa do coordenador de curso; falta de sentimento de pertença nos debates da sede, tendo em vista que as demandas do *campus* Pontal eram mais específicas; o fato de que a FACIP, embora fosse tratada como uma única Unidade Acadêmica, abrigava demandas de 11 (onze) diferentes cursos; dentre outras ponderações que também foram mencionadas pelos respondentes.

Tais depoimentos reforçam a tese de que as experiências e procedimentos adotados pela matriz da universidade pode não ser suficiente para suprir todos os anseios, demandas e especificidades que um *campus* fora de sede venha a apresentar. Talvez seja necessário repensar a questão da falta de autonomia administrativa – e mesmo acadêmica – dos *campi* situados fora do município da instituição-sede, posto que são recorrentes ao longo desta pesquisa os relatos de demora na solução de problemas corriqueiros, que talvez pudessem ser facilmente solucionados caso houvesse, por exemplo, maior liberdade na aplicação dos recursos destinados aos mesmos conforme o surgimento das necessidades locais.

Afinal, quem vivencia o quotidiano do ambiente universitário geograficamente distante da matriz, em tese possuiria melhores condições de avaliar como e quando envidar esforços para propiciar um ambiente mais apropriado para seu funcionamento. No que tange a questões estruturais e tendo em vista as considerações referentes à adequação do *campus* para ofertar uma educação de qualidade, fez-se necessária a elaboração de um quadro comparativo, o qual

buscou avaliar o espaço físico e a estrutura disponibilizada aos docentes lotados no *campus* Pontal. A necessidade de utilização de um quadro justificou-se pelo fato de que a Unidade Acadêmica pesquisada instalou-se inicialmente em estruturas provisórias, emprestadas ou locadas à Universidade Federal de Uberlândia para que tivessem início as atividades universitárias em Ituiutaba. Portanto, os participantes da pesquisa foram conclamados a comparar diversos aspectos estruturais do *campus* em estudo, levando-se em consideração o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas da UFU em Ituiutaba antes e depois da transferência definitiva para o novo local de funcionamento da instituição na cidade, denominado *Campus* Tupã (em referência ao bairro onde está situado).

Figura 6 – Vista aérea do *campus* Tupã, nova sede da FACIP/UFU.



Fonte: Jornal do Pontal, edição 09 de mar. de 2012. Disponível em:
 <<http://www.jornaldopontal.com.br/index.php?ac=news&id=6635>> Acesso em 15 de dez. de 2014.

Insta recordar que de 2006 a 2011 os servidores laboraram em locais provisórios diversos, posto que a FACIP/UFU possuía um funcionamento descentralizado. Na Avenida José João Dib nº 2545, bairro Progresso, funcionava a sede administrativa principal, na qual se encontravam as secretarias e coordenações de curso. Na rua acima, encontrava-se instalada a biblioteca, e ao fundo da mesma funcionavam as Pró-reitorias locais e setores-meio. Já nos *campi* da FEIT/UEMG e FTM estavam alocadas as salas de aula e laboratórios utilizados para realização das atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão). Foi somente no início de 2012 que as atividades administrativas e acadêmicas passaram a se concentrar no novo *campus* Tupã, construído a partir das verbas destinadas para as instalações definitivas da FACIP. O referido *campus* ocupa uma área de 500.000 m² (quinhentos mil metros quadrados), com mais de 6.000 m² (seis mil metros quadrados) de área construída até o momento, segundo dados do Anuário UFU 2013 (UFU, 2013). A partir de então, com a existência da nova estrutura – provavelmente

pensada e planejada para atender demandas já verificadas ao longo dos anos que precederam a implantação do novo *campus* – a pesquisa buscou verificar se houve melhorias em termos de estrutura e espaço físico para que os docentes pudessem exercer suas atividades acadêmicas e administrativas. Os respondentes puderam, neste momento, comparar os *campi* antigo (2006 a 2011) e novo (2012), classificando como “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” ou “inexistente” as seguintes estruturas e recursos: salas de aula (limpeza, iluminação, tamanho, carteiras, lousa, ventilação); projetores (retroprojetor, data-show); recursos pedagógicos (computadores, extensão, caixas de som, microfones); sala de professores; sala de coordenação de curso; laboratórios; restaurante universitário; biblioteca; sala de reuniões; transporte institucional; e espaço de convivência.

Questão 6 – Parte 2: Considerando seu diálogo com o corpo docente e discente enquanto coordenador, classifique as estruturas/recursos abaixo durante o período pesquisado (2006-2012):

Campus antigo						
	ótimo	bom	regular	ruim	inexistente	Total
Salas de aula (limpeza, iluminação, tamanho, carteiras, lousa, ventilação)	0,00% 0	20,00% 3	33,33% 5	46,67% 7	0,00% 0	15
Projetores (retroprojetor, data-show)	0,00% 0	20,00% 3	20,00% 3	46,67% 7	13,33% 2	15
Recursos pedagógicos (computadores, extensão, caixas de som, microfones)	0,00% 0	26,67% 4	20,00% 3	53,33% 8	0,00% 0	15
Sala de professores	0,00% 0	6,67% 1	6,67% 1	6,67% 1	80,00% 12	15
Sala da coordenação de curso	0,00% 0	0,00% 0	13,33% 2	40,00% 6	46,67% 7	15
Laboratórios	0,00% 0	13,33% 2	26,67% 4	46,67% 7	13,33% 2	15
Restaurante universitário	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	100,00% 15	15
Biblioteca	0,00% 0	6,67% 1	60,00% 9	33,33% 5	0,00% 0	15
Sala de reuniões	0,00% 0	6,67% 1	26,67% 4	13,33% 2	53,33% 8	15
Transporte institucional (reuniões dos conselhos, visitas técnicas, intercampi)	0,00% 0	40,00% 6	53,33% 8	6,67% 1	0,00% 0	15
Espaço de convivência docente (descanso, lanches)	0,00% 0	0,00% 0	20,00% 3	6,67% 1	73,33% 11	15

Fonte: pesquisa empírica.

Campus novo (Tupã)						
	ótimo	bom	regular	ruim	inexistente	Total
Salas de aula (limpeza, iluminação, tamanho, carteiras, lousa, ventilação)	38,46% 5	46,15% 6	15,38% 2	0,00% 0	0,00% 0	13
Projetores (retroprojetor, data-show)	30,77% 4	46,15% 6	23,08% 3	0,00% 0	0,00% 0	13
Recursos pedagógicos (computadores, extensão, caixas de som, microfones)	30,77% 4	38,46% 5	30,77% 4	0,00% 0	0,00% 0	13
Sala de professores	7,69% 1	15,38% 2	30,77% 4	38,46% 5	7,69% 1	13
Sala da coordenação de curso	61,54% 8	23,08% 3	15,38% 2	0,00% 0	0,00% 0	13
Laboratórios	23,08% 3	46,15% 6	15,38% 2	0,00% 0	15,38% 2	13
Restaurante universitário	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	100,00% 13	13
Biblioteca	7,69% 1	61,54% 8	15,38% 2	15,38% 2	0,00% 0	13
Sala de reuniões	15,38% 2	30,77% 4	15,38% 2	7,69% 1	30,77% 4	13
Transporte institucional (reuniões dos conselhos, visitas técnicas, <i>intercampi</i>)	7,69% 1	69,23% 9	15,38% 2	7,69% 1	0,00% 0	13
Espaço de convivência docente (descanso, lanches)	0,00% 0	23,08% 3	30,77% 4	23,08% 3	23,08% 3	13

Fonte: pesquisa empírica.

No primeiro quadro, referente à estrutura inicialmente ofertada no município de Ituiutaba, observa-se que não há nenhum item avaliado como “ótimo” pelos respondentes. Aliás, grande parte dos itens avaliados foram classificados como “regulares”, “ruins” ou “inexistentes”, a exemplo do que ocorreu com a avaliação sobre as salas de aula (limpeza, iluminação, tamanho, carteiras, lousa, ventilação), onde apenas 3 (três) respondentes as classificaram com “bom” e os demais 12 (doze) respondentes afirmaram que as mesmas seriam classificadas com “regular” ou “ruim”.

A melhor avaliação dos participantes foi referente ao transporte institucional (para participação em reuniões dos conselhos, realização de visitas técnicas, *intercampi*), que foi

classificado como “bom” e “regular” por 14 (quatorze) respondentes, sendo que apenas 1 (um) o classificou como “ruim”. Já as piores avaliações foram sobre a sala de professores, espaço de convivência docente (descanso, lanches), sala de reuniões e sala da coordenação de curso, o que denota insatisfação dos professores quanto às condições de trabalho no que tange aos itens avaliados.

Ao longo do período de observações realizado pela pesquisadora (início de 2010 a final de 2012), foi possível perceber a precariedade do ambiente laboral destinado aos professores, não apenas em face da descentralização das atividades acadêmicas, mas principalmente em relação à própria estrutura física dos prédios utilizados pela universidade, cujos espaços eram insuficientes para abrigar as demandas dos diversos cursos que compunham a FACIP. Faltavam: mesas, cadeiras e computadores; armários e escaninhos suficientes; local para realizar o atendimento ao aluno; sala para reunião de professores (as quais ocorriam frequentemente em salas de aula nos poucos períodos em que as mesmas estavam desocupadas).

Na ausência de auditórios para as reuniões coletivas com todos os servidores da Unidade, fazia-se necessário tomar emprestado o espaço do Conservatório Municipal, situado próximo à biblioteca da Unidade; dentre outros improvisos a fim de suprir algumas necessidades mais urgentes em termos acadêmicos e administrativos. As estruturas existentes não ofertavam adequada acessibilidade para deficientes, pois faltavam rampas e elevadores de acesso. A biblioteca ainda contava com poucos títulos e volumes, valendo-se de malotes enviados de Uberlândia mediante solicitação para disponibilizar livros e periódicos que não faziam parte de seu acervo (ainda incipiente). Os laboratórios também eram insuficientes para suprir as demandas de alguns cursos, sendo classificados como “regular”, “ruim” ou “inexistente” por mais de 86% dos participantes (13 respondentes).

A maioria das salas de aula eram equipadas com quadros de giz – expondo os docentes ao pó – e não contavam com retroprojetor nem equipamentos de data-show e áudio, sendo necessário buscar tais recursos no setor de audiovisual (bloco A2) e transportá-los até as salas (bloco D), percorrendo considerável distância. Nem mesmo os ventiladores eram suficientes para manter uma temperatura agradável (lembrando que o município de Ituiutaba é conhecido por vivenciar altas temperaturas ao longo de todo o ano) e os poucos aparelhos de ar condicionado encontravam-se localizados na Sede Administrativa 1. Devido à inexistência de um restaurante universitário, docentes, técnicos e alunos eram obrigados a alimentar-se dos lanches adquiridos de terceiros que vendiam alimentos nos *campi* da FTM e FEIT, ou então sair da instituição para tomar as refeições em casa, restaurantes, lanchonetes externas, etc.

Ora, a existência de um bom ambiente de trabalho extrapola os meros limites da materialidade e conforto físico, pois promove a valorização do trabalhador; resguarda sua dignidade; e propicia uma interação adequada com o meio e com aqueles que o cercam. Eventuais inadequações das salas de aulas e equipamentos, manutenção de posição inadequada do corpo durante o labor, permanência por longos períodos em pé, carregar o peso de materiais didáticos e recursos audiovisuais, exposição constante ao pó de giz e poeira, ventilação inadequada das salas de aula e ausência de espaço para descanso e alimentação podem significar um ambiente de trabalho que desfavoreça e comprometa a qualidade da atuação do profissional docente, gerando insatisfações, falta de criatividade e desestímulo para desempenho de suas atividades.

A partir da transferência da FACIP para o *campus* definitivo no bairro Tupã em 2012, que centralizou a grande maioria dos setores universitários (embora ainda tenha se mantido a utilização do Bloco A2 da FEIT para fins de aulas dos laboratórios de alguns cursos, que ainda não podiam ser transferidos por questões operacionais), foi possível verificar junto aos participantes da pesquisa uma considerável melhoria em termos de espaço físico e recursos em relação ao período anterior de atividades descentralizadas.

De acordo com Guerra (2014), a partir do ano de 2007 foi constituída uma comissão composta por diversos segmentos da comunidade universitária, a fim de elaborar os estudos para viabilização da construção do empreendimento, por meio de discussões, reflexões, visitas a outras instituições e diálogos com a Secretaria de Planejamento Urbano de Ituiutaba, e com os diversos agentes envolvidos, destacando a responsabilidade dessas partes na defesa e qualificação urbana ambiental da cidade. A proposta metodológica se pautou por uma conceituação coletiva a fim de definir as prioridades que deveriam ser seguidas pelo Plano Diretor, tendo como base o Projeto Pedagógico e a legislação pertinente.

Os critérios e diretrizes estabelecidos apontaram para o significado de uma universidade pública voltada para atender às necessidades de qualificação profissional na região e promover a integração regional e a inclusão social. Em 2008, o Plano Diretor com respectivos Projetos Urbanístico e Paisagístico, passaram a ser desenvolvidos por uma equipe interdisciplinar de professores da instituição, abrangendo arquitetos urbanistas, paisagistas, engenheiros, técnicos de diversas especialidades e alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design (FAUeD/UFU) com o escopo de atender aos critérios estabelecidos, com o entendimento do papel da universidade pública em uma cidade polo regional, a relação/integração campus-cidade, e o diálogo entre os diversos agentes envolvidos.

Os estudos iniciais dos projetos urbanísticos, arquitetônicos, paisagísticos, de infraestrutura (rede de água e respectivo reuso, tratamento e coleta de esgoto/drenagem, energia elétrica/iluminação pública, coleta e destinação de lixo, telefonia, lógica) deveria responder principalmente à sustentabilidade e a conexão urbano/rural. A integração entre *campus* e cidade apresentava-se como um desafio para o planejamento ambiental e desenho urbano, pois visava harmonizar um *campus* universitário – espaço específico com funções urbanas definidas – à periferia da cidade, caracterizada por uma ocupação rarefeita, que consequentemente provocaria diversos impactos em seu entorno, como a valorização dos imóveis, mudanças de usos e atividades geradas pelo fluxo de pessoas, configurando-se em nova centralidade enquanto vetor de expansão do tecido urbano (GUERRA, 2014, p. 5).

Figura 7 – Localização do campus Tupã no município de Ituiutaba



Fonte: GUERRA, 2014.

Como demonstrado anteriormente, diversos debates – e embates – precederam o deslocamento da FACIP para este que seria o local definitivo para seu funcionamento, consistindo em um verdadeiro marco no sentido de propiciar condições laborais mais favoráveis

aos docentes lotados nesta que é uma das maiores e mais complexas Unidades Acadêmicas da instituição, levando-se em consideração sua quantidade de cursos, professores, alunos e localização geográfica. A transição para o novo espaço deu-se com o apoio intensivo dos servidores – docente e técnicos – que dispuseram-se a participar também do processo de embalar os materiais e equipamentos utilizados pelos cursos, e até mesmo carregaram móveis e computadores para as futuras secretarias de curso, salas de coordenação e de professores, envidando esforços físicos para concretizar a mudança, fatos que foram testemunhados pela pesquisadora durante suas observações.

A superação inclusive de problemas externos como a falta de asfaltamento do acesso ao *campus* nesta região mais periférica da cidade; falta de iluminação pública; inexistência de linhas de transporte coletivo que chegassem até o local; mediante reivindicações de servidores e alunos junto à prefeitura local e aos gestores da UFU beneficiou não apenas a comunidade acadêmica envolvida no processo de expansão, mas sobretudo toda a comunidade regional em razão do desenvolvimento do entorno que cerca a universidade.

No que se refere à presente pesquisa, a qual busca avaliar as condições de trabalho docente no âmbito da expansão da UFU para o município de Ituiutaba, foi possível averiguar um sensível progresso de avaliações positivas quanto ao novo espaço universitário e suas estruturas. Ressalte-se aqui que 2 (dois) respondentes não chegaram a vivenciar o quotidiano do *campus* Tupã, e portanto não participaram da avaliação deste espaço no quadro comparativo proposto no instrumento de coleta de dados.

As salas de aula e salas da coordenação passaram a ser classificadas com “ótimo” ou “bom” por 84,6% dos respondentes; e outros itens como projetores, recursos pedagógicos, laboratórios, salas de reunião também obtiveram significativo incremento em relação às avaliações anteriores, concernentes às antigas instalações. A biblioteca, inicialmente avaliada por 93,3% dos pesquisados como “regular” ou “ruim”, passou a ser percebida com avaliação “ótimo” ou bom” por cerca de 70% dos participantes da pesquisa.

O item que mais dividiu opiniões foi relativo ao espaço de convivência docente, destinado a repouso e lanches, sendo que 7 (sete) respondentes classificaram o mesmo com “bom” ou “regular”, e 6 (seis) com “ruim” ou “inexistente”, evidenciando certa insatisfação da população investigada quanto ao local para eventuais momentos de repouso e alimentação no interior do *campus*.

A análise dos resultados obtidos com o quadro comparativo proposto demonstra que na medida em que as atividades acadêmicas passaram a ser desenvolvidas em um espaço próprio, adequado e pensado para atender às demandas específicas da comunidade, melhora a percepção dos envolvidos quanto ao ambiente disponibilizado para o labor e os estudos, o que pode resultar em melhores respostas em termos de qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem. O novo *locus* universitário talvez não tenha atendido todos os anseios da população acadêmica, mas certamente estará em constante evolução e transformação para promover cada vez mais o desenvolvimento pessoal e profissional de quem dele desfruta.

Além de abordar questões espaciais, físicas e estruturais, a pesquisa buscou também compreender o papel das atividades-meio enquanto suporte para a concretização das atividades docentes. Afinal, a mera construção de um novo espaço laboral não concretiza a plena satisfação das condições de trabalho docente, pois em sua atuação, o professor necessita constantemente do apoio de outros setores da universidade para bem desenvolver seu ofício. Para realizar suas atividades-fim, que consistem na formação direta do aluno pela intervenção no processo ensino-aprendizagem, o docente precisa valer-se das atividades-meio, as quais contribuem para a consecução daquelas, como planejamento, organização, direção e controle dos servidores, dos recursos materiais, financeiros e pedagógicos. Os respondentes foram questionados, portanto, sobre o grau de satisfação dos coordenadores e demais professores quanto à atuação da Direção da Unidade, da Prefeitura de *campus*, das Pró-reitorias locais e do Centro de Tecnologia da Informação (CTI).

A Diretoria é o órgão executivo central que administra, coordena e superintende todas as atividades da Unidade Acadêmica, sendo representada pelo seu Diretor que elabora os relatórios de atividades, proposta orçamentárias, etc. Por sua vez, a Prefeitura Universitária, a qual possui um representante lotado no *campus* Pontal, é órgão executivo vinculado a administração superior da Universidade Federal de Uberlândia e tem por missão e responsabilidade a manutenção da infraestrutura (prédios, sistema viário, áreas de circulação) e a prestação dos serviços de apoio (utilização dos espaços físicos, limpeza e conservação, telefonia, transporte, jardinagem, vigilância), voltadas ao bom funcionamento da Universidade e ao desenvolvimento de sua atividade administrativa, de ensino, pesquisa e de extensão.

Já as Pró-reitorias, também representadas no *campus* Pontal, cuidam de assuntos de graduação (PROGRAD), extensão (PROEX), pesquisa (PROPP) e recursos humanos (PROREH). A primeira está voltada às atividades acadêmicas de ensino, coordenando programas de apoio, fomento, acompanhamento e avaliação das atividades propostas pela

Unidade Acadêmica. A PROEX tem buscado assumir um papel provocador de mudanças na sociedade local, compartilhando vivências, exercitando o diálogo e trocando experiências no desenvolvimento de projetos dentro dos programas existentes, e projetos isolados, além do atendimento ao aluno através dos Assuntos Estudantis e desenvolvimento das atividades culturais, oferecendo apoio no planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação, de atividades dentro dos programas extensionistas, como seminários e simpósios, atendimento aos alunos nas questões estudantis e colaboração na realização das atividades culturais. O Setor de Recursos Humanos do Pontal é uma Coordenação da PROREH criada com o intuito de dar um maior suporte aos servidores do Pontal com relação aos assuntos ligados a Recursos Humanos e ao mesmo tempo fazer uma ligação direta entre o *campus* e a Pró-Reitoria nos assuntos pertinentes à mesma, agilizando e proporcionando um atendimento mais humanizado aos servidores do *campus* Pontal.

O Centro de Tecnologia da Informação (CTI) é um órgão de natureza técnica, responsável por elaborar diagnósticos, propor normas, planejar, coordenar e controlar a estrutura e os serviços centralizados da UFU relacionados com tecnologia da informação, realizando atendimento técnico à comunidade universitária, referente a serviços computacionais oferecidos pelo CTI, além de análise, diagnósticos e resoluções de problemas em equipamentos de informática de patrimônio UFU; planejamento, manutenção e gerenciamento da infraestrutura física e lógica de tecnologia de informação de todas as dependências da UFU; treinamento e apoio aos usuários dos sistemas de informação.

Dada a importância da atuação dos setores-meio para assegurar um bom desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, os participantes foram questionados sobre sua satisfação quanto a este suporte técnico-administrativo.

Questão 7 – Parte 2: Em sua percepção, os coordenadores e demais docentes estavam satisfeitos em relação às atividades-meio enquanto suporte para a concretização de suas atividades?

	sim	não	às vezes	Total de respondentes
Direção da Unidade	26,67% 4	13,33% 2	60,00% 9	15
Prefeitura de campus	13,33% 2	20,00% 3	66,67% 10	15
Pró-reitorias locais	6,67% 1	13,33% 2	80,00% 12	15
CTI	20,00% 3	6,67% 1	73,33% 11	15

Denota-se aqui uma pouca satisfação quanto às atividades de suporte, e os comentários dos respondentes apontam alguns motivos para tanto:

“Os problemas demoravam muito para serem solucionados” (respondente n. 14)

“No caso das pró-reitorias locais, há ainda muita confusão sobre as diferenças e divisões de atribuição entre a secretaria local [FACIP] e a geral [sede]. Tanto que, em muitos casos, a mesma demanda era apresentada para a secretaria local e, em outras ocasiões, para a sede” (respondente n. 13)

“As demandas/necessidades da comunidade acadêmica não eram consideradas na amplitude requerida ou perdiam-se na burocracia existente” (respondente n. 12)

“Considerando a precariedade da estrutura física oferecida no período em que atuei como coordenadora, o suporte para as atividades-meio ficava prejudicado” (respondente n. 9)

Tais considerações parecem denotar alguns problemas operacionais, de comunicação e integração entre o *campus* fora de sede e a matriz, não apenas em função da distância geográfica, mas de outros fatores, como a definição e divulgação exata da atribuição das competências de cada um; a burocracia e demora para atendimento das eventuais demandas apresentadas pela Unidade Acadêmica junto à instituição-sede; a pouca infraestrutura, especialmente nos anos iniciais de sua implantação; etc.

A falta de adequação dos setores-meio às especificidades locais e a necessidade de se reportar com frequência à administração geral no município de Uberlândia também pode ter contribuído com a percepção de que nem sempre o suporte aos docentes foi satisfatório ou então não foi prestado de imediato. Tendo em vista que a instalação da UFU no município de Ituiutaba foi a primeira experiência fora de sede desta instituição, os problemas narrados podem ter decorrido sobretudo da necessidade de tempo para se ajustar à nova realidade vivenciada pela mesma.

Embora o presente estudo esteja dedicado à investigação sobre as condições de trabalho docente no contexto desta expansão, foi possível perceber que técnicos, gestores, corpo discente e mesmo a comunidade local ainda tateavam em termos de expectativas e anseios; em que medida estes seriam correspondidos e como deveriam lidar com eventuais frustrações e lentidão nas respostas de quaisquer setores da universidade, seja na sede ou no *campus* local.

Nos questionamentos finais, os respondentes foram convidados a tecer suas considerações gerais acerca do *campus* Pontal e das condições laborais encontradas pelos servidores docentes lotados na FACIP/UFU, Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia instalada no município de Ituiutaba, ao longo do período pesquisado. As questões

versavam sobre o grau de satisfação dos professores quanto às condições de trabalho no *campus* fora de sede, e ainda solicitavam uma reflexão comparativa no que tange a situação laboral vivenciada pelos servidores lotados na matriz.

Questão 8 – Parte 2: A partir do diálogo mantido com os docentes de seu curso, como eram percebidas as condições laborais ofertadas no campus Pontal como um todo?

Opções de resposta	Respostas
▼ muito satisfatórias	6,67% 1
▼ razoavelmente satisfatórias	40,00% 6
▼ pouco satisfatórias	33,33% 5
▼ insatisfatórias	20,00% 3
Total de respondentes: 15	

Fonte: pesquisa empírica.

Neste item foi possível perceber que as condições de trabalho docente no *campus* Pontal deixavam a desejar, sendo que 53,3% dos respondentes as consideraram pouco satisfatórias ou insatisfatórias; 40% afirmaram que as condições laborais eram razoavelmente satisfatórias; e apenas 6,6% as percebiam como muito satisfatórias. As considerações colacionadas pelos participantes ajudaram a elucidar os motivos para esta percepção, trazendo à baila novamente uma série de comentários sobre a falta de infraestrutura e diálogo com a instituição-sede.

Seguem transcritas abaixo algumas ponderações neste sentido:

“Ninguém precisa ser um meteorologista um especialista em clima para saber que Ituiutaba não é uma cidade que possui condições climáticas para se ter edificações para “se aproveitar a circulação natural do ar”. O grande problema no âmbito das condições laborais são ainda o calor excessivo que predomina praticamente por todo o ano. Há outras demandas específicas e pontuais, ligadas, por exemplo, à questão sanitária [caso dos pombos, por ex.], à poeira [não decorrente da ineficiência da limpeza, mas pelas condições do *campus*], ineficiência dos elevadores etc.” (respondente n. 13)

“Apenas as atividades de ensino eram compreendidas como atendidas de forma regular quanto às condições laborais, ficando as de pesquisa e extensão a descoberto” (respondente n. 12)

“Os docentes reclamavam do espaço físico [falta de sala de professores], equipamentos (data show) nas salas de aula, biblioteca com poucos volumes na área do curso” (respondente n. 9)

“Por muito tempo não tínhamos NADA!! (respondente n. 8)

“No caso específico, o curso do qual fui coordenador, o campus Pontal não possui os 6 laboratórios de ensino de graduação previstos para execução do projeto pedagógico. A FACIP nunca entendeu que esses laboratórios fossem prioridade, não estabelecendo uma conversa com a Administração Superior para resolver essa situação” (respondente n. 7)

Além destes problemas outros também foram narrados, como a falta de condições estruturais; carga de trabalho em excesso; limitação material; falta de espaço físico como sala de professores e de coordenação de cursos; salas de aula desequipadas; biblioteca com poucos volumes. O discurso dos participantes foi recorrente ao longo dos questionamentos propostos na pesquisa, indicando que as condições de trabalho no *campus* Pontal nos anos iniciais de funcionamento em estruturas provisórias até o deslocamento definitivo de suas atividades para o novo prédio eram precarizadas e intensificadas.

Ao que parece, os docentes não encontraram neste recém-inaugurado espaço fora da sede da UFU um ambiente ideal para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, percebendo que a infraestrutura físico-organizacional deixava a desejar e era necessário despender um esforço que extrapolava a atuação regular do docente. Isto se deu tanto em termos de carga horária excessiva em suas funções típicas (relação ensino-aprendizagem) como em termos de empenho para colaborar com questões administrativas e estruturais, com o escopo de fazer com que o novo *campus* tivesse condições de operar plenamente no município de Ituiutaba.

A hipótese da pesquisa também foi abordada na sequência, e os respondentes enfrentaram a seguinte questão: “Tendo em vista que a UFU é uma instituição estabelecida há mais de 30 anos, é possível afirmar que a experiência desta IES contribuiu para facilitar a implantação do *campus* Pontal (aspectos estruturais/organizacionais/acadêmicos)?” Neste momento, a pesquisa pretendeu averiguar se seria possível afirmar que instituições já estabelecidas e renomadas, ao instalar novos *campi* em municípios do interior com pouco ou nenhum acesso à educação superior pública, podem ofertar condições laborais aos docentes menos favoráveis do que aquelas existentes na instituição-sede.

Dentre os participantes, 20% (três respondentes) afirmaram que a experiência prévia da instituição na educação superior contribuiu para facilitar a implantação do *campus* fora de sede; 26,6% (quatro respondentes) disseram que tal experiência não contribuiu neste processo de expansão fora do município de Uberlândia; e 53,3% acreditam que houve uma contribuição “em termos” da experiência institucional já existente. Uma análise dos comentários dos participantes demonstra que, embora compreendessem que a implantação de um *campus* fora de sede consistia em um enorme desafio e novidade para a instituição-sede, percebeu-se uma expansão feita às pressas, sem um correspondente planejamento mais cuidadoso para prevenir muitos dos problemas que foram vivenciados pelos servidores lotados na FACIP.

Seguem transcritos abaixo alguns desses apontamentos:

“O Campus fora de sede foi uma nova realidade para UFU e, mesmo com a experiência da Universidade as dificuldades foram enormes” (respondente n. 15)

“Os cursos e a oferta de vagas não foram planejados por uma instituição com experiência e sim às pressas” (respondente n. 14)

“Com certeza a experiência acumulada ao longo de 30 anos nos traz experiência. No entanto, essa experiência de 30 anos esteve centrada em uma estrutura que não era *multicampi* e, por isso, muitas demandas e desafios não foram atendidos ou foram conduzidas de maneira insatisfatória (respondente n. 13)

“Não havia experiência acumulada quanto à forma da expansão implementada, envolvendo certa autonomia quanto à sede” (respondente n. 12)

“Considero que a experiências dos diversos departamentos já estruturados na sede foram essenciais para a implantação da FACIP, só que sentia que a instituição sede forçava para que a FACIP tivesse sua autonomia administrativa” (respondente n. 9)

“Na minha percepção, a Instituição é muito jovem [somente 30 e poucos anos] com uma percepção muito ligada à uma faculdade particular. Expandiu com o pensamento de ampliação de sua matriz orçamentária e não da oferta do serviço público gratuito e de QUALIDADE, pois não investiu proporcionalmente às necessidades que um espaço novo sob sua administração demandava” (respondente n. 7)

“Infelizmente a UFU aprende muito pouco ou se prepara muito pouco para os problemas. Isto é, a capacidade de planejamento é muito baixa” (respondente n. 5)

Seria lícito pressupor que a larga experiência de uma determinada instituição no âmbito da educação superior representaria fator determinante para assegurar o amplo sucesso de uma empreitada de tamanho vulto, como é o caso da criação de toda uma estrutura acadêmica universitária, partindo essencialmente “do nada”, em um município geograficamente distante de sua matriz. Afinal, criar, organizar, financiar e gerir uma Unidade Acadêmica de tamanha complexidade, composta por onze cursos, mais de uma centena de servidores e milhares de potenciais alunos não é tarefa fácil, e certamente necessitaria de um grande esforço de planejamento e execução. Todavia, mesmo calcada em mais de 30 (trinta) anos de história e *know-how* acadêmico/administrativo, o presente estudo averiguou que a instituição parece não ter logrado êxito em satisfazer por completo todas as expectativas dos envolvidos no processo desta expansão, especialmente no que tange aos docentes, que compõem um importante vetor desta equação.

Fez-se necessário encerrar os questionamentos novamente com um quadro comparativos sobre as condições de trabalho docente no *campus* Pontal e na instituição-sede, no intuito de verificar se os participantes, que mantinham um contato bastante próximo com a

matriz (conforme relatado anteriormente pelos mesmos), percebiam se as condições de trabalho desfrutadas pelos docentes em Ituiutaba eram melhores, iguais ou piores do que aquelas disponibilizadas em Uberlândia.

Questão 10 – Parte 2: Em sua percepção, os docentes lotados no campus Pontal em comparação com docentes lotados na instituição-sede, possuíam condições laborais:

No campus antigo				
	melhores	iguais	piores	Total
Condições laborais	0,00% 0	0,00% 0	100,00% 15	15
No campus novo (Tupã)				
	melhores	iguais	piores	Total
Condições laborais	15,38% 2	30,77% 4	53,85% 7	13

Fonte: pesquisa empírica

À luz do que foi exposto ao longo de toda a pesquisa pelos participantes, não foi inesperada a resposta unânime de que no *campus* antigo (descentralizado em vários prédios; sem condições adequadas para abrigar professores, coordenações e secretarias; com salas de aula desequipadas; dentre os diversos outros problemas já relatados neste estudo) as condições de trabalho dos docentes lotados em Ituiutaba eram percebidas como piores do que na instituição-sede localizada em Uberlândia.

No entanto, mesmo após a transferência das atividades administrativas e acadêmicas para o novo *campus*, construído e pensado para atender os anseios e demandas locais, 53,8% dos respondentes ainda percebiam como piores suas condições de trabalho em comparação com aquelas ofertadas na sede; 30,7% afirmaram que as condições de trabalho passaram a estar igualadas com as da matriz; e somente 15% dos participantes afirmaram que as condições de trabalho docente no *campus* novo da UFU em Ituiutaba estariam melhores do que em Uberlândia.

“No Campus Tupã, as instalações melhoraram, mas ainda temos muitos pontos bem piores do que na sede, em Uberlândia. Por exemplo temos uma sala de professores pequena para 11 professores trabalharem juntos. É impossível ter qualidade no trabalho dessa forma” (respondente n. 15)

“A distância continua sendo o maior problema. Por exemplo, um coordenador de curso no campus-sede tem condições de participar de uma reunião do conselho superior à tarde e ministrar aulas de manhã ou noite. Há várias demandas ainda que os docentes [não só coordenadores/diretor] precisam se deslocar até Uberlândia... e isso leva, pelo menos 2 a 3 horas para ir, e mais 2 a 3 horas para voltar - comprometendo cerca de 6 horas de trabalho do dia.

Além disso, certos serviços [como manutenção de elevadores, *data-show* e equipamentos em geral, reestabelecimento de quedas da rede de internet etc.] é muito mais ágil e fácil na sede do que na FACIP" (respondente n. 13)

"Devido à falta de organização estrutural desde sua implementação a UFU segue um modelo administrativo que não prioriza o servidor [seu maior patrimônio], padronizando condições mínimas para a atuação profissional" (respondente n. 7)

"Os da sede sabiam que o *campus* estava em formação e com isso todos precisariam dar o seu testemunho de esforço e trabalho. Geralmente os mais velhos de UFU que ficavam em Uberlândia tinham como referência os padrões de cobranças da década de 80, imaginando que os professores que entraram a partir de 2006 não se sentissem cobrados por pesquisa e extensão. Isto é, o argumento de ... tenham paciência com o novo campus pois em Uberlândia demorou 30 anos para se ter isso ou aquilo" (respondente n. 5)

Depreende-se dos depoimentos elencados acima que a centralização e alocação das atividades da UFU em uma única estrutura no município de Ituiutaba contribuiu bastante para uma percepção de melhoria nas condições de trabalho docente no contexto da expansão, porém não sanou certos problemas como o excesso de carga de trabalho acadêmico e administrativo; a questão do deslocamento frequente para participar de atividades/reuniões na sede; desafios organizacionais diversos; inadequação em alguns pontos da nova estrutura; etc.

Tais apontamentos levam a crer que a instituição-sede ainda apresenta condições de trabalho docente mais favoráveis do que aquelas ofertadas em seu primeiro *campus* fora de sede, no município vizinho de Ituiutaba. Espera-se que com o passar dos anos e talvez por meio de maior atribuição de autonomia para a Unidade Acadêmica ali localizada, qual seja, a FACIP, seja possível alcançar patamares de igualdade nas condições de trabalho docente de todos os *campi* da instituição dentro e fora de sede, incluindo Monte Carmelo, Patos de Minas e eventuais municípios que venham a ser agraciados com a presença desta que é uma das mais reconhecidas e conceituadas universidades do país.

Em suma, o presente estudo pôde averiguar junto aos participantes que se dispuseram a responder o instrumento de coleta de dados a realidade vivida no contexto da expansão da UFU em sua primeira incursão fora de sede. Seus apontamentos e ponderações foram de essencial relevância para desvelar em profundidade as reais condições de trabalho experimentadas pelos docentes lotados no *campus* Pontal, e elucidar os mecanismos por eles encontrados para superar os desafios que lhes foram apresentados ao longo dos anos iniciais – e cruciais – para a concretização do plano de alargamento das fronteiras universitárias.

De todo modo, não se pode olvidar a importância do papel que uma universidade pode exercer no sentido de promover o desenvolvimento de todo o seu entorno, e a Universidade Federal de Uberlândia vem atendendo sua função social na medida em que coaduna com os propósitos estabelecidos pelas políticas públicas de ampliar o acesso ao nível superior de educação, tendo em vista que este tem por escopo a formar uma sociedade mais participativa, desenvolvida e preparada para lidar com os desafios trazidos pela reestruturação produtiva. Embora as condições de trabalho docente ainda não sejam inteiramente satisfatórias no âmbito deste novo espaço universitário, espera-se que os esforços envidados pela comunidade acadêmica e sociedade em geral resultem cada vez mais em benefícios concretos para todos os envolvidos no processo expansionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar as condições de trabalho docente no contexto da expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o município de Ituiutaba – o qual abrigou o primeiro *campus* fora de sede desta instituição de ensino superior, denominado *campus Pontal*. Neste sentido, pretendeu identificar os principais aspectos, contradições, fatores internos e externos que deflagraram este alargamento geográfico das fronteiras universitárias; e sobretudo os reflexos do processo expansionista sobre as condições de trabalho dos docentes nele envolvidos. O recorte temporal proposto (2006 a 2012) abrangeu desde o início das atividades universitárias naquele município em estruturas provisórias, até o primeiro ano de funcionamento da Unidade nas instalações definitivas em sede própria.

A oferta de educação superior pública, gratuita e de qualidade em um município do interior, com vistas a promover o desenvolvimento de seu entorno, perpassa necessariamente pela atividade docente no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. O professor possui papel de grande relevo para que tal empreitada logre êxito, e por esta razão mostrou-se necessário investigar as condições de trabalho a ele disponibilizadas para atuar em uma estrutura acadêmica recém-inaugurada, verificando aspectos como ambiente laboral, recursos financeiros e pedagógicos e suporte técnico-administrativo no contexto da expansão institucional. Tendo em vista a larga experiência de mais de trinta anos de funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia, a pesquisa voltou-se para o questionamento sobre possíveis diferenças nas condições laborais ofertadas em um *campus* fora de sede, mesmo com o *know-how* já consolidado desta instituição em termos acadêmicos e administrativos.

Insta ressaltar que, ao longo da realização da pesquisa, levantamentos bibliográficos e análises documentais possibilitaram perceber e correlacionar fatores prévios e externos que podem ter culminado na referida expansão da UFU. Para compreensão mais ampla do tema foram considerados, por exemplo, os debates globais sobre a necessidade de propiciar acesso à educação terciária ao maior número possível de pessoas, nas regiões mais diversas, sob o argumento de assegurar o desenvolvimento das nações e superação das desigualdades mediante a formação humana em nível escolar formal mais elevado. Todavia, cumpre salientar que quantidade nem sempre é sinônimo de qualidade, e a expansão da educação superior pode ter se desenrolado sem considerar devidamente os anseios, demandas e até mesmo o despreparo dos atores envolvidos neste processo, como as próprias instituições, seus gestores, discentes e corpo docente, por exemplo.

O discurso da expansão foi analisado com cautela, haja vista que nele poderiam estar implícitas diversas variáveis. Percebeu-se que os efeitos da globalização e da transnacionalização da economia de mercado afetaram todas as esferas sociais, não sendo diferente no âmbito educacional. A educação superior, cujo histórico remete à função de promover a democracia, o senso crítico, as lutas e resistências contra desigualdades políticas, econômicas e sociais, parece vir sofrendo pressões para se reconfigurar a fim de atender aos anseios mercadológicos contemporâneos, não apenas por parte da iniciativa privada mas também pela subsunção governamental à nova lógica mundializada do capital.

A reestruturação produtiva, que emergiu a partir da década de 1970 em função das crises cíclicas do capitalismo e da derrocada de paradigmas fordistas e tayloristas no processo de produção e acumulação do capital, promoveu a retomada do modelo liberal econômico, caracterizado pela predominância do setor privado e intervenção mínima do Estado na economia, marcando profundas alterações no mundo do trabalho. O trabalho especializado foi substituído pela flexibilização e acúmulo de funções pelo mesmo trabalhador; parâmetros de eficiência, velocidade e produtividade passaram a ser cada vez mais exigidos; as demandas mercadológicas ditavam o ritmo da produção; o Estado de bem-estar social foi perdendo espaço. Esta nova realidade passou a exigir a formação de um profissional altamente qualificado, cujo acesso às melhores posições profissionais pressupunha a passagem pela educação superior enquanto nível mais elevado de preparo formal para o trabalho.

Na ótica dominante da mercantilização, até mesmo o espaço universitário passou a ser entendido como um novo nicho a ser explorado, com amplo espectro de alunos-consumidores dispostos a investir no nível terciário de educação como principal forma de ascender econômica e socialmente no cenário globalizado. O interesse privado voltou-se, portanto, para a oportunidade de ofertar bens e serviços nesta área, buscando atender maciça e quantitativamente a população interessada na formação superior, ainda que a mesma se afigurasse aligeirada e superficial. A formação dos universitários adquiriu contornos mais tecnicistas e voltados à empregabilidade em um mercado de trabalho cada vez mais especializado e competitivo, o que poderia implicar na busca pelo diploma a qualquer custo – tal documento permitiria acesso às melhores posições nos postos de trabalho – e na redução da capacidade crítica e autonomia dos sujeitos, do pensamento reflexivo e da compreensão global do desenrolar da história humana e suas contradições.

Relações de trabalho travadas neste cenário podem afigurar-se massificadas, precarizadas, intensificadas, flexibilizadas, sem garantir à força de trabalho, especialmente no

que tange ao corpo docente, amparo e condições de atuação condizentes com o que se espera de um ambiente acadêmico comprometido com a transformação do ser social e voltado para a consecução do bem comum. As instituições de ensino superior exsurgiram como ambiente propício para disseminação dos ideais do capital, na medida em que passaram a incorporar a lógica típica do mercado na *práxis* docente e nos currículos escolares. Qualificação profissional, produtividade, competitividade, estratégia, tecnologia, inovação, rankeamento, controle externo, empregabilidade, etc. – terminologias típicas do linguajar empresarial passaram a dominar o meio acadêmico, e sua vocação de construção do saber e do conhecimento começou a dar lugar ao pragmatismo e imediatismo das demandas vigentes, onde o referencial é o mercado e não a sociedade. A educação, nesta tônica, perde seu *status* de direito fundamental de todos e torna-se mais uma mercadoria a ser explorada na busca incessante pelo lucro.

Os reflexos da reestruturação produtiva vêm afetando cada vez mais a condição humana, precarizando relações de trabalho, como no caso da flexibilização dos processos produtivos, intensificação da carga horária, terceirizações e contratações temporárias, múltiplas atribuições ao trabalhador, minimização de mão de obra e maximização da produção, metas de rendimento e produtividade, dentre outras práticas que incutem no sujeito o temor da perda de sua fonte de subsistência caso não se submeta às regras estabelecidas pelo modo de produção capitalista vigente. O Estado – que deveria garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno de todos –, vem sucumbindo perante os ditames históricos, políticos, econômicos e sociais dos acumuladores do capital, reproduzindo seus interesses e relegando a segundo plano o bem-estar da população, ao privilegiar os resultados que a ideologia dominante demanda e degradar as condições de vida dos trabalhadores, mediante a desregulamentação das parcas conquistas sociais nas relações de trabalho.

O Estado parece ter se tornado refém do capital financeiro globalizado e se distanciado dos investimentos na esfera social. Regiões economicamente fragilizadas, como no caso dos países emergentes, encontram-se subordinadas às orientações de organismos financeiros internacionais, visando o aporte de investimentos externos ou mesmo a ascensão aos mercados financeiros mundiais, o que resulta na submissão a exigências diversas; o predomínio do mercado implica, por exemplo, na diminuição da participação estatal nos setores de maior rentabilidade para o capital. O interesse na abertura de novos mercados por todo o globo terrestre pressupõe uma desregulamentação estatal, com a superação de eventuais óbices políticos, econômicos, administrativos e culturais capazes de interferir na entrada de capital internacional nos mais diversos nichos, dentre eles, o da educação.

Tendo em vista que a formação de trabalhadores com pensamento homogêneo e em sintonia com as expectativas do mercado mundial contemporâneo perpassa necessariamente pela disseminação de um novo modelo escolar, a escola passa a simbolizar também um poderoso instrumento para as transformações ideológicas almejadas pelos detentores do capital. Estes colocam-se a buscar profissionais cada vez mais qualificados e competitivos, dotados de saberes que contemplem novas tecnologias e formas de comunicação, construindo assim uma sociedade do conhecimento em substituição à superada sociedade industrial, o que pode ser facilitado pelo aporte dos recursos financeiros dos organismos internacionais, que passam a direcionar a atuação estatal dentro dos parâmetros por eles preconizados.

Documentos internacionais propuseram várias estratégias para a reforma da educação superior no mundo, tais como a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, prevendo a existência, além das universidades públicas, de instituições privadas e não universitárias, a fim de abranger cursos politécnicos, cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância. Ademais, apontavam para a necessidade de diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, mediante cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; corte de verbas públicas para as atividades consideradas alheias à educação, tais como moradia e alimentação estudantil; utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e associações de ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de “serviços educacionais”, como consultorias e pesquisas. O papel do Estado deveria, pois, ser redefinido a fim de propiciar a construção de um novo arcabouço político e jurídico para implementação das diretrizes propostas.

No Brasil, a década de 1990 foi então marcada pelo redirecionamento das políticas públicas a fim de alcançar maior sintonia com as diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais, inclusive no que se refere à educação. O processo que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, L. 9394/96), referência para o desenvolvimento das políticas nacionais de educação, caracterizou-se pela descentralização e flexibilização da educação superior, e pelo controle e avaliação por meio de instrumentos estandardizados. Na sequência, o Plano Nacional de Educação (período 2001 a 2010), fixou metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior, reforçando os indicativos anteriormente mencionados ao prever a diversificação do sistema através da expansão do ensino superior, a não ampliação dos recursos federais para este nível de educação, a aferição da qualidade do ensino mediante sistemas de avaliação, a ampliação do crédito educativo via recursos estaduais, e o fortalecimento da educação à distância.

No início dos anos 2000, as políticas públicas educacionais brasileiras começaram então a promover uma significativa expansão das instituições de ensino superior públicas e privadas, mediante ampliação da oferta de cursos, turnos e vagas; inclusão de sujeitos oriundos de diversos estratos sociais por meio de ações afirmativas; e deslocamento geográfico das universidades para regiões fora das áreas metropolitanas. Os temas da expansão e democratização do acesso à educação superior no país passaram a dominar o discurso político. Calcada no discurso de que este nível educacional responde substancialmente pela geração e disseminação de conhecimento e riqueza material e imaterial, promovendo o desenvolvimento do país e sua inserção no mundo globalizado, a expansão universitária apresentou-se como panaceia para superação de desigualdades de diversas naturezas.

Foi possível verificar, nos dados oficiais que documentam a expansão da educação superior no Brasil, que o modelo adotado favoreceu muito mais o crescimento das instituições privadas de ensino, que atualmente representam quase 75% (setenta e cinco por cento) do total de matrículas efetivadas no nível superior. Denota-se que a orientação dos organismos internacionais ao longo dos anos 1990 acabou por difundir a educação como serviço não exclusivo do Estado, propiciando assim o vertiginoso crescimento do mercado educacional privado a fim de suprir demandas não atendidas pelo sistema público de ensino, embora este também tenha se ampliado.

Expandiu-se, assim, um mercado lucrativo e rentável, muito atrativo para grandes fundos de investimento, que vêm promovendo fusões, aquisições e incorporações de grande porte e complexidade, que abarcam um enorme volume de alunos matriculados. À luz da constatação de que instituições privadas respondem pela maior parte da oferta e atendimento da demanda por educação superior, é imperativo que o Estado esteja mais atento para a regulação do setor, impedindo sua sucumbência aos ditames do capital, da massificação, quantidade sem qualidade, e busca desenfreada pelo lucro.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, constituindo-se em importante base de sustentação para definição de políticas públicas da educacionais no país. O reconhecimento do papel da universidade pública e gratuita como um instrumento de inclusão social, transformação, desenvolvimento sustentável e inserção do país na cena global, bem como fonte geradora e disseminadora de conhecimentos pressupõe movimentos reivindicatórios para viabilizar sua expansão e democratizar o acesso à educação superior gratuita e de qualidade, com a ampliação de oportunidades a todos os

interessados, seja por meio da criação de mais vagas, turnos ou *campi* universitários, dentre outras medidas.

O Estado procurou desenvolver variados mecanismos para tentar concretizar a expansão da educação superior pública e privada, dentre eles aporte de recursos para a reestruturação das universidades já existentes; criação de novas instituições de ensino superior públicas e novos *campi* no interior do país; incentivo à oferta de cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) para uma maior abrangência; ampliação do crédito estudantil para os estudantes da rede particular de ensino superior; implantação do sistema de cotas para ingresso nas universidades para indivíduos de baixa renda; ampliação da oferta de cursos tecnológicos de nível superior; etc.

Não obstante a atenção dada à rede pública de educação superior por meio de alguns programas implementados pelo governo, foi possível constatar no presente estudo que, no Brasil, a maior parte do acesso da população a este nível educacional se dará inevitavelmente pela rede particular de ensino, em razão da maior oferta em termos de número de instituições, cursos e vagas. Uma vez que o Brasil é um país em desenvolvimento, cuja população ainda padece de carências de todas as naturezas, a desproporção no que tange à oferta de vagas para a educação superior gratuita pode consistir em restrição para concretização do direito pleno à educação. Caso não sejam desenvolvidos pelo Estado mecanismos cada vez mais eficazes para assegurar a efetiva qualidade da formação humana e condições de trabalho dignas no ambiente universitário, não se verá alcançar a tão almejada superação das desigualdades e promoção do desenvolvimento integral da nação.

Este panorama pode ser considerado um reflexo da mercantilização da educação superior no país, que resultou em profundas alterações na condição de trabalho dos docentes envolvidos no processo expansionista, com possível precarização e intensificação do trabalho docente. No âmbito da rede privada, o presente estudo evidenciou algumas situações nocivas, como a desqualificação da formação profissional do professor pela pedagogia das competências; perdas salariais não repostas; atuação em diversas instituições para alcançar um mínimo de ganho financeiro digno; a submissão a novas estratégias de controle externo por meio da aplicação de exames nacionais e auditorias que responsabilizam o docente por eventuais fracassos escolares; aumento do trabalho burocrático e das atribuições do professor no âmbito da escola (registro de tarefas, prestação de contas, gestão escolar, etc.); exigência de titulação e formação continuada; aumento da proporção do número de alunos por professor; dentre outros fatores que podem acarretar a precarização do trabalho docente ao longo das

últimas décadas. Some-se a isso a falta de melhorias na estrutura física escolar, nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes e a falta de tempo para as atividades vitais da vida humana fora do ambiente acadêmico, como convivência familiar, lazer, descanso, e outras.

Também no âmbito do trabalho docente na esfera pública, foi possível perceber que o professor tem sido afetado pelas demandas contemporâneas da reestruturação produtiva. Exige-se dele maior ritmo de trabalho, qualificação constante e elevada, maior produção acadêmica, flexibilização de suas atividades com respectivo aumento da atribuição de tarefas ao professor, etc. Sua atribulada rotina envolve ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas científicas que resultem na redação de artigos e participação em eventos acadêmicos; orientar alunos na produção de trabalhos científicos; desenvolver projetos de extensão; etc. O docente vem sendo afetado pela lógica da avaliação quantitativa, que vincula o pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme sua produtividade. Se quiser ampliar sua fonte de renda, deve elaborar relatórios, pareceres, divulgar resultados, prestar consultorias externas, levantar verbas para seus departamentos, dentre outras medidas.

Tomando-se o docente como peça fundamental da engrenagem que promove a educação como direito, e não como privilégio ou mercadoria, é imperativo assegurar-lhe condições de trabalho dignas, revestidas de autonomia e criticidade. Especialmente no contexto expansionista, que pressupõe o aumento numérico de instituições públicas e privadas de ensino superior, de cursos, turnos e vagas ofertadas, além do ingresso de diversas e heterogêneas camadas sociais e econômicas da população acadêmica, é lícito supor que o trabalho docente será cada vez mais ampliado e exigido, o que demanda rigoroso acompanhamento e suporte. A expansão da educação superior parece consistir em um fenômeno irreversível e, dados os baixos níveis de escolaridade da população brasileira, deve se prolongar no tempo e demanda atenção.

A pesquisa realizada focalizou este fenômeno no âmbito de uma consolidada instituição de ensino superior do Estado de Minas Gerais, qual seja, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que conta com mais de 30 (trinta) anos de experiência acadêmica e administrativa. Coadunando com o cenário expansionista da educação superior, a UFU vem traçando desde o início dos anos 2000 estratégias para promover a ampliação de sua atuação dentro e fora de sede, com a criação de novos cursos de graduação, oferta de novos turnos para cursos já existentes, aumento do número de vagas e também a criação de novos *campi*, nas cidades vizinhas de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas. A oferta de educação pública, gratuita e de qualidade em municípios vizinhos intenta promover o desenvolvimento destas regiões e seus entornos.

A presente investigação aprofundou-se no tema dos reflexos da expansão da educação superior na condição docente, mediante estudo daquele que foi o primeiro *campus* fora de sede criado e implantado pela Universidade Federal de Uberlândia – o *campus* Pontal. Situado no município de Ituiutaba, este espaço passou a abrigar a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Unidade Acadêmica composta por 11 (onze) diferentes cursos de graduação.

Dentre os diversos aspectos que poderiam ter sido objeto de investigação, optou-se pela análise da percepção dos docentes lotados na FACIP sobre suas condições de trabalho. Partiu-se da hipótese que instituições já estabelecidas e renomadas, ao instalar novos *campi* em regiões com menor acesso à educação superior pública, poderiam ofertar condições laborais aos docentes menos favoráveis do que aquelas existentes na instituição-sede, gerando situações de precarização e/ou intensificação do trabalho docente neste contexto.

Alguns aspectos laborais que poderiam ser percebidos como desfavoráveis pelos sujeitos de pesquisa alocados na nova estrutura universitárias são elencados a seguir, como: ambiente de trabalho (existência de espaços adequados para desenvolvimento das atividades acadêmicas; estruturas físicas e organizacionais satisfatórias; etc.); controle do trabalho (dependência administrativa/econômica/pedagógica em relação à matriz; representatividade nos conselhos superiores, etc.); precarização do trabalho (intensificação de jornada; acúmulo de atividades; falta de incentivos para qualificação, deslocamentos em excesso para atividades na instituição-sede, etc.), dentre outras variáveis.

No intuito de alcançar resultados satisfatórios, extrapolou-se a esfera da pesquisa teórica e buscou-se na experiência da realidade vivida pelos envolvidos os subsídios aptos a desvendar de que maneiras a expansão pode ter afetado as condições laborais dos docentes. Para tanto, a pesquisadora realizou observações no âmbito da Unidade em análise, bem como abordou e questionou os próprios docentes nela lotados. Foram selecionados aqueles que exerceram função de coordenação de curso, em virtude de terem mantido contato bastante próximo com os demais professores, Direção da Unidade, Instituição-sede, setores-meio e corpo discente, além de terem participado efetivamente dos desafios diuturnos que a implantação de uma nova estrutura acadêmico-organizacional pressupunha, especialmente em razão de funcionar em uma localidade afastada da matriz.

As contribuições dos 15 (quinze) respondentes que se dispuseram a acessar o instrumento de coleta de dados foram de suma importância para revelar as reais condições laborais encontradas no âmbito da expansão da UFU para um *campus* fora de sede. Restou demonstrado na análise dos resultados que, mesmo com todo o *know-how* adquirido pela instituição ao longo

de seus mais de 30 (trinta) anos de história, tal experiência nem sempre foi decisiva para assegurar condições de trabalho adequadas a seus servidores docentes no contexto da expansão. Diversos pontos que sinalizavam a precarização e intensificação do trabalho docente, segundo a percepção dos participantes da pesquisa, foram sistematicamente levantados nas respostas apresentadas, estando elencados a seguir:

- A descentralização inicial das estruturas provisórias (seis espaços físicos diferentes para abrigar a Unidade Acadêmica FACIP) implicava em deslocamentos constantes para o desenvolvimento das atividades diárias dos docentes, o que pode ter implicado em dispêndio de tempo e dinheiro, com possível existência de carga de trabalho oculto;
- A inadequação das estruturas acadêmicas e administrativas (ambiente laboral precário; falta de salas de coordenação, secretarias, laboratórios; biblioteca incipiente; falta de acessibilidade; etc.) prejudicava o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em face da falta de espaços adequados;
- Acúmulo de trabalho percebido pelos respondentes resultante da somatória de diversos fatores, como a complexidade da implantação de um novo *campus*; as atividades extraclasse para preparo de aulas, correção de provas e atendimento a alunos; excesso de atividades de ensino, pesquisa e extensão; participação em inúmeras comissões das mais diversas naturezas; organização dos processos seletivos e concursos; seleção de acervo para biblioteca; atendimento de demandas discentes; necessidade de elevar a produção científica da Unidade; etc;
- Insuficiência do número de docentes especialmente para as atividades de ensino, com sobrecarga de trabalho na pesquisa e extensão;
- Insuficiência de verbas para a realização de atividades externas à Unidade (visitas técnicas, participação em congressos e feiras, etc.);
- Necessidade de deslocamentos constantes para participar de reuniões administrativas na instituição-sede, situada a mais de 150 km (cento e cinquenta quilômetros) do *campus* Pontal, gerando desgaste físico e dispêndio de tempo;
- Constante apresentação de reivindicações de servidores e alunos do *campus* Pontal junto à sede, pertinentes a salas de aula, biblioteca, transporte, restaurante universitário, laboratórios, verbas, contratações de professores, etc;

- Suporte técnico-administrativo no local e na matriz revestidos de burocracia interna e falta de familiaridade com os problemas e especificidades do novo *campus*, com demora para atendimento de demandas;
- Elevado grau de dependência em relação à instituição-sede, especialmente nas questões administrativas e orçamentárias, o que afetava o funcionamento da Unidade em alguns aspectos;
- Falta de adequação dos setores-meio (prefeitura universitária, pró-reitorias, centro de tecnologia) às especificidades locais e necessidade de se reportar com frequência à administração geral no município de Uberlândia denotavam problemas operacionais, de comunicação e integração entre o *campus* fora de sede e a matriz;
- Enfrentamento de desafios na transferência para o novo *campus* Tupã, que passou a abrigar a estrutura físico-organizacional definitiva da FACIP, com superação inclusive de problemas externos como a falta de asfaltamento do acesso ao *campus* nesta região situada na periferia de Ituiutaba; falta de iluminação pública; inexistência de linhas de transporte coletivo que chegassem até o local; além de participação efetiva no processo de transporte da mudança (equipamentos, mobiliário, etc);

À luz dos resultados coletados, é possível afirmar que os docentes nem sempre encontraram no *campus* Pontal um ambiente ideal para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua infraestrutura físico-organizacional deixava a desejar e era necessário despender esforços que extrapolavam a atuação regular do docente. Isto se deu tanto em termos de carga horária excessiva em suas funções típicas (relação ensino-aprendizagem) como em termos de sua participação efetiva em questões administrativas e estruturais, no intuito de fazer com que esse novo espaço universitário pudesse operar plenamente no município de Ituiutaba.

Embora houvesse a suposição de que a larga experiência de uma instituição no âmbito da educação superior representaria fator determinante para assegurar o amplo sucesso de uma empreitada de tamanho vulto, nem sempre isto se confirmou. A criação, organização, financiamento e gestão de uma Unidade Acadêmica composta por onze cursos, mais de uma centena de servidores e milhares de potenciais alunos não é tarefa fácil, e certamente exigiu grande esforço de planejamento e execução.

Mesmo com um histórico de mais de 30 (trinta) anos de atuação e *know-how* acadêmico/administrativo, o presente estudo averiguou que a Universidade Federal de Uberlândia nem sempre pôde satisfazer por completo todas as expectativas dos docentes envolvidos em seu processo expansionista, os quais compõem um importante vetor desta equação. Sobretudo no *campus* provisório, as condições de trabalho dos docentes lotados em Ituiutaba eram percebidas como piores do que na instituição-sede localizada em Uberlândia. Porém, mesmo após a transferência das atividades administrativas e acadêmicas para o novo *campus*, construído e pensado para atender os anseios e demandas locais, grande parte dos participantes da pesquisa ainda percebiam como piores suas condições de trabalho em comparação com aquelas ofertadas na sede.

Ao que parece, a centralização e alocação das atividades da UFU em uma única estrutura no município de Ituiutaba contribuiu bastante para uma percepção de melhoria nas condições de trabalho docente no contexto da expansão, porém não sanou certos problemas como o excesso de carga de trabalho acadêmico e administrativo; a questão do deslocamento frequente para participar de atividades/reuniões na sede; desafios organizacionais diversos; inadequação em alguns pontos da nova estrutura; etc.

Tais apontamentos levam a crer que a instituição-sede ainda apresenta condições de trabalho docente mais favoráveis do que aquelas ofertadas em seu primeiro *campus* fora de sede, no município vizinho de Ituiutaba. Possivelmente, com a maior consolidação da FACIP ao longo do tempo, será possível alcançar patamares de igualdade nas condições de trabalho docente de todos os *campi* da instituição dentro e fora de sede, incluindo Monte Carmelo, Patos de Minas e outros municípios que venham a ser contemplados com a presença da UFU. Novas conquistas como o restaurante universitário e fortalecimento da pós-graduação já estão sendo asseguradas, e outras tantas como maiores ofertas de bolsas, novas propostas de cursos, possível assistência judiciária e hospital universitário, maior oferta de vagas, convênios internacionais, e equipamentos de videoconferência para minimizar os deslocamentos até a matriz estão sendo discutidas, propiciando inovações e progresso para o futuro desenvolvimento da universidade e do próprio município.

A UFU vem cumprindo sua função social na medida em que amplia e incrementa o acesso ao nível superior de educação, mas é preciso atenção para que este não decaia na massificação e tecnicização; nem na precarização e intensificação do trabalho dos atores envolvidos neste processo, mormente os professores, que tanto se esforçam e procuram contribuir na composição do conhecimento e senso crítico dos que ingressam na universidade.

A expansão universitária deve ser observada sob a ótica da ampliação do alcance das oportunidades de uma educação global e crítica, mediante a qual o sujeito pode melhorar suas condições de vida e promover também a melhoria do ambiente no qual está inserido, consistindo, assim, em instrumento de transformação individual e social. Instituições públicas e privadas desempenham papel decisivo para concretizar a tão almejada superação das desigualdades sociais, políticas e econômicas, e a conjugação do máximo de esforços é necessária para inserir no nível educacional superior o maior número possível de interessados, mantendo e ampliando as políticas de inclusão universitária; promovendo a igualdade; o acesso ao conhecimento e produção intelectual e tecnológica de ponta. Tudo isto valorizando não a lógica do mercado, mas priorizando o bem comum e o desenvolvimento da nação.

Expandir e democratizar o acesso à educação superior – quantitativa, qualitativa e geograficamente – são palavras de ordem do Brasil contemporâneo; contudo é mister agir com cautela e zelo a fim de que tais objetivos não sejam suplantados pela massificação educacional ou precarização das condições laborais dos envolvidos. Tais esforços poderão resultar, em última instância, na redução de toda sorte de desigualdades, superação da pobreza, e na construção de uma nação verdadeiramente justa e solidária.

REFERÊNCIAS CITADAS OU CONSULTADAS

ALMEIDA, M. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Educação superior na América latina: políticas, impasses e possibilidades.** (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ALMEIDA, M. L. P.; MENDES, V. H. (Orgs.). **(Des)construção da universidade na era do “pós”:** tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI:** um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal - Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis.** n. 2, vol.12. Florianópolis: Julho a Dezembro, 2009. ISSN 1414-4980. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802009000200008&script=sci_arttext> Acesso em 19 de set. de 2014.

ALVES, G. L. “O liberalismo e a produção da escola pública moderna”. In LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo, Boitempo, 2000.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. “Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão”. **VI Congresso Português de Sociologia.** Mundos sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25-28 jun. de 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182.pdf>>. Acesso em 26 de ago. de 2014.

BATISTA, R. L. “Reestruturação produtiva, ideologia e qualificação: crítica às noções de competência e empregabilidade”. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. **Desafios do Trabalho.** Londrina: Práxis, 2003.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educação.** n. 50/4, p. 01-15, set.2009 – ISSN: 1681-5653.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BOSI, A. P. “A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nestes últimos 25 anos”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em 18 de jun. de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. CHAVES, V. J. **Política de expansão da educação superior no Brasil:** democratização às avessas. São Paulo: Xamã Editora, 2011.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia.** São Paulo: Abril Cultural: Editora Brasiliense, 1984.

COÊLHO, L. Z. G. F., PREVITALI, F. S. **Políticas de expansão do ensino superior na esfera pública e privada.** VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2013, Uberlândia/MG. Anais do VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2013.

COÊLHO, L. Z. G. F. “A construção da dignidade humana por meio da educação e do trabalho”. **Direitos Fundamentais & Justiça / Revista do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Direito da PUCRS.** Ano 6, n. 21, out-dez. 2012. Porto Alegre: HS Editora, 2013.

COÊLHO, L. Z. G. F. **Desmercantilização da Educação e Universalização do Trabalho:** por um modo de produção embasado na dignidade humana. IV SITRE - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 2012, Belo Horizonte/MG. Anais do IV Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade - SITRE, 2012.

COÊLHO, L. Z. G. F. “Direito à qualidade no ensino superior público brasileiro em face do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior”. **Revista Âmbito Jurídico**, n. 90, Ano XIV, Julho/2011 (ISSN-1518-0360), Rio Grande/RS: Âmbito Jurídico, 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=98>. Acesso em 10 de set. de 2012.

COGGIOLA, O. **O capital contra a história:** gênese e estrutura da crise contemporânea. O trabalho na crise do capital. São Paulo: Xamã, Edições Pulsar, 2002.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. de 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 18 de jun. de 2014.

DURHAM, E. R. “O ensino superior no Brasil: público e privado”. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes) da Universidade de São Paulo**, 2003. Docum. de trabalho 3/03. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>> Acesso em 20 de out. de 2014.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. “O setor privado de ensino superior na América Latina”. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes) da Universidade de São Paulo**, nº 110, julho/ 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>>. Acesso em 20 de set. de 2013.

ESTÊVÃO, C. V. **Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados.** Porto/Portugal: Porto Editora, 2012.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. “A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização”. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 3, p. 53-67 (Dez. 2014). São Paulo: Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, 2014. Disponível em: <<http://rct.dieese.org.br/rct/index.php/rct/index>>. Acesso em 09 de mar. de 2015.

FÁVERO, A. A. “Políticas educacionais e os desafios da universidade no século XXI”. In ALMEIDA, M. L. P.; MENDES, V. H. (Orgs.). **(Des)construção da universidade na era do “pós”:** tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA JR., A; BITTAR, M. “A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci”. **Interface**, vol.12, n.26, p. 635-46, Botucatu (July/Sept. 2008). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014> Acesso em 08 de jan. de 2014.

FRANÇA, R. L. de. **Educação e trabalho:** políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Alinea, 2010.

FRANÇA, R. L. de. “O trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana”. In LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação.** Campinas: Editora Alínea, 2008.

FRANÇA, R. L., FRANÇA, P. I. S., PREVITALI, F.S., BARBOSA, M.L., LUCENA, C. A., SCOCUGLIA, A. **Controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. “Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente”. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 de jan. de 2014.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. O. (Orgs). **Reconfiguração do campo da educação superior.** (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUERRA, M. E. A. **Integração urbana de campus universitário:** um desafio para o planejamento e desenho urbano. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/SC/ORAL/SC-AS-007_GUERRA.pdf> Acesso em 25 de fev. de 2015.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIA, L. M. “O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho”. **Revista Universidade e Sociedade.** Brasília/DF, n. 52, p. 34-45, ANDES-SN, jul. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1716063987.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em 20 de jan. de 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2013.

KLEIN, L.; SAMPAIO, H. “Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada”. **Documento de Trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre ensino superior da Universidade de São Paulo**, USP, 1994. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9401.pdf>>. Acesso em 20 de set. de 2013.

KUENZER, A. K. “Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LEDA, D. B. “Trabalho Docente no Ensino Superior sob o Contexto das Relações Sociais Capitalistas”. In SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. (Orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Rio de Janeiro: Alínea/ANPED, 2006.

LIMA, A. B. de, e PALAFOX, G. H. M. **Estado e políticas públicas em tempos de reformas**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIMA, K. “Precarização e intensificação: as novas faces do trabalho docente no Brasil.” **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, n. 47, ANDES-SN, fev. de 2011(a), p. 149-158.

LIMA, K. R. S. “O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.” **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011(b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>> Acesso em 03 de set. de 2014.

MACHADO, A. M. N.; MENDES, V. H. “Revisitando as concepções de Wilhelm Von Humboldt em torno da Universidade: o que dizer duzentos anos depois?”. In ALMEIDA, M. L. P; MENDES, V. H. **(Des)Construção da universidade na era do “pós”**: tensões, desafios e alternativas. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

MARTINS, J. B. “Observação participante: uma abordagem qualitativa para a psicologia escolar”. **Revista Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9472>>. Acesso em 15 de out. de 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O Capital**. Livro 4 – Teorias da Mais Valia, vol. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

MATOS, H. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

MAUÉS, O. C. “Reformas internacionais da educação e formação de professores”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, São Paulo, março de 2003, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 12 de março de 2014.

MELLO, G. N. de. **Políticas públicas de educação**. São Paulo: USP - Instituto de Estudos Avançados, 1991.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2006 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf> Acesso em 20 de set. de 2014.

MONTORO, A. F. **Introdução à ciência do direito**. 25. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NASCIMENTO, E. M. F.S. *et al.* **LDB, Ensino Superior e Construção da Cidadania**. São Paulo: Editora Plêiade, 2000.

NEIVA, C. C.; COLLAÇO, F. R. **Temas atuais de educação superior**: proposições para estimular a investigação e a inovação. Brasília, DF: ABMES, 2006.

NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia/GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em 08 de nov. 2013.

OCDE. “De que forma está mudando o conjunto de talentos global?”. **Indicadores educacionais em foco**. OCDE, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf>> Acesso em 02 de set. de 2014.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Orgs.) **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. **Expansão da educação superior no Brasil:** panorama e perspectivas para a formação de professores. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Educere, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR.

PIRES, M. F. C. “O materialismo histórico-dialético e a Educação”. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n.1, 1997, p. 83-92.

POCHMANN, M. “Riqueza concentrada e trabalho em excesso”. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 3, 21 mar. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2103200805.htm>>. Acesso em 13 de set. de 2013.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PREVITALI, F. S. (Org.). **Novos contornos do trabalho, educação e alienação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2013.

PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva**. 1. ed. Campinas: Xamã Editores, 2012.

PREVITALI, F. S. “O Controle do Trabalho pelo Discurso da Qualificação do Trabalhador no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital”. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 17, p. 141-155, 2009. Ponta Grossa: UEPG, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1768>>. Acesso em 09 de mar. de 2015.

PRIETO, E. “Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história”. **Jornal Eletrônico da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – Seção Sindical**, Uberlândia/MG, 08 de set. 2009. Disponível em: <<http://www.adufu.org.br/artigospublicados/29>>. Acesso em 10 de ago. 2014.

REAL, G. C. M. **A qualidade revelada na educação superior:** impactos da política de avaliação no Brasil. São Paulo: USP, 2007. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

RISTOFF, D. “A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios”. In PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Orgs.) **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

SAES, D. **República do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAMPAIO, H. “O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações”. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, SP, ed. n. 4, out. 2011, p. 28-43. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

SANTOS, M. “Os deficientes cívicos”. **Folha online**. São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007

SEVERINO, A. J. “Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico”. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2). São Paulo, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUSSARDI, V. “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária”. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 set. 2013.

SGUSSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. V. e CORBALAN, M. A. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas, SP: Alinea, 2009.

SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. (Orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Rio de Janeiro: Alínea/ANPED, 2006.

SILVA JR., J. R. “O longo período do esgarçamento do pacto social liberal”. In LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SOARES, M. C. C. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. L. “A reforma decretada: tendências e perspectivas para a educação superior pública brasileira”. In CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. CHAVES, V. J. **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã Editora, 2011.

SOUZA, D. C; LIMA, V. M.; SÁ, T. R. B. T. “Reflexões sobre a precarização do trabalho na universidade pública. O exemplo da UESB, entre a alta performance e a alta flexibilidade”. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói, RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br>> Acesso em 20 de dez. de 2014.

SOUZA, J. S. “A ‘nova’ cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital”. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. **Desafios do Trabalho**. Londrina: Práxis, 2003.

SOUZA, P. N. P. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento.** São Paulo: Pioneira, 1997.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, S. de F. “A Universidade: compromisso com a excelência e instrumento de transformação”. **Lex**, São Paulo, ano 23, n. 270, p. 5-13, jun. 2001.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. “Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em 16 de set. de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Anuário 2013 – Ano base 2012. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Coordenação Geral de Diretoria de Planejamento. Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Anuario_2013_Base2012.pdf> Acesso em 15 de jan. de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE. Período 2010-2015. Uberlândia: UFU, 2010. Disponível em: <<http://www.portal.cpde.ufu.br/sites/cpde.ufu.br/files/PIDE-UFU-2010-2015.pdf>>. Acesso em 10 de fev. de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano de Expansão da Universidade Federal de Uberlândia – período 2008-2012: Proposta da Comissão designada para elaboração de Projeto para inclusão da UFU no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Uberlândia: UFU, 2007. Disponível em: <http://www0.ufu.br/expansaoufu/documentos_importantes/plano_expansao_ufu.pdf> Acesso em 23 de set. de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. Projeto: Câmpus do Pontal – Ituiutaba (MG). Uberlândia: UFU, 2006.

VADE MECUM. 11. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA FILHO, G. **O ensino superior no município de Uberlândia – 1957 a 1978:** o papel das lideranças locais e do governo federal. 1993, 181 p. Dissertação. Mestrado em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Faculdade de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112096/96099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 08 de out. de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite enviado aos possíveis participantes da pesquisa.

Caro colega,

Fui docente da FACIP no período de 2010 a 2013, onde estive lotada no Curso de Ciências Contábeis, ministrando disciplinas jurídicas juntamente com o Prof. Goiabeira. Naquele período, pude presenciar algumas das dificuldades que foram enfrentadas pela Unidade na implantação do *Campus Pontal* (questões estruturais, administrativas e acadêmicas), pois participei do Colegiado de curso, comissões internas e CONFACIP, bem como vivenciei o ambiente de trabalho antes e depois das atividades universitárias serem alocadas no *campus Tupã*.

Tendo ingressado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, iniciei minha pesquisa de doutorado intitulada “*Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)*”.

Para finalizá-la, gostaria de contar com sua participação. Trata-se de pesquisa qualitativa, na qual pretendo coletar dados sobre a percepção dos docentes em relação às suas condições de trabalho em um campus fora de sede. Uma vez que os coordenadores de curso mantiveram um contato bastante próximo não apenas com os docentes, mas também com a diretoria, com a instituição-sede, com os técnicos-administrativos e ainda com o corpo discente, acredito que possuam as melhores condições para participarem da pesquisa, contribuindo com suas observações acerca do tema proposto.

Assim sendo, gostaria de convidá-lo a responder um questionário que encontra-se disponível na plataforma *on line* “*SurveyMonkey*”, por meio da qual é possível, em poucos minutos e com pleno sigilo, responder alguns questionamentos breves, que serão muito esclarecedores para meu trabalho. O questionário está segmentado em dois blocos, haja vista que a plataforma permite a criação de documentos em grupos de 10 perguntas.

IMPORTANTE: Caso concorde em contribuir para esta pesquisa, ao acessar os links abaixo estará concordando com o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: na sua participação você responderá a um questionário composto por 20 (vinte) questões. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em possível identificação, porém as pesquisadoras se comprometem a tomar todas as medidas para que não haja qualquer identificação do participante. Os benefícios serão de cunho acadêmico, a fim de averiguar a percepção dos docentes sobre suas condições de trabalho no *Campus Pontal*, tendo em vista a expansão da Universidade Federal de Uberlândia. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida, poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Prof^a Dr^a Fabiane Santana Previtali (Instituto de Ciências Sociais da UFU – 34 - 3239-4398) e Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coelho (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU -nível Doutorado – 34 – 3239-4212)

Desde já agradeço imensamente, certa de sua importante colaboração para a pesquisa em andamento. Se possível, agradeceria que o questionário fosse respondido até o dia 16.11.2014. Sem mais para o momento, despeço-me cordialmente.

Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coelho (Docente da Faculdade de Direito Prof. Jacy de Assis/UFU)

Contato pessoal: (34) 9976-6292 / lucianazacharias.ufu@gmail.com

Link da 1^a parte do questionário: <https://pt.surveymonkey.com/s/6S6YK57>

Link da 2^a parte do questionário: <https://pt.surveymonkey.com/s/6RSP73K>

ATENÇÃO: importante responder ambas as partes! Obrigada.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no *Campus Pontal* da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coelho (Doutoranda) e Fabiane Santana Previtali (Orientadora)

PERFIL

1. Em que ano ingressou na FACIP/UFU?

 2. Durante quanto tempo esteve lotado(a) na FACIP/UFU no período pesquisado (2006 a 2012)?
 até dois anos de dois a quatro anos mais de quatro anos

 3. Ainda encontra-se lotado na FACIP/UFU?
 sim não

Em caso negativo, aponte o motivo de seu desligamento:

4. Durante quanto tempo esteve incumbido(a) da função de Coordenador de Curso no período pesquisado (2006 a 2012)?
() até um ano () de um a dois anos () de 2 a 4 () mais de 4

5. É possível afirmar que, durante o exercício de sua função enquanto coordenador de curso, manteve um frequente diálogo com:

a) Instituição sede	() sim	() não	() às vezes
b) Diretoria	() sim	() não	() às vezes
c) Docentes do seu curso	() sim	() não	() às vezes
d) Docentes demais cursos	() sim	() não	() às vezes
e) Técnicos administrativos	() sim	() não	() às vezes
f) Corpo discente	() sim	() não	() às vezes

CARGA DE TRABALHO / REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES

Em caso afirmativo, explique as razões:

7. Durante o período pesquisado (2006-2012) percebeu se a carga horária real de trabalho de algum docente do seu curso extrapolou as 40 horas semanais regulares declaradas no plano de trabalho?

sim não às vezes

Em caso afirmativo, explique as razões:

8. Em sua opinião, a quantidade de docentes lotados no seu curso era suficiente para o atendimento das seguintes demandas acadêmicas:

a) Ensino	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
b) Pesquisa	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
c) Extensão	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
d) Atividades administrativas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes

9. Durante o período pesquisado houve afastamento de docentes para qualificação (doutorado, pós-doutorado) ou questões de saúde (doença, gravidez)?

sim não

Em caso afirmativo, houve contratação de professor substituto?

sim não

10. Durante o período pesquisado, houve docentes que solicitaram para a Unidade FACIP/UFU verbas para diárias e passagens para participação em congressos ou outras atividades?

sim não

- a) Em caso afirmativo, as verbas eram suficientes para atendimento das demandas do seu curso?

sim não às vezes

- b) Em caso negativo, outros órgãos de fomento interno/externo foram procurados?
Qual(is)?

RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO-SEDE

11. Com que frequência você participava de reuniões/realizava atividades na Instituição sede no período pesquisado (2006-2012)?

até 2 vezes por mês até 4 vezes por mês mais de 4 vezes por mês

Como se dava o deslocamento para sua participação?

a) transporte próprio	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
b) transporte público	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
c) transporte da instituição	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes
d) transporte de terceiros/carona	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> às vezes

12. Durante sua atuação como coordenador, teve conhecimento ou participou de alguma reivindicação junto à instituição-sede (conselhos superiores, pró-reitorias), relacionada à estrutura disponibilizada no *campus* Pontal ou questões acadêmicas?

() sim () não

Em caso afirmativo, exemplifique:

13. Em sua percepção quanto à relação com a instituição-sede, é possível afirmar que o suporte administrativo para o funcionamento do *campus* Pontal no período pesquisado foi adequado?

() sim () não () às vezes

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)

14. Em sua percepção, qual era o grau de dependência da FACIP em relação à instituição-sede na tomada de decisões sobre demandas:

a) Administrativas () muito dependente () razoavelmente dependente
 () pouco dependente

b) Acadêmicas () muito dependente () razoavelmente dependente
 () pouco dependente

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)

15. Em sua percepção, qual era o grau de representatividade da FACIP junto à instituição-sede (CONDIR, CONSUN, CONGRAD)?

() muito representativa () razoavelmente representativa () pouco representativa

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)

ESPAÇO FÍSICO/ ESTRUTURA

16. Considerando seu diálogo com o corpo docente e discente enquanto coordenador, classifique as estruturas/recursos abaixo durante o período pesquisado (2006-2012): tabela antes e depois da mudança pro campus novo

Estrutura/Recurso	<i>Campus antigo</i>	<i>Campus novo</i>
a) Salas de aula (limpeza, iluminação, tamanho, carteiras, lousa, ventilação)	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente

b) Projetores (retroprojetor, data-show)	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
c) Recursos pedagógicos (computadores, extensão, caixas de som, microfones)	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
d) Sala de professores	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
e) Sala da coordenação de curso	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
f) Laboratórios	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
g) Restaurante universitário	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
h) Biblioteca	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
i) Sala de reuniões	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
j) Transporte institucional (reuniões dos conselhos superiores, realização de visitas técnicas, <i>intercampi</i> , etc)	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente
k) Espaço de convivência (descanso, Lanches, etc.)	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente	(<input type="checkbox"/>) ótimo (<input type="checkbox"/>) bom (<input type="checkbox"/>) regular (<input type="checkbox"/>) ruim (<input type="checkbox"/>) inexistente

Caso entenda necessário, teça suas considerações/observações sobre as estruturas/recursos descritas acima:

17. Em sua percepção, os coordenadores e demais docentes estavam satisfeitos em relação às atividades-meio enquanto suporte para a concretização de suas atividades?

- a) Direção da Unidade () sim () não () às vezes
- b) Prefeitura de *campus* () sim () não () às vezes
- c) Pró-reitorias locais () sim () não () às vezes
- d) CTI () sim () não () às vezes

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)

CONSIDERAÇÕES GERAIS

18. A partir do diálogo mantido com os docentes de seu curso, como eram percebidas as condições laborais ofertadas no *campus* Pontal como um todo?

- () muito satisfatórias
- () razoavelmente satisfatórias
- () pouco satisfatórias
- () insatisfatórias

Justifique sua resposta

19. Tendo em vista que a UFU é uma instituição estabelecida há mais de 30 anos, é possível afirmar que a experiência desta IES contribuiu para facilitar a implantação do *campus* Pontal (aspectos estruturais/organizacionais/acadêmicos)?

- () sim () não () em termos

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)

20. Em sua percepção, os docentes lotados no *campus* Pontal em comparação com docentes lotados na instituição-sede, possuíam condições laborais:

- a) No campus antigo: () melhores () iguais () piores
- b) No campus novo: () melhores () iguais () piores

Justifique sua resposta, exemplificando (se possível)