

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

VÍVIAN FIDELIS VITÓRIO

**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**UBERLÂNDIA
2017**

VÍVIAN FIDELIS VITÓRIO

**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Dissertação submetida à banca de defesa no Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais (INCIS), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Sociologia e Antropologia.

Linha de Pesquisa: Política, Cultura, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sidartha Sória e Silva.

**UBERLÂNDIA
2017**

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

V846p
2017 Vitório, Vívian Fidelis, 1976-
 Precarização das condições de trabalho de docentes da Universidade
 Federal de Uberlândia / Vívian Fidelis Vitório. - 2017.
 94 f. : il.

Orientadora: Sidartha Sória e Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1319>
Inclui bibliografia.

1. Ciências sociais - Teses. 2. Capitalismo - Teses. 3. Professores
universitários - Brasil - Condições sociais - Teses. 4. Trabalhadores -
Brasil - Condições sociais - Teses. I. Silva, Sidartha Sória e.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316

VÍVIAN FIDELIS VITÓRIO

**PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Dissertação submetida à banca de defesa no Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais (INCIS), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidartha Sória e Silva (INCIS/UFU)
Orientador

Profª. Drª Darcilene Cláudio Gomes (FUNDAJ)
Examinadora

Profª. Drª Patrícia Vieira Trópia (INCIS/UFU)
Examinadora

Uberlândia, ____ de _____ de 2017.

Resultado: _____

Aos meus sobrinhos queridos:
Janaína e Obataiyê

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho: aos professores do Instituto de Ciências Biomédicas que, gentilmente, me concederam as entrevistas que me permitiram conhecer um pouco sobre o universo do trabalho docente no ensino superior e, também, outros docentes com quem tive a oportunidade de falar sobre a pesquisa e que também deram suas contribuições.

Agradeço ao Instituto de Ciências Sociais da UFU e à equipe da secretaria do Programa de pós-graduação em Ciências Sociais e a todos os professores com quem estabeleci contato durante o curso.

Agradeço ao meu orientador, o Prof.^a Sidartha Sória e Silva, pela colaboração e peço desculpas pelos transtornos e dificuldades que surgiram durante este percurso.

Obrigada às professoras Patrícia Vieira Trópia e Darcilene Gomes Cláudio, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação e de defesa do trabalho.

À minha querida irmã Fabiana, que mesmo à distância se faz presente em minha vida, me incentivando e me apoiando em todos os momentos, especialmente, nas dificuldades.

Ao meu pai Paulo, obrigada pelo apoio e compreensão devido aos momentos de ausência nos últimos tempos por causa do trabalho e dos estudos.

“A Universidade existe a partir da sociedade e é para a sociedade. Existe a partir de um saber e para um saber”.

(Eugenio Contreras)

RESUMO

O trabalho investiga as condições de trabalho de docentes da Universidade Federal de Uberlândia suas percepções relativas à precarização do trabalho docente. No capítulo 1 a análise é realizada a partir das transformações no capitalismo no início dos anos de 1970, que geraram mudanças na organização do trabalho e nas relações de trabalho com a emergência da especialização flexível. No segundo capítulo constrói-se uma análise da trajetória da universidade brasileira no período de Vargas até o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, focalizando as políticas educacionais dos diversos governos e impactos na universidade brasileira. O terceiro capítulo trata do trabalho docente, das reformas educacionais dos anos de 1990, as políticas de valorização do funcionalismo público, categoria a qual se insere os professores das universidades públicas federais e o trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia, apresentando aspectos históricos do desenvolvimento da UFU, para tratar de aspectos do trabalho docente na Instituição, apresentação do estudo de caso realizado com os docentes do Instituto de Ciências Biomédicas que permite através das percepções dos professores uma melhor compreensão dos temas tratados anteriormente. Nas considerações finais, conclui-se que as condições de trabalho dos professores da Universidade Federal de Uberlândia encontram-se precárias e tal precariedade se expressa no aspecto relativo à intensificação do trabalho, pois a maioria dos docentes trabalha além da quantidade de horas exigidas na legislação. Para muitos docentes as horas de trabalho extrapolam o tempo dedicado ao lazer e o descanso. Em relação aos docentes do Instituto de Ciências Biomédicas percebe-se um forte engajamento social que supera as dificuldades relativas ao trabalho.

Palavras-chave: Capitalismo flexível. Trabalho docente. Precarização. Universidade.

ABSTRACT

The work investigates the working conditions of teachers of the Federal University of Uberlândia, their perceptions regarding the precariousness of the teaching work. In the first chapter, the analysis starts from the transformations in capitalism in the early 1970s that generated changes in work organization and labor relations with the emergence of flexible specialization. In the second chapter, the analysis covers the trajectory of the Brazilian university in the period from Vargas to the government of Luiz Inácio Lula da Silva, focusing on the educational policies of the various governments and their impacts on the Brazilian university. The third chapter deals with teaching work, the educational reforms of the 1990s, the policies for the valorization of public service, a category that includes the teachers of federal public universities and the teaching work at the Federal University of Uberlândia, presenting historical aspects of the development of the UFU, to deal with aspects of the teaching work in the Institution, presenting the case study carried out with the teachers of the Institute of Biomedical Sciences that allows, through the teachers' perceptions, a better understanding of the subjects discussed previously. In the final considerations, it is concluded that the working conditions of the professors of the Federal University of Uberlândia are precarious and that such precariousness is expressed in the aspect related to the intensification of work, since most of the teachers work beyond the amount of hours required in the legislation. For many teachers working hours extrapolate the time dedicated to leisure and rest. In relation to the teachers of the Institute of Biomedical Sciences, there is a strong social engagement that overcomes the difficulties related to work.

Key words: Flexible capitalism. Teaching work. Precariousness. University.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 CAPITALISMO FLEXÍVEL E RENOVADA PRESSÃO SOBRE O TRABALHO E A CLASSE TRABALHADORA | 11 |
| 2.1 Crise do capitalismo administrado e emergência do capitalismo neoliberal, financeirizado e flexível..... | 11 |
| 2.1.1 Financeirização | 12 |
| 2.2.2 Liberalização | 15 |
| 2.2.3 Flexibilização | 16 |
| 2.2 Impactos do novo capitalismo flexível sobre a classe trabalhadora | 17 |
| 2.3 O capitalismo flexível no Brasil..... | 18 |
| 2.3.1 Traços Históricos do capitalismo no Brasil | 18 |
| 2.3.2 Os anos 90 e o avanço da reestruturação produtiva e do neoliberalismo no Brasil..... | 21 |
| 2.3.3. Os anos Lula: ruptura parcial com a lógica neoliberalizante..... | 25 |
| 3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SEU CICLO DE TRANSFORMAÇÕES RECENTES..... | 28 |
| 3.1 Breve histórico do nascimento do sistema universitário nacional..... | 28 |
| 3.2 Ciclo de reformas liberalizantes do meio universitário brasileiro - Os anos FHC..... | 34 |
| 3.3 Política universitária dos anos Lula da Silva: avanços e ambiguidades..... | 38 |
| 4 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS | 44 |
| 4.1 Reformas educacionais e o trabalho docente..... | 44 |
| 4.2 O trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia | 48 |
| 4.3 O trabalho docente na percepção de professores do Instituto de Ciências Biomédicas da UFU | 58 |
| CONCLUSÃO..... | 81 |
| REFERÊNCIAS | 85 |
| ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 92 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procura fazer uma investigação sobre as condições de trabalho de professores da Universidade Federal de Uberlândia, suas percepções sobre as atividades docentes e a possibilidades de precarização do trabalho docente no âmbito da instituição.

O processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970 contribuiu para transformações na organização do trabalho, alterações na qualidade vida dos trabalhadores, arrochos salariais, perda de poder aquisitivo, precarização do trabalho e intensificação do ritmo do trabalho e prejuízo à saúde dos trabalhadores. As organizações passaram a exigir dos trabalhadores capacidade de inovação e habilidades para solução de problemas complexos.

Aliado a tais fatores, a década de 1990 foi marcada pelas reformas educacionais que propiciaram mudanças significativas para o trabalho docente em todo sistema educacional, quando houve a adoção de critérios de racionalidade, massificação e padronização de processos administrativos e pedagógicos. As reformas educacionais geraram impactos na organização das gestões escolares, nas atividades de planejamento e projetos, nos currículos e avaliações.

Os professores passaram a assumir funções que vão além de sua formação. Tal situação retira-lhe a autonomia e também gera insegurança e no trabalho.

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

No que tange professores das universidades federais, não basta o docente apenas ingressar na carreira, este trabalhador tem que mostrar a todo o tempo porque merece estar no cargo. Suas funções não se restringem apenas à sala de aula, mas em dedicar-se à pesquisa, à extensão, à orientação, às atividades administrativas de gestão, em captar recursos, em produzir uma quantidade de produtos científicos, em dar visibilidade à unidade acadêmica e em ser um docente produtivo para os programas de pós-graduação. Percebe-se que o trabalho docente se tornou complexo.

Concomitantemente a estas transformações do trabalho docente, a universidade pública também sofre com a reconfiguração de suas funções em decorrência da crise financeira e da reforma do Estado. A educação passou a ser vista como serviço não exclusivo

do Estado, perdendo espaço nas políticas públicas, passando a ser considerada um serviço (CHAUÍ, 2003).

As universidades públicas estão adotando medidas de gestão próprias da iniciativa privada: contrato de gestão, gerenciamento empresarial, cumprimento de metas, flexibilização com objetivo de eliminar o regime único de trabalho e a dedicação exclusiva, utilização de mão de obra precária e temporária; simplificação de processos de compra e adaptação do currículo de Graduação e Pós-graduação às necessidades do mercado. Os critérios de produtividade estão baseados em quantidade, tempo e custo. (CHAUÍ, 2003). A partir desta problemática, o trabalho foi organizado em 03 (três) capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a crise do capitalismo contemporâneo no início dos anos de 1970 e o surgimento de novas formas de organização trabalho, os impactos da especialização flexível sobre a classe trabalhadora e os traços históricos do capitalismo no Brasil e os reflexos no mercado de trabalho.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico da universidade brasileira, seu desenvolvimento especificamente do governo de Vargas, até as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

No terceiro capítulo, será tratado o trabalho docente, especificamente, os impactos das Reformas Educacionais dos anos de 1990 na reconfiguração do trabalho docente, aspectos relativos à valorização do trabalho docente, com ênfase na Universidade Federal de Uberlândia, e a apresentação do estudo de caso sobre os docentes do Instituto de Ciências Biomédicas possibilitam analisar a problemática do trabalho docente a partir dos depoimentos dos professores.

2 CAPITALISMO FLEXÍVEL E RENOVADA PRESSÃO SOBRE O TRABALHO E A CLASSE TRABALHADORA

2.1 Crise do capitalismo administrado e emergência do capitalismo neoliberal, financeirizado e flexível

O Fordismo surgiu nos Estados Unidos no século XX, a partir, sobretudo, da segunda década. Consolidou-se no pós-guerra, entrando em declínio em fins dos anos 60. Aliado ao taylorismo, predominou na grande indústria ao longo deste século. Taylor, em sua obra intitulada “Os princípios da administração científica”, descreve formas de obtenção de aumento da produtividade, através da decomposição do processo de trabalho conforme padrões rigorosos de tempo e estudo de movimento:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre a elaboração e execução. Para o capital, tratava-se depropriar-se do savoir-faire do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas de gerência científica. (ANTUNES, 2002, p. 37).

O modo de produção fordista pressupunha alguns elementos constitutivos: a produção em massa de mercadorias, que se estruturava na produção homogeneizada e verticalizada, o uso da linha de montagem e o controle do tempo realizado através do cronômetro taylorista racionalizando as operações realizadas pelos trabalhadores, evitando o desperdício na produção, aumentando o ritmo do trabalho e buscando intensificar as formas de exploração laboral (ANTUNES, 2002).

A principal característica do fordismo no plano econômico foi a intervenção do estado na economia, compromisso resultante do fracasso do liberalismo econômico que culminou na crise dos anos 30, momento em que ocorreu uma redefinição nas relações entre Estado e mercado, passando, então, o primeiro a seguir a política keynesiana:

O Estado atuava nos moldes da teoria econômica keynesiana – ou seja, em busca do fomento à demanda efetiva, regulamentava a ação do capital de modo a permitir e garantir patamares de lucratividades seguros. Ao mesmo tempo era um agente garantidor do acesso cada vez maior dos trabalhadores aos bens coletivos (educação, saúde, etc) e ao mercado de consumo, dada a elevação tendencial das rendas do trabalho (SILVA e SÓRIA, 2011, p. 18).

Antunes (2002) aponta um “sistema de compromisso” e regulação presentes em alguns países capitalistas avançados, um compromisso entre o capital e o trabalho mediado pelo Estado.

Por meio desses mecanismos de compromisso, foi se verificando durante o fordismo o processo de integração do movimento operário social-democrático, particularmente dos seus organismos de representação institucional e política, que acabou por convertê-lo numa espécie de engrenagem do sistema capitalista. O “compromisso” fordista deu origem progressivamente à subordinação dos organismos institucionalizados, sindicais e políticos, da era da prevalência social- democrática, convertendo esses organismos em verdadeiros co-gestores do processo global de reprodução do capital (idem: 48-9) (BIHR,1991 apud ANTUNES, 2002, p. 39)

Ainda de acordo com Antunes (2002), no período fordista o movimento operário atuou como mediador dos capitalistas sobre o operariado, procurando intervir nos conflitos na busca de soluções que atendessem aos pressupostos presentes no dito “compromisso”.

O fordismo começa a apresentar problemas no final da década de 1960. De acordo com Harvey (2010), havia problemas de rigidez dos investimentos em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade. A concorrência no mercado internacional. Europa e Japão, recuperados da guerra e com os mercados internos saturados, passam a disputar os mercados internacionais, ocasionando enfraquecimento da demanda efetiva, queda de produtividade e lucratividade nos Estados Unidos - comprometendo o papel do dólar como moeda reserva, criação do eurodólar - indicando perda do poder norte-americano na regulamentação do sistema financeiro internacional, industrialização fordista em regiões totalmente novas e em ambientes com pouco ou inexistente respeito aos contratos de trabalho, além da crise do petróleo, o declínio do acordo de *Bretton Woods* e desvalorização do dólar.

2.1.1 Financeirização

Os anos dourados compreendem a fase de desenvolvimento da economia norte-americana e dos países desenvolvidos após a segunda guerra mundial. Os anos de 1945 a 1973 foram marcados pelo regime de *Bretton Woods*, diretrizes internacionais que definiram a gestão da economia internacional, controle dos fluxos de capitais e a determinação do padrão fixo lastreado no ouro-dólar (CAMARGO, 2015 p. 04).

Foi um período de crescimento da economia norte-americana. Observa-se a disseminação do modelo de produção fordista, hegemonia norte-americana sobre o consumo, ensino, gestão empresarial, modernização, ganhos de produtividade e melhorias no padrão de

vida da população que obtinha a renda na forma de salários e consumia os bens produzidos. Na década de 1960, igualmente, o pagamento dos salários, que se tornou mensal, foi acompanhado da obrigação de os assalariados abrirem uma conta em banco ou em um correio (CHENAIS, 2005, p. 37). Uma volumosa quantidade de recursos (dinheiro líquido) que escapava dos bancos convergia em direção a eles. Aumentaram as operações de crédito, intermediadas pelos bancos, com aplicações em curto ou curtíssimo prazo.

Houve um pesado investimento em bens de capital e bens de consumo duráveis nas décadas de 1950 e 1960, que impactaram nas décadas seguintes e possibilitaram uma melhora considerável nos padrões de vida das famílias com aumento dos salários, redução da jornada de trabalho, aumento de crédito para acesso aos bens de consumo duráveis, tempo maior para ser utilizado em atividades de educação e lazer. Bens anteriormente inexistentes passaram a ser considerados como ativos, como as hipotecas. De acordo com Beluzzo e Coutinho (1998, p.137), “o patrimônio típico de uma família de renda média passou a incluir ativos financeiros em proporção crescente, além dos bens imóveis e bens duráveis”. Esta lógica na utilização de bens será determinante na composição de ativo na forma de papéis. Sobre isso, Chesnais (2005, p. 37) aprofunda:

Nos Estados Unidos, o processo de centralização do capital sob a forma financeira recomeça nos anos 50, sem que lhe preste grande atenção à medida que os efeitos da crise dos anos 30 e as consequências da segunda guerra mundial chegam ao fim. Na Europa, pode-se datar o início da acumulação financeira contemporânea em meados dos anos 60. Por outro lado, trata-se de um subproduto da acumulação industrial do período da “idade ouro”. Encorajadas pelas disposições fiscais favoráveis às famílias de renda mais elevada começavam a investir suas rendas excedentes líquidas em títulos de seguro de vida. Disso deriva que, ainda hoje, são as companhias de seguro que centralizam os ativos financeiros mais elevados.

Nesse período, desenvolveu-se no Reino Unido uma praça *offshore* na *City* Londrina que escapava das regulamentações determinadas pelo regime de *Bretton Woods*. A praça *offshore* teve grande influência no processo de financeirização apesar do controle de *Bretton Woods* sobre o câmbio, que atraiu inúmeros recursos em eurodólares, dólares e petrodólares que não estavam submetidos às mesmas regras de investimentos.

As multinacionais americanas espalhadas na Europa optam por não reinvestir a totalidade de seus lucros na produção, pois as perspectivas de ganho já não eram tão boas, mas tampouco enviam o excedente não reinvestido aos Estados Unidos, por conta de uma legislação tributária, à época, considerada muito dura. Esses recursos (eurodólares) começam então a “empoçar” na *city* londrina, o espaço *off shore*, também conhecido como *euromarket*, criado no início dos anos 1950 (PAULANI, 2009, p. 31).

Esse aumento de liquidez estava associado a fatores, como o fim do padrão ouro-dólar em 1971, a flexibilização das taxas de câmbio, o aumento da inflação decorrente do choque do petróleo, que conduziram à desregulamentação, descompartimentação e desintermediação do mercado financeiro internacional, movimento que no plano político recebeu engajamento, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan e, no Reino Unido, com Margareth Thatcher.

O fenômeno da financeirização da economia capitalista é descrito, nos termos de Chesnais (1996, p.13), por “mundialização financeira”. Compreende a integração internacional resultante da liberalização e desregulamentação que levou à abertura dos mercados nacionais, permitindo a integração deles em tempo real. O autor afirma que são três os elementos constitutivos do processo de financeirização: a “*desregulamentação* ou liberalização monetária e financeira, a *descompartimentalização* dos mercados financeiros nacionais e a *desintermediação*, a saber, a abertura das operações de empréstimos, antes reservada aos bancos, a todo tipo de investidor institucional” (CHESNAIS, 2005, p.46).

A desregulamentação: foi importante para o movimento de financeirização devido ao fim do controle sobre os capitais, o que permitiu um maior desenvolvimento das transações financeiras globais, desenvolvimento dos mercados financeiros e diversificação das opções de investimentos. No que se refere à descompartimentalização, a mesma pode ser dividida em interna e externa. A descompartimentalização interna refere-se à divisão entre diferentes tipos de mercado (câmbio, crédito, de ações e obrigações). Abriu caminho para uma especialização muito maior e progressiva dos bancos e outras instituições financeiras em nome da concorrência e a liberdade de empreendimento. Já a descompartimentalização externa tange à interpenetração dos mercados monetários e financeiros nacionais, e sua integração nos mercados mundializados. Apoia-se na liberalização dos mercados de câmbio, na abertura dos mercados de títulos públicos aos operadores estrangeiros e na abertura das bolsas às empresas estrangeiras. Quanto à desintermediação, ela permite às instituições financeiras não bancárias ter acesso aos mercados como emprestadoras. Foram elas que tiveram um crescimento fantástico desde o início da desregulamentação financeira. O movimento de liberalização e descompartimentalização foram marcados pelo surgimento de numerosas formas de aplicação da liquidez financeira ou novos produtos financeiros.

Chesnais (2005) afirma que a mundialização financeira foi possível graças ao mercado de eurodólar e o regime de taxas de câmbio flutuantes após o colapso de *Bretton Woods*. O primeiro a entrar na mundialização é o mercado de câmbio, o sistema de finanças conhecido atualmente é resultado da desregulamentação e da financeirização, no período de 1979 a 1981, que puseram fim aos controles sobre os movimentos de capitais.

A partir de 1980, tem-se o mercado de obrigações públicas interconectados internacionalmente e a emissão dos títulos negociáveis. A abertura interna e externa dos sistemas nacionais possibilitou a criação de um espaço financeiro mundial, mas não aboliu os sistemas financeiros existentes. Passemos, então, à análise da liberalização.

2.2.2 Liberalização

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, foi criado um sistema de proteção social em que cabia ao Estado o papel interventor e regulatório. Em virtude das diferenças culturais, econômicas e históricas constituíram-se diferentes padrões de proteção social em cada um dos países capitalistas. De acordo com Figueredo (1997), a proteção social em uma sociedade tem sua origem na justiça social, considerada atributo das instituições sociais que no conjunto determinam o acesso ou possibilidade de acesso aos membros de uma sociedade a recursos que são meios para satisfação de uma grande variedade de desejos.

Durante todo o período fordista, a classe trabalhadora não parou de pressionar para melhorar a seu favor os termos do compromisso fordista. E, nesse período, os gastos sociais do Estado, em que foram estruturadas as redes de proteção social e trabalhista e a universalização do acesso aos bens coletivos fundamentais (saúde, educação, etc.), cresceram incessantemente (BIHR, 1999 *apud* SÓRIA e SILVA, 2011, p. 30).

As políticas liberalizantes do Estado atuam em duas frentes: uma beneficiando diretamente o capital especulativo financeiro, pois consiste em, por um lado, desobstruir ao máximo as movimentações de capital, facilitando o estabelecimento pleno dos circuitos financeiros, por outro, o próprio estado, ao elevar suas taxas de juros, ao capitalizar-se através do lançamento de títulos resgatáveis de sua dívida pública e finalmente privatizar parcial ou inteiramente fundos públicos (como o fundo previdenciário, por exemplo), abre novas e amplas possibilidades de ganhos especulativos-financeiros. A segunda atende ao movimento de intensificação e extração do valor no espaço produtivo- a flexibilização\precarização do trabalho, ao retirar ou diminuir o aparato estatal, abrindo caminho para o enfraquecimento do trabalho organizado (sindicatos) e para o consequente reestabelecimento de regimes laborais baseados no enquadramento e na máxima intensificação do ritmo do trabalho. (SÓRIA e SILVA, 2011, p. 40)

No fim dos anos de 1960, os trabalhadores passaram a questionar os elementos constitutivos da sociabilidade do capital e o controle social da produção, rompendo, assim, com o compromisso fordista. O taylorismo-fordista realizava a expropriação intensificada dos trabalhadores, destituía-os da participação no processo de trabalho e tornava o labor do operariado uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Os trabalhadores passaram a exercer diversas formas de resistências: boicote, formas coletivas de ação, procura por

trabalho não operário, greves parciais, contestações à hierarquia, ou seja, medidas que visavam à conquista de poder sobre o processo de trabalho. Somada a esses fatores, havia a crise capitalista e o esgotamento econômico que impediam o ciclo de reprodução do capital. A junção destes fatores foi determinante na crise do fim dos anos 60 e início dos anos de 1970 (ANTUNES, 2002). Estado de Bem-Estar social teria se ampliado de tal forma que comprometeu a eficácia econômica e social com danos no desenvolvimento (SÓRIA E SILVA, 2011).

2.2.3 Flexibilização

Com a crise do fordismo, novos processos de trabalho surgiram com vistas à recuperação da produtividade e da lucratividade, procurando adequar a produção ao mercado. O fordismo e o taylorismo associam-se a outros processos produtivos. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento da especialização flexível. Para Harvey (2010), a acumulação flexível se expressa na oposição à rigidez do fordismo. Apresenta como características a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo.

A flexibilização é governada pela ficção, pela fantasia, pela imaterialidade, pelo capital fictício, pelas imagens, pelo efêmero, pelo acaso, tanto das técnicas de produção, nos mercados de trabalho, quanto nos setores de consumo. Esse processo vem levando a um aumento muito grande do “setor de serviços” e, ao mesmo tempo como consequência principal a elevação excessiva dos níveis de desemprego estrutural caracterizado também por aumentos salariais nulos, por que em termos reais vem sempre acompanhado de diminuição do poder sindical que havia caracterizado o regime fordista. (VASAPOLLO, 2005, p. 373).

A comunicação também está integrada ao processo produtivo. A empresa precisa aumentar os lucros sem incorrer em aumento da quantidade produzida. Os ganhos não ocorrem mais através de economias de escala, mas em quantidades pequenas e uma variedade de modelos de produção, o que requer rápidas respostas às contínuas variações do mercado.

Para Sennett (2012), na especialização flexível, os produtos são colocados no mercado mais rápido e são variados. Tal modo de produção coloca-se como uma antítese ao modo de produção incorporado ao fordismo. A velha linha de montagem foi substituída por ilhas de produção especializadas e, graças à tecnologia, é possível reprogramar e configurar as máquinas industriais. Sennett (2012, p. 58) afirma que o ingrediente de mais forte sabor nesse processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições.

Entre as experiências de acumulação flexível, destaca-se o toyotismo. O Toyotismo ou Ohnismo, cujos princípios foram elaborados pelo engenheiro Ohno, criador da Fábrica Toyota, surgiu no Japão pós 1945 e difundiu-se mundialmente. Antunes (2002) destaca as características do toyotismo: produção vinculada à demanda com vistas ao atendimento das necessidades individualizadas, trabalho em equipe com funções multivariadas, produto flexível que permite ao trabalhador a operação de várias máquinas, *just in time* (produção por encomenda), kamban - placas ou senhas para a reposição do estoque, estoque mínimo, terceirização, horizontalização, controle de qualidade total, gerência participativa e sindicalismo na empresa.

2.2 Impactos do novo capitalismo flexível sobre a classe trabalhadora

O mundo contemporâneo, o trabalho presenciou, nas últimas décadas, transformações significativas impulsionadas pela reestruturação produtiva e a mundialização do capital com impactos negativos sobre a classe trabalhadora: desemprego estrutural, intensificação e um novo (e precário) mundo do trabalho, como afirmam alguns autores. Para Alves (2000), as metamorfoses do trabalho industrial e a fragmentação da classe trabalhadora são resultados de processos-históricos estruturais, de longa duração e acumulação capitalista. Segue pelo século XIX e o século XX.

Alves (2000) afirma que a reestruturação produtiva e a concorrência capitalista no mercado mundial contribuíram para uma redução relativa da classe operária no núcleo central de produção de mercadorias. À medida que esta classe operária no interior do processo de produção diminui, novas qualificações são integradas à lógica da produção flexível (Toyotismo). Desenvolve-se da economia do trabalho vivo, através da intensificação do trabalho, a busca pelo aumento da produtividade, automação das linhas, reengenharia, *Downsizing*. A tendência é uma produção cada vez mais enxuta, um novo proletariado industrial complexo, heterogêneo, polivalente e mais qualificado.

Segundo Antunes (2002), o processo de produção do tipo toyotista está relacionado à intensificação do trabalho, devido aos trabalhadores operarem diversas máquinas simultaneamente, a depender da velocidade da cadeia produtiva e das luzes. A intensificação do trabalho, ocorre em ritmo produtivo e dentro do mesmo tempo de trabalho. A apropriação da capacidade intelectual realiza-se na operação de diversas máquinas automatizadas e informatizadas acrescidas da intensificação do trabalho, o que contribuiu para que o capital recuperasse a rentabilidade.

Para Antunes (2002), o resultado mais brutal destas transformações na era moderna é o desemprego estrutural. Configura-se uma processualidade contraditória: em uma das extremidades, tem-se uma redução do operariado industrial, uma tendência dominante no mundo industrial e, em outra extremidade, o aumento do subproletariado, do trabalho precário, uma ampliação imensa do assalariamento de trabalhadores do setor de serviços. Desenha-se uma divisão sexual do trabalho e uma miríade de modos de ser do trabalho, que vai do trabalho estável masculino para o estável feminino, qualificado, desqualificado, agroindustrial, industrial agrícola, serviços industriais, modelos de exploração na área de serviços, *fast foods*, *Call Center* etc.

A subproletarização se expressa nas formas de trabalho precário, parcial, temporário e terceirizado. A tendência no mercado de trabalho é o aumento destas formas de subproletarização, expansão dos trabalhadores parciais, desregulamentação das condições de trabalho, regressão aos direitos do trabalhador e ausência de proteção. Quanto à divisão sexual do trabalho, vivencia-se o aumento da participação feminina no mercado de trabalho em países avançados, majoritariamente trabalho precário, seguido de uma desigualdade salarial que se contrapõe à crescente participação da mulher, em que as atividades de concepção com capital intensivo são destinadas ao trabalho masculino e as atividades que exigem menor qualificação são reservadas ao trabalho feminino.

Nos anos de 1980 e 1990, alguns autores tendiam a reduzir a importância do trabalho, alegando a perda do sentido estruturante do mesmo, e atentavam para o fim do trabalho e da classe trabalhadora. Antunes (2002) afirma discordar com a tese de supressão ou eliminação da classe trabalhadora mediante o avanço do capitalismo, pois é perceptível o desenvolvimento de múltiplas formas de precarização do trabalho. O mundo do trabalho contemporâneo é cada vez mais caracterizado pela flexibilização, precariedade e desregulamentação, o que gera aos trabalhadores ansiedade, medo de perder o trabalho, angústia e uma sensação de viver do trabalho e para as atividades laborais.

2.3 O capitalismo flexível no Brasil

2.3.1 Traços Históricos do capitalismo no Brasil

De acordo com Pochmann (2002, p. 67), no período entre as décadas de 1940 e 1970, o mercado de trabalho apresentou fortes sinais de estruturação em torno do emprego assalariado, regular e dos segmentos organizados de ocupação. Durante o governo Vargas,

entre os anos de 1940 e 1942, houve uma ampla regulamentação do mercado e das relações de trabalho, implantação de uma legislação trabalhista e instituição do salário-mínimo que propiciou ganhos aos trabalhadores do setor não agrícola, até então desprovidos de alguma proteção social. (DEDECCA, 2005).

Vargas tutelou os sindicatos e burocratizou a negociação coletiva. Tal ação impediu os sindicatos de desenvolverem formas autônomas de negociação coletiva e que pudessem viabilizar a propagação dos direitos legais:

Ao mesmo tempo que articulou toda uma extensa regulação do mercado regulação do mercado e das relações de trabalho, Vargas atuou no sentido de coibir mecanismos que pudessem transformá-la em realidade para os trabalhadores brasileiros (DEDECCA, 2005, p. 100).

Ainda de acordo com Dedecca (2005), o governo de Getúlio Vargas adotou uma posição contraditória em relação ao modelo de regulação do mercado de trabalho e tal posição não constituiu obstáculo ao seu projeto político. Em relação ao mercado de trabalho no Brasil não houve a constituição de uma sólida base de direitos, o que contribuiu para um baixo grau de proteção social e a existência de contratos de trabalhos informais questão bastante tratada em debates sobre o mercado de trabalho brasileiro durante os anos de 1960 e 1970. O emprego informal também esteve presente no período de crescimento de 1930 a 1980. Neste intervalo, houve um desenvolvimento econômico desacompanhado de um desenvolvimento social.

Ao final do longo período de industrialização de 1930-80, aproximadamente metade da população ocupada não tinha acesso ao sistema de proteção social constituído em 1940. Em grande medida essa situação foi viabilizada pela ocorrência de governos autoritários que combateram violentemente a ação sindical e as tentativas de efetivação de uma regulação social mais ampla para o mercado e as relações de trabalho no Brasil. (DEDECCA, 2005, p. 101).

A partir da segunda metade da década de 1970, verificou-se uma perda da legitimidade política do projeto militar autoritário e um maior protagonismo do movimento sindical que assumiu uma nova reconfiguração, mais politizada com atuação que não ficou restrita a questões como a regulamentação do mercado e relações de trabalho. A democratização surgiu como uma alternativa de transformação e o movimento sindical foi alvo de duras repressões por parte do governo militar da época. Os trabalhadores buscaram como resposta a representação por meio da constituição do Partido dos trabalhadores, que levou à divisão do movimento sindical e, mais a frente, já nos anos de 1980, a formação de duas centrais sindicais. Uma das reivindicações dos movimentos sindicais era a de que o

desenvolvimento econômico viesse precedido do desenvolvimento social. (DEDECCA, 2005).

Os anos de 1980 foi caracterizado por uma grave crise econômica, uma recessão nos anos iniciais, com queda na produção industrial em torno de 25% e uma redução no nível de emprego deste setor. O desemprego em massa se tornou uma realidade para muitos trabalhadores, chegando a atingir os patamares de 20% da população economicamente ativa da região da grande São Paulo. O desemprego foi percebido em regiões urbanas de maior concentração industrial e com maiores índices de empregos formais. Neste sentido, a região da Grande São Paulo aparece também como centro da crise social. A principal característica da década 1980 foi uma piora na distribuição da renda. (DEDECCA, 2005)

Nos anos de 1980, houve uma ruptura geral no mercado de trabalho que se tornou cada vez menos estruturado. O colapso no padrão de financiamento no início dos anos de 1980 levou à necessidade de adoção de ajustes macroeconômicos. Este período se caracterizou por: estagnação, oscilações econômicas, hiperinflação e rompimento com o padrão vigente desde os anos de 1930, de estruturação do mercado de trabalho, desaceleração na queda de ocupações do setor primário, perda de participação do setor secundário, inchamento do setor terciário acompanhado de desemprego e precarização das ocupações geradas. O Brasil mantém uma política de geração de superávit para o atendimento do pagamento da dívida e a adoção de um programa exportador e de substituições de importações, o que impediu a queda acentuada nos postos de trabalho:

Além da redução na participação relativa de empregos assalariados com registros no total de assalariados, ocorreu o aumento da participação das ocupações nos segmentos não organizados da economia urbana. Entre 1980 e 1991, de cada dez ocupações geradas, quatro foram de responsabilidade do segmento não organizado e cinco do segmento organizado. Enquanto as ocupações do segmento não organizado cresceram a uma taxa média anual de 4%, o segmento organizado apresentou uma taxa média anual de variação de 2,7%. (POCHMANN, 2002, p. 73-74).

Dedecca (2005) afirma que ao contrário da Europa, onde o desemprego esteve associado à corrosão da regulação social, no Brasil, o desemprego surgiu da ausência histórica da regulação. Nos anos de 1980, houve a busca por parte da sociedade de um caminho em direção à construção de um Estado de bem-estar social com a Constituição de 1988, cujas inovações foram no sentido de construir uma política social efetiva com justiça social e o desenvolvimento voltado para o mercado interno.

Soares (1999), afirma que com relação às transformações sócio-ocupacionais do Brasil entre 1960 e 1980 e a crise dos anos de 1980, para a CEPAL- (Comissão Econômica para

América Latina e Caribe), o Brasil era visto como aquele com melhores condições de superação e recuperação do crescimento. Surgem, então, problemas sociais marcados por uma confluência de fatores: fraca expansão educativa, baixo ritmo de criação de emprego produtivo e população em idade ativa, altas taxas de subdesemprego, pobreza e exclusão social.

Soares (1999) apresenta algumas mudanças verificadas no perfil de trabalho e rendimento nos anos de 1980:

- a) Elevação da taxa global de 53,4% em 1981 para 56,7 em 1990: houve um acréscimo relevante das pessoas ocupadas em idade adulta (45,8% na faixa de 25 a 29 anos e de 50,9% na de 60 anos e mais), evidenciando um envelhecimento da população e níveis elevados de escolaridade;
- b) O setor terciário foi o principal responsável pela geração de novos postos de trabalho, absorveu 78% (cerca de 13 milhões de pessoas do acréscimo total de pessoas ocupadas no período). Quais fatores concorreram para tal situação? Processos de ajustes produtivos, externalização de serviços industriais, ampliação e diversificação da rede de comércio e serviços. Ampliação das atividades precárias “economia informal”, incremento de pessoas no comércio ambulante.

Em 1989, ocorreu no Brasil uma eleição presidencial e os debates foram em torno de duas posições: a primeira composta por partidos de centro-esquerda favoráveis aos preceitos da Constituição de 1988. O segundo grupo tinha uma posição contrária a tais preceitos e foi a posição vencedora das eleições cuja missão era promover mudanças na economia brasileira. (DEDECCA, 2005).

2.3.2 Os anos 90 e o avanço da reestruturação produtiva e do neoliberalismo no Brasil

De acordo com Dedecca (2005), os anos de 1990 foram marcados por um período de estagnação da economia, desemprego e aumento das desigualdades sociais. Havia o discurso da posição vencedora das eleições de 1989 e que veio assumir o poder, de que o período de 1930 a 1980 - fase da Industrialização protegida - foi caracterizado por uma regulação social que produziu uma sociedade pautada em privilégios e quem se beneficiava de tal situação eram as empresas privadas e empresas públicas em decorrência da regulação social vigente no período.

Nessa perspectiva o problema do emprego passa a ser sistematicamente vinculado ao funcionamento inadequado do mercado de trabalho, explicado pela regulação excessiva das relações impostas pela proteção social (DEDECCA, 2005, p. 105).

A política adotada nos anos de 1990 submeteu o país a uma recessão grave da economia, queda na produção e no emprego do setor industrial, exposição externa da base produtiva local e a redução do poder de negociação dos segmentos organizados com intuito de diminuir as resistências ao projeto de flexibilização do sistema de proteção social contido na Constituição Federal. As políticas implementadas nos anos de 1990 foram interrompidas pelo impeachment do presidente Fernando Collor, sendo retomadas pelo governo que assumiu em 1993. (DEDECCA, 2005).

O Plano Real, apesar de propiciar a estabilização dos preços, contribuiu para o aumento do desemprego e piora no nível de emprego, viabilizou mecanismos para o crédito e um desgaste na renda do trabalhador. A estratégia do governo foi desqualificar o desemprego reconhecendo a queda do emprego no setor industrial e enfatizando o crescimento do mesmo no setor de serviços cuja característica é a falta de proteção social. A regulação social passou a ser vista como um obstáculo à modernização do país, surgindo a necessidade de flexibilização do modelo de regulação. (DEDECCA, 2005).

Soares (2001) ressalta aspectos relativos à renda na vigência do plano Real: as políticas econômicas não conseguiram alterar as condições de pobreza e exclusão social, surgiram novas formas de exclusão pelo agravamento das condições de empregos em virtude redução direitos sociais, informatização e redução nos salários.

Torna-se necessário também avaliar quanto a insuficiência de renda pela diferença entre a renda média- medida pela diferença entre a renda média dos pobres e alinha de pobreza -se altera no tempo. Cabe registrar que ela se amplia nos anos 90, significando que os “pobres do plano real” ficaram ainda mais pobres, com uma renda familiar per capita média inferior ao período anterior, que já era baixa! (SOARES, 2001, p. 174).

De acordo com Soares (2001), considerando o número de pessoas ocupadas sem carteira assinada nas seis regiões metropolitanas principais, entre os anos de 1990 e 1999, o trabalho informal cresceu 62%, com a informalidade houve menor contribuição com a previdência social, que já era baixa, gerando implicações no sistema de financiamento da Seguridade Social com corte nos benefícios sociais. Ainda de acordo com Soares (2001, p. 175), a reestruturação da economia redundou na demissão do trabalhador qualificado, adulto, homem relativamente mais bem remunerado ainda que com menor escolaridade. Foram

contratados mulheres e jovens com maior escolaridade, para assumirem postos que exigiam baixa qualificação, com salários inferiores aos ocupantes do cargo anterior.

A crise vivenciada no mercado de trabalho nos anos de 1990 não se originou da regulação social existente. Para Dedecca (2005, p. 109), ao contrário, eles são determinados pela recorrência de uma posição política conservadora no Brasil que manteve sob acicate a regulação social.

No Brasil, a Reforma Administrativa ocorreu a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso e foi consolidada a partir da Emenda Constitucional nº 19\98, documento que apresenta os pressupostos básicos da Reforma do Aparelho do Estado.

De acordo com Barbosa e Silva (2010, p. 01), uma pasta ministerial foi destinada ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e, na sequência, criado um documento guia - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) - que orientou os passos dados.

O plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado colocou que o Estado deve estar fora do setor produtivo e usou do argumento de excesso do Estado na esfera produtiva para justificar a deterioração dos serviços públicos. (COSTA, 2000, p. 65).

A tese que afirma que o Estado deve se voltar para a área social e do bem comum, como se a desregulamentação da economia favorecesse a capacidade de gestão na área social. Costa (2000) afirma que o governo de FHC confirmou que tal situação não se aplica empiricamente em países como o Brasil, com o baixo investimento do governo, as políticas privatizantes e liberalizantes e seus efeitos na geração de emprego e as altas taxas de juros que favorecem o capital financeiro externo mostram uma posição contrária.

Em nível internacional, a crise do Estado está associada ao esgotamento do modelo keynesiano e, no caso brasileiro, a crise do Estado se expressou pela crise fiscal, centralismo administrativo e esgotamento do modelo de substituição de importação. Tal análise foi elaborada pelo mentor intelectual da reforma do Estado no Brasil, Bresser Pereira (COSTA, 2000, p. 69). Barbosa e Silva (2010) afirmam que:

O ponto de partida do PDRA e, portanto, reforma administrativa é o diagnóstico da crise dos anos 80 como sendo uma crise do Estado. Do diagnóstico macro, circunscrito à crise do Estado e aos efeitos amplificadores da globalização e do desenvolvimento tecnológico, o PDRAE dirige-se, na sequência, para um diagnóstico micro, restrito às especificidades da administração pública brasileira. (BARBOSA E SILVA 2010, p. 1).

De acordo com Barbosa e Silva (2010), os sintomas disfuncionais podem ser agregados em dois grupos, dos entraves burocráticos e dos entraves fiscais. Ainda afirma que as análises do MARE são seccionadas em dimensão institucional, legal, cultural e gerencial e aquelas voltadas para os Recursos humanos no setor público. A dimensão institucional compreende o conjunto de transformações constitucionais e infraconstitucionais. As dimensões cultural e gerencial seriam desenvolvidas ao longo da existência do MARE.

A modernização do Estado possibilitou a desregulamentação econômica, a abertura de mercado e as privatizações. O governo FHC recorreu frequentemente ao uso arbitrário de medidas provisórias, anulando forças políticas e sociais representadas no congresso nacional. Inúmeras empresas foram privatizadas por meio de medidas provisórias, como a Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica Nacional (VIEIRA DE ANDRADE, 2010).

Costa (2010) afirma que partindo de um conceito weberiano de Estado FHC propõe uma reforma do papel do Estado com medidas direcionadas ao mercado:

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está claro: a descentralização para o setor não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que deve ser subsidiado pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos processo de publicização. (COSTA, 2000 p. 69).

Vieira de Andrade (2010, p. 10) afirma que o modelo neoliberal de gestão administrativa implementado na década de 1990 teve como foco a redução do funcionalismo público, atribuindo a estes a morosidade, a ineficiência do quadro administrativo, burocratização e a hierarquização, presentes na lógica corporativa estatal.

Embora desde a década de 1930 já houvesse um paradigma burocrático pela escolha meritocrática de selecionar servidores da mesma maneira prevista na Constituição Federal de 1988, houve inúmeras formas de flexibilização dos preceitos constitucionais no sentido de ampliação desmensurada de cargos comissionados e de livre indicação, lesando preceitos constitucionais, o que prejudicou o funcionamento da administração dando abertura para o discurso antiestadista fundado na base do enxugamento da máquina e a ideia de desnecessidade do Estado, presente no ideário neoliberal que preceitua o “Estado mínimo” (VIEIRA DE ANDRADE , 2010).

O funcionalismo público passou a ser visto de forma indiscriminada como um conjunto corporativista, ineficiente, gastador e improdutivo. Um dos principais responsáveis

pela crise fiscal do Estado no período e bode expiatório da economia nacional. Criado o MARE, os princípios das reformas administrativas foram se efetivando, com a desregulamentação do mercado de trabalho e as tentativas para a aprovação da reforma previdenciária. Apesar de contar com amplo apoio do Congresso Nacional, o governo Fernando Henrique Cardoso não conseguiu aprovar o conjunto de propostas, obtendo uma aprovação restrita, aquém do proposto originalmente (VIEIRA DE ANDRADE, 2010).

Houve uma aceleração das aposentadorias pelo temor de perda de direitos, o que contribuiu para a celeridade no enxugamento da máquina pública. Com a redução do número de funcionários, muitas atividades foram assumidas pelo setor privado via privatizações das empresas estatais, implicando, assim, na entrega do patrimônio do Estado ao mercado (VIEIRA DE ANDRADE, 2010).

Esta redução do funcionalismo público gerou uma diminuição dos custos com a folha de pagamento e um declínio relativo dos gastos com direitos trabalhistas e previdenciários específicos. A redução dos custos indiretos ocorreu pela terceirização, evitando a manutenção de vínculos de estabilidade. O Estado passou, então, a contratar funcionários temporários pelo regime da CLT. Este mecanismo de redução do Estado vigorou durante a maior parte da política neoliberal de ajuste fiscal (VIEIRA DE ANDRADE, 2010).

Barbosa e Silva (2010) ressalta a relevância de algumas transformações trazidas pela reforma: ela avançou, enquanto o controle das contas públicas foi prioritário na agenda da gestão de FHC, e, quanto ao ajuste fiscal no âmbito do PDRAE, este alcançou melhores resultados na flexibilização de garantias e institutos do funcionalismo público com regime jurídico.

Quanto às figuras jurídicas, as suas implementações não lograram êxito. O governo de FHC passou parte de seu mandato buscando condições legais e institucionais para o desenvolvimento das organizações sociais e agências executivas e, no segundo mandato, abandonou o modelo. No governo Lula, não houve criação de agências executivas ou organizações sociais.

2.3.3. Os anos Lula: ruptura parcial com a lógica neoliberalizante

Lula assumiu o governo cercado de muitas expectativas, principalmente pela sua relação com os movimentos sociais. Se comprometeu com algumas medidas para evitar o caos econômico e logo no início procurou conhecer o funcionamento da máquina pública.

O governo optou por uma política econômica ortodoxa, com vistas a estabilizar a economia e restaurar a sua credibilidade, ameaçada no mercado financeiro internacional, dando continuidade àquela assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso. (FREITAS, 2007, p. 66).

De acordo com Morais e Saad-Filho (2011), as políticas macroeconômicas adotadas pelo governo Lula estiveram em consonância com os preceitos neoliberais e estavam assentadas no tripé política monetária definida pelas metas de inflação, câmbio flutuante e política fiscal com objetivo de obter um superávit primário para obter recursos necessários ao pagamento da dívida. Tais políticas foram acrescidas pela Reforma do Estado.

Morais e Saad-Filho (2011), afirmam que a opção pela continuidade da política neoliberal do governo antecessor foi alvo de muitas críticas durante o seu governo. As críticas à continuidade das medidas neoliberais vinham até mesmo dos envolvidos na sua implementação:

Por exemplo, já em 2001, Barros (2002, pp.109-115) argumentava que o Plano Real (que sintetizou esse conjunto de políticas, a partir de 1994) tinha “envelhecido” e perdido a eficácia por se manter de um falso “dilema fiscalismo versus desenvolvimentismo”, e por não ter atentado para a estrutura produtiva interna, que vinha perdendo produtividade ante a concorrência da indústria internacional, graças à “opção liberal” do governo Fernando Henrique Cardoso.(MORAIS e SAAD- FILHO, 2011, p. 508).

Sória e Silva (2011, p. 345) cita Couto e Baia (2004) e afirma que alguns autores ao observarem o governo Lula, apontam a ausência de integração e coerência entre as ações governamentais em várias frentes do governo. Os elementos liberalizantes na gestão macroeconômica, não podem ser vistos como continuidade do governo de FHC, pois este último tinha um projeto liberalizante de Estado e de sociedade, já no governo Lula as forças políticas e os interesses ora se contradizem internamente.

Sória e Silva (2011) afirma, ainda, que no aspecto da “economia política” no governo Lula, há momentos em que as orientações liberalizantes caminham paralelamente às concepções antiliberais. As análises feitas para descrever o governo Lula são desencontradas e os analistas selecionam elementos influenciados pelos preceitos políticos e ideológicos há a necessidade incorporar na análise o maior número possível de variáveis.

O governo, em determinados setores, adotou medidas que interromperam as práticas liberalizantes, porém houve diretrizes liberalizantes herdadas do governo anterior que se mantiveram: taxas de juros elevadas, elevação montantes destinados ao pagamento dos juros da dívida e elevação dos gastos públicos. Quanto à política de fomento a evolução do

desembolso do BNDES, entre 1997 e 2002, aumentou em 50%, entre 2003 e 2009 o índice foi de 291,45% (SÓRIA e SILVA, 2011).

De acordo com Sória e Silva (2011), em relação à taxa de investimento da economia, no governo Lula não houve alterações significativas em relação ao governo antecessor; diferentemente ocorreu em relação aos investimentos realizados pelas empresas estatais: entre 1995 e 2002, a elevação de investimentos realizados pelas empresas foi de 62,1%, enquanto que entre os anos de 2003 e 2009 a elevação foi de 226,1%. Em relação ao quadro do funcionalismo público 1994 e 2002, o número total de servidores diminuiu em 11,78%, entre 2002 e 2010(até julho o número aumentou em 21,3%).

Barbosa e Silva (2007) afirma que em relação à Administração Pública houve tentativas da Segec-Secretaria de Gestão do governo Lula de se alinhar às instituições herdadas do governo anterior. Não aconteceu a substituição do conteúdo de parte destas instituições, a política da Segec contemplou o aprendizado contínuo, o frequente uso de ferramentas do gerencialismo (controle por resultado), foco na descentralização, qualidade e desburocratização e compromisso com os princípios do NAP. Houve a adoção de programas de modernização da administração pública para atender às exigências de órgãos internacionais como BIRD, FMI reconhecem a modernização da administração pública como fator importante para o desenvolvimento social e econômico. (Barbosa e Silva, 2007).

Na gestão Lula, o funcionalismo público foi valorizado e ampliado de forma racional, o governo autorizou o provimento de cargos em diversas áreas, houve recuos na precarização e na defasagem de pessoal. Em relação às agências reguladoras, no governo de FHC, elas eram presididas por pessoa de notório saber e envolvimento com o mercado regulado; na gestão de Lula, os indicados tinham origem do movimento sindical tendendo a uma politização de cargos. Em relação às privatizações, no governo de FHC, até 2002, mais de duas dezenas de leilões para vendas ou concessões haviam sido feitos. No governo Lula, o processo foi paralisado.

Barbosa e Silva (2007) afirma que a interrupção pode ser compreendida, como resultante do esgotamento das estatais interessantes ao mercado, mas que o número de empresas estatais é muito maior conforme dados do Ministério do Planejamento e Orçamento e parte dela subsidiárias do Banco do Brasil e Caixa econômica. Quanto à reforma da previdência, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a emenda 20\98 com muitas resistências, ficando aquém do projetado. Já no governo Lula, a justificativa foi déficit na previdência e focalizou a previdência do servidor público.

3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SEU CICLO DE TRANSFORMAÇÕES RECENTES

3.1 Breve histórico do nascimento do sistema universitário nacional

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil é tardio. Durham (2003) e Sampaio (1991) afirmam que as primeiras instituições de ensino superior foram criadas em 1808, e que, as primeiras universidades, em período ainda recente.

Cunha (2007) afirma que a universidade não foi uma instituição estranha nas colônias da América Espanhola e cita o aparecimento de uma instituição em São Domingos de duração efêmera. Considera os cursos de Teologia e Filosofia dos colégios jesuítas na Bahia como os primeiros cursos superiores no Brasil. Durante todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as autoridades brasileiras recusaram-se a reunir as escolas superiores para constituir universidades, pois se considerava como modelo os cursos de orientação técnica profissionalizante, o mesmo estimulado por Napoleão na França (RIBEIRO,1978 apud PRIETO, 2005).

Surgiram as universidades de curta duração, como a Universidade de Manaus, criada em 1909, resultante do ciclo da borracha; a Universidade de São Paulo, criada em 1911 por um grupo particular, e a Universidade do Paraná, criada em 1912. O decreto 11.530, de 18 de março de 1915 estabeleceu barreiras à multiplicação de cursos. impedindo, com efeitos retroativos, o funcionamento das universidades em cidades com menos de cem mil habitantes, a não ser que tivesse o Estado pelo menos um milhão de moradores (CUNHA, 2007).

A reunião de escolas isoladas ocorreu, de fato, em 1920 com um novo decreto criando a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais e no restante do país foram sendo criadas universidades e escolas superiores, sempre nas capitais.

A década de 1930 foi caracterizada pela instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, com um reordenamento das relações capitalistas, consolidação de uma burguesia industrial, com forte predomínio ainda da oligarquia agrária e a presença de uma classe operária em busca de uma organização autônoma. Tem-se um processo de modernização capitalista, com racionalização da vida econômica e social, o que propiciou a demanda por novos intelectuais para gerirem o processo. A formação para o trabalho complexo sofre um reordenamento.

A Era Vargas foi marcada pelo predomínio de duas políticas educacionais: a política liberal, iniciada na Primeira República a partir da pesquisa de Fernando Azevedo para o jornal

“O Estado de São Paulo”, uma política educacional que não tinha programa definido e que resultou num liberalismo elitista, voltado aos interesses pedagógicos das oligarquias, mas que a partir dos anos de 1930 foi cedendo lugar aos interesses da classe trabalhadora e classes médias. Uma política autoritária, originária da década de 1920, com medidas que contestavam a ordem social, por parte de trabalhadores e setores da burocracia, os tenentes, inspirada em políticas de cunho fascistas e parafascista e influência de autores italianos e espanhóis (CUNHA, 2007).

De acordo com Morosini (2005), uma das primeiras medidas educacionais implementadas no pós-1930 foi a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos e representada pelo Estatuto das Universidades. O decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, o “Estatuto das Universidades” contribuiu assim para a definição dos padrões de organização do ensino superior no país. Embora houvesse institutos e universidades, esta última foi considerada a forma ideal. A criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e outros decretos complementares vieram corroborar para a afirmação desta duplidade (NEVES; PONKRO, 2008).

Cunha (2007) afirma que o estatuto das universidades brasileiras admitia duas formas de organização superior: a universidade, forma própria deste ensino ou instituto isolado. A universidade poderia ser livre ou oficial, mantida pelo governo federal, por associações ou por fundações particulares. O modelo de universidade presente no estatuto era uma medida educacional autoritária e se contrapunha ao modelo pretendido pelos liberais, daí o caráter conservador da reforma.

As novas universidades, desta forma não se constituíram a partir de demandas de setores amplos da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora nos grupos dominantes, ora em oposição a ele. (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Na década de 1950, houve, ainda, a criação de instituições de fomento à pesquisa e de apoio ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada por meio do decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951. Com o intuito de aprimorar o quadro docente das instituições de ensino superior, também foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), instituído pela lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951 com o objetivo de coordenar e planejar o desenvolvimento de atividades de ciência e tecnologia no país.

Para Morosini (2005), até a década de 1950, a ascensão social ocorria através da reprodução de um pequeno capital e abertura de um negócio. A partir deste período, os diplomas escolares passam a ter importância no acesso aos cargos da burocracia pública e privada, passando a serem vistos como estratégia para ascensão social. De acordo com Sampaio (1991), ao final de 1950 esse modelo híbrido, resultado de concepções antagônicas de ensino superior, começa a apresentar problemas:

A sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram inicialmente pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade que ainda limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. (SAMPAIO, 1991, p. 14).

Em fins da década de 1950 e início dos anos 60, houve o avanço de um sindicalismo autônomo, mobilização popular e reivindicações por reformas de base. Neste contexto, tem-se a proposta de Reforma Universitária estimulada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) de iniciativa popular desenvolvida pelos centros populares de cultura em defesa da escola pública.

A política educacional que se instala nos anos de 1945 a 1964 foi uma fase de preparação para o período seguinte em que se instaurou a reforma universitária de 1968.

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização das instituições estaduais e privadas que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles. (MARTINS, 2009, p. 18)

Em 1960 houve um movimento em prol da reforma universitária, reunindo professores, estudantes e pesquisadores desejosos pela transformação da universidade brasileira: era necessário que a universidade se constituísse como um espaço destinado à pesquisa e a produção do conhecimento. De acordo com Minto e Minto (2012), os estudantes foram os porta-vozes da reforma: pediam a democratização do ensino, pois o sistema educacional era excludente e desigual e a sociedade brasileira necessitava de reformas de base.

O movimento estudantil foi duramente reprimido pelas legislações: decreto 4.464/64 que determinou a extinção da UNE- União Nacional dos Estudantes; o decreto 228/67 que estabeleceu limites à existência das organizações estudantis no âmbito das universidades e o

Decreto 477/69 que previa punições para estudantes, docentes e funcionários das universidades envolvidos em situações consideradas hostis ao regime militar. No âmbito do MEC- Ministério da Educação, uma divisão de segurança e informação ficou incumbida de exercer vigilância sobre as atividades políticas dos estudantes, professores dentro das universidades. (MARTINS, 2009)

O aparato repressivo cumpriu um papel decisivo no desbarateamento das forças sociais que pretendiam encaminhar a reforma da universidade brasileira, servindo também para que as forças conservadoras tomassem para si o projeto de reforma universitária. (MINTO e MINTO, 2012, p. 83)

Segundo Martins (2009), após o golpe de 1964, permaneceu um clima de insatisfação com a estrutura universitária existente que se agravou com a questão dos excedentes:

Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162mil em 1969. A questão dos excedentes constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. (MARTINS, 2009, p.19)

Segundo Minto e Minto (2012), houve alguns projetos na tentativa de romper com a concepção das faculdades isoladas, um dos exemplos foi a UNB, Universidade de Brasília.

Neste período o poder nas universidades estava nas mãos de setores tradicionais e houve a busca de um consenso entre das classes dominantes e das classes estrangeiras com interesses no Brasil em se unir para construção de uma proposta de reforma.

Minto e Minto (2012, p.74) afirma que em relação à universidade brasileira o objetivo não era modificar a sua estrutura elitista, heterônoma e alheia ou no mínimo, inoperante diante dos problemas da maioria da população. Entre os documentos utilizados para nortear a construção do consenso de reforma do ensino superior estão: os acordos MEC-USAID; empréstimos de cooperação técnica do Banco Mundial; o Relatório Meira Matos; o documento Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira (“Relatório Atcon”), publicado pelo MEC – Ministério da Educação em 1965 e o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU). Mas qual o diagnóstico apresentado?

O diagnóstico sinalizou que necessitava-se de mudanças, mas não no caminho que os professores, estudantes e a sociedade mobilizada desejavam. O regime autoritário implantou medidas com a justificativa de “modernizar a universidade”, evitar que a mudança atendesse aos interesses do atendimento à população, o que demandava autonomia e disponibilidade de

recursos; reorganizar o ensino e a pesquisa de forma a atender aos interesses da indústria e dos monopolistas e transformar a universidade em um espaço de produção e circulação do conhecimento. (MINTO e MINTO, 2012)

Martins (2009, p.20) afirma a universidade deveria adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. Propunha-se sua expansão, mas o maior obstáculo foi a falta de recursos, que levou a uma expansão com contenção, adoção de estratégias de racionalização e flexibilidade estrutural. Houve a eliminação das cátedras, criação de departamentos, modificação do vestibular, que se tornou classificatório, introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária. Um documento elaborado pela equipe de assessoria de Ensino Superior sugere a participação do ensino privado no processo de ampliação do ensino superior e a criação de universidades particulares para garantir o acesso aos alunos com poucos recursos.

Em 1969, o governo cria um grupo para propor medidas para o ensino superior e uma das recomendações foi baseada no parecer nº977/65 referente à implantação de cursos de pós-graduação (MARTINS, 2009). O discurso oficial se baseou na insuficiência de recursos financeiros incentivando, assim, a complementariedade da rede privada para a ampliação do sistema. Houve possibilidades de expansão do ensino privado em estabelecimento isolados em caráter excepcional. A escassez de recursos não impediu o governo de criar uma política de desenvolvimento científico-tecnológico que visava a formação de pessoal qualificado. As instituições públicas receberam recursos através do fundo de desenvolvimento técnico e científico, o que possibilitou as universidades receberem recursos financeiros para construção de novos campi, laboratórios e institucionalização da carreira docente. (MARTINS, 2009)

O modelo de universidade federal tornou-se seletivo, suas vagas passaram a serem ocupadas por um restrito grupo de estudantes com capital econômico e intelectual diferenciado, com um padrão elevado de qualidade acadêmica baseado na associação entre ensino e pesquisa com papel de destaque para a pós-graduação.

Minto e Minto (2012) argumenta que a sociedade brasileira é desigual e a escolarização tende a refletir este perfil. O sistema escolar funciona como um filtro social. A fragmentação é um traço característico da educação brasileira que as reformas não conseguiram solucionar, mas contribuíram para reforçar a fragmentação. A solução dos conservadores foi a conciliar dos mecanismos da lógica seletiva do sistema com as pressões dos setores mobilizados em prol da democratização do acesso ao ensino superior.

O caráter sistêmico duplamente reforçado: no sentido da manutenção de um ensino de ponta com conhecimento necessário ao desenvolvimento brasileiro a ser ministrado nas

universidades públicas; expansão do ensino superior para o atendimento da crescente demanda via setor privado, o que ocasionou o desenvolvimento de um setor empresarial voltado potencialmente para o lucro e concomitantemente houve a sedimentação do modelo de escola superior: isolada, focada no ensino e de precária qualidade. (MINTO e MINTO, 2012)

Com relação ao ensino superior privado, de acordo com Martins (2009, p.23) entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Dos anos de 1960 até 1970 a expansão do ensino privado ocorreu pelo crescimento de estabelecimentos isolados de pequeno porte. Na segunda metade da década de 1970, o setor privado vivenciou transformações graduais: alguns estabelecimentos isolados transformam-se por fusão em federação de escolas e, já nos anos de 1980, houve a transformação de estabelecimentos isolados em universidades. (MARTINS 2009).

Na década de 1980, com a crise econômica e o processo inflacionário ocorreu uma desaceleração do ensino superior privado que também foi alvo de críticas sobre a sua qualidade, por parte de segmentos da sociedade civil e associações profissionais, levando o governo a adotar a suspensão temporária da criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes.

A reforma de 1968 facilitou a emergência da pós-graduação. Foi o desenvolvimento da pós-graduação e a pesquisa, induzida pelo aporte de recursos sem a intermediação das reitorias que contribuiu para uma nova identidade para a universidade. Ocorreu a sobreposição da Pós-graduação, sobre a Graduação, neste período a pesquisa estava associada à produção de ciência tecnologia e cultura.

De acordo com Cunha (1989) as agências de fomento (BNDE, CAPES, CNPQ e FINEP) tiveram um papel importante na concentração direta de recursos, pois estes chegavam até os programas de pós-graduação sem a intermediação dos departamentos e reitorias. As avaliações dos programas eram realizadas pela CAPES com uso de tecnologias e a indicação de professores e pesquisadores. Bolsas de estudo eram atrativos para a captação de bons estudantes. Os docentes eram contratados pelos programas e posteriormente poderiam ser incorporados via concursos públicos ou até efetivados por ato do presidente da república. Quanto às pesquisas, os recursos eram transferidos por projetos individuais na forma de auxílio para aquisição de equipamento, acervo bibliográfico, bolsas de pesquisa.

Quando esta nova identidade proporcionada pela pós-graduação foi se dissipando pela instituição, o decreto Ludwing (85.487/80) abriu a possibilidade para que a promoção vertical

dispensasse a obtenção de diplomas de mestres e doutores, a crise econômica interrompeu o crescimento das bolsas de mestrado e doutorado e a CAPES passou a transferir os recursos cota de bolsas para a administração superior das universidades que ficaram incumbidas pela distribuição dos recursos para os respectivos programas. Ocorreu redução drástica nos recursos governamentais direcionados aos programas de pós-graduação que perderam fôlego e, neste momento, houve uma valorização da gestão universitária que propiciou uma reação dos departamentos e burocracia. (CUNHA, 1989). Passemos agora a analisar as políticas educacionais nos anos de 1990.

3.2 Ciclo de reformas liberalizantes do meio universitário brasileiro - Os anos FHC

De acordo com Ribeiro (2009), com a configuração do capitalismo nos anos de 1970, a rápida expansão do ensino superior nos anos dos anos dourados precisou ser repensada pelos neoconservadores, pois a expansão da educação geraria um contingente de pessoas qualificadas com dificuldades de disputarem vagas no mercado de trabalho. Os neoconservadores sugeriram um plano educacional que baixasse as expectativas de emprego daqueles que recebiam educação superior e o redesenho dos programas das instituições que ofertavam este nível de ensino.

Os anos de 1980 foram conhecidos pela luta pela democracia que se fez num contexto de crise econômica e a promulgação da Constituição Federal. Nos anos de 1990, os direitos sociais viraram alvo de ataques, com o desmantelamento das conquistas sociais, críticas ao ideário keynesiano e ao Estado Nacional Desenvolvimentista (RIBEIRO, 2009). No Brasil, neste período, houve a adoção do modelo neoliberal com a dependência e aprofundamento em relação a orientações definidas pelas agências internacionais, deterioração crescente da democracia na solução de problemas, aumento da pobreza e da desigualdade social reforçando assim o histórico de fragilidade dos regimes democráticos.

A reforma do Estado implantada no governo FHC trouxe um importante elemento de iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e a administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

A política de FHC se expressou na transformação do papel do Estado: privatização das empresas estatais reduzindo a participação estratégica do setor público na economia; um discurso pautado na eficiência, que rompe fronteiras sociais e chega a setores privados da educação e saúde; implementação do Estado mínimo com funções básicas e essenciais ao

desenvolvimento econômico; liberalização do comércio exterior na expectativa de que as estruturas produtivas locais pudessem competir de maneira livre no mercado internacional (NETO, 2009). Mas, quais foram às consequências destas políticas neoliberais?

Em relação ao controle dos gastos e a inflação, houve o controle desta última, mas não foi considerado o impacto social da estratégia adotada. Se houve êxito nas medidas de controle da inflação, a recessão ocasionada pela política de austeridade penalizou a sociedade de forma desigual, prejudicando, principalmente, a população de baixa renda, a mais necessitada dos serviços públicos e de assistência social. Houve cortes nos gastos públicos para atender ao programa de ajuste fiscal, retirando recursos indispensáveis ao funcionamento da saúde e da educação. Para as universidades públicas brasileiras foi um período de piora nas condições de trabalho, na remuneração do segmento docente e técnicos administrativos, contingenciamento de gastos, sucateamento que constituíram parte integrante do projeto privatizante do governo FHC.

Ribeiro (2009) afirma que a preocupação dos formuladores de políticas para a educação superior do governo FHC era sobre o custo elevado das pesquisas nas universidades federais. Defendiam a busca de outras formas de organização além da organização universitária. Neste período, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº. 9394/1996) em sintonia com a política neoliberal.

Esta lei implicou na ampliação do espaço mercantil, com significativo crescimento de instituições e matrículas no setor privado. Desde os governos militares, a política de expansão da educação superior ocorreu pelo crescimento do setor privado. Tal processo, ainda com algumas “diferenciações”, estendeu-se nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Cunha (2003) ressalta que na montagem das políticas para a educação superior optou-se em reformar os dispositivos da constituição que diziam respeito à educação e um projeto de Lei de Diretrizes e Bases articulado com a redação da Carta Magna. Cunha (2003) afirma que cumpre observar o que a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, determina:

- a) No âmbito do ensino superior, o poder do Estado foi assegurado com credenciamento e descredenciamento e avaliação, autorização e reconhecimento dos cursos das instituições de ensino superior passaram a ter prazos limitados, com renovação periódica após processo regular de avaliação;
- b) A instituição universitária foi definida como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada com estudos sistemáticos de temas e problemas relevantes, do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”, mas ela deveria cumprir

requisitos específicos, relativos à qualificação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre e ou doutor, um terço deveria atuar na instituição em tempo integral;

- c) Além dos cursos de Graduação, pós-graduação e extensão que as instituições de ensino superior brasileiras vinham oferecendo, a LDB introduziu um tipo novo, cursos sequenciais, por campo de saber;
- d) Reassegurou as instituições isoladas de ensino superior a possibilidade de criar e extinguir cursos, determinar o número de vagas de cada um, importantes para tais instituições que possuem uma relação direta com o mercado;
- e) Com relação à composição dos órgãos colegiados, as universidades devem obedecer ao princípio da gestão democrática que consiste na existência de órgãos colegiados deliberativos, os quais devem participar os segmentos da comunidade institucional com os docentes ocupando 70% dos lugares, principalmente em órgãos colegiados destinados à elaboração e modificação de estatutos e regimentos, escolhas de diretores e reitores das universidades.

A LDB introduziu uma nova modalidade de cursos além daqueles já oferecidos pelas universidades (Graduação, pós-graduação e extensão): os cursos sequenciais, por campo de saber, voltados a alunos concluintes do ensino médio e divididos em: a) cursos sequenciais de complementação de estudos e b) cursos sequenciais de formação específica. Os cursos sequenciais de complementação de estudos não são sujeitos à autorização nem reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), mas são academicamente ligados a cursos de graduação que são reconhecidos pelo MEC. Já os cursos sequenciais de formação específica estão ligados aos cursos de graduação e sujeitos ao MEC com carga horária e duração mínima.

Outra questão foi que a LDB não faz referência aos exames vestibulares. Desde 1911, eram realizados vestibulares com objetivo de selecionar os alunos mais preparados ao ingresso nos cursos superiores. A LDB de 1996 não faz menção aos exames vestibulares, mas apenas a processos seletivos. Essa omissão abriu caminho para diversificação dos processos de admissão dos discentes.

O MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame facultativo que poderia vir a ser obrigatório destinado aos alunos do terceiro ano do ensino médio que poderiam realizar a inscrição no seu estado e também cidades do interior. O exame privilegiava a interdisciplinaridade, aplicação prática dos conteúdos sem a memorização. O

ENEM foi sendo valorizado ao longo dos anos e, atualmente, é aproveitado na seleção de ingressantes no ensino superior. (CUNHA, 2003)

A lei 9.131/95 determinou a criação do Conselho Nacional de Educação, que possui como atribuição emitir parecer sobre a criação de instituições de ensino superior, credenciamento de universidades e etapas referentes ao credenciamento periódico das mesmas. Algumas atribuições do Conselho Nacional de Educação poderão ser exercidas diretamente ou delegadas aos órgãos estaduais, como: I) deliberação sobre relatórios encaminhados pelo MEC sobre o reconhecimento de cursos e habilitações ofertados por instituições de ensino superior; II) autorizações prévias de cursos oferecidos por instituições não universitárias; III) deliberação sobre os estatutos das universidades e regimentos das demais instituições de ensino superior integrante do sistema federal. Dos 24 membros do Conselho Nacional de Educação, metade é de escolha do presidente da República, incluindo os secretários dos ensinos fundamental e superior. A outra metade é escolhida por lista tríplice indicada pelo presidente, representada por membros da sociedade civil relacionada às câmaras de educação superior e à de educação básica.

Quanto à avaliação do ensino superior, o foco deixou de ser institucional e passou a ter uma dimensão individual. Foi instituído o Exame Nacional de Cursos, o provão obrigatório aos estudantes do último ano dos cursos superiores de graduação. Os resultados deveriam ser utilizados na avaliação do curso e da instituição. A realização do exame era facultativa ao aluno, mas tornou-se obrigatório para a obtenção do diploma. Os exames seriam implantados de forma gradativa e, no ano de 1996, foram submetidos ao exame os alunos do último ano dos cursos de Direito, Administração, Engenharia Civil e, anualmente, novos cursos seriam incluídos no exame.

Em 1996, segundo o MEC- Ministério da Educação, 55.000 estudantes de 616 instituições realizaram o provão sendo 4% entregaram a prova aderiram ao boicote do exame, entregando a prova em branco, iniciativa defendida pela UNE - União Nacional dos Estudantes. Neste ano foi computada a nota zero por parte de alguns alunos, o que veio a contribuir para que a média fosse inferior à média de cursos de qualidade duvidosa. Após críticas uma comissão se ocupou da visita a estas instituições para realizar parecer favorável ou não sobre o descredenciamento. (CUNHA, 2003, p. 50).

A aprovação da LDB determinou a contratação de mestres e doutores em regime de dedicação exclusiva, o que veio contribuir para a expansão da pós-graduação no país. A formação dos pesquisadores ocorreu via um sistema de pós-graduação produtivo e flexível e,

concomitantemente, acentuaram-se as funções reguladoras da CAPES com intuito de promover a organização do sistema. (SGUSSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009).

Em relação à pós-graduação, o modelo brasileiro foi influenciado em algumas áreas pelo modelo de pós-graduação norte americano, principalmente em relação às temáticas e bibliografias estrangeiras. Houve uma busca por parte dos estudantes brasileiros de temas interessantes aos países desenvolvidos, já por outro lado o objetivo foi à implantação de um sistema de pós-graduação com vistas à formação de uma base tecnológica. (SGUSSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009).

3.3 Política universitária dos anos Lula da Silva: avanços e ambiguidades

A política educacional, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi marcada por profundas reformas no ensino superior. Logo no início de sua gestão, foi constituído um grupo de trabalho interministerial (GTI) com a missão de analisar a situação do ensino superior e apresentar um plano de ação que visava a reestruturação, democratização e desenvolvimento das instituições de ensino superior (OTRANTO, 2006). O relatório final do grupo de trabalho interministerial é constituído por quatro partes que tratam de ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e etapas de implementação da reforma universitária.

O diagnóstico levantado pela comissão era um tanto catastrófico e constatou a incapacidade do Estado para realização de novos investimentos, precarização das universidades federais, degradação da infraestrutura e do quadro de servidores. No setor privado verificou-se uma crise de inadimplência decorrente do processo de expansão iniciado nos anos 1990. O GTI sugere um programa emergencial de apoio ao ensino superior em especial às universidades públicas brasileiras e uma profunda reforma universitária (OTRANTO, 2006).

O governo de Lula, ao contrário de FHC, procurou resgatar as universidades públicas, por meio da abertura de novos campi, novos cursos, novas instituições, interiorização e democratização do acesso, lei de cotas, políticas de Estado que procuraram responder a uma demanda reprimida da sociedade. A reforma consistiu na ampliação do quadro de docente e de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária, mudanças quanto às políticas de financiamento da educação superior. Para Otranto (2006, p. 01), o relatório final do GTI foi um documento que serviu de base para os demais que orientam a reforma da educação superior brasileira e direcionam as medidas implantadas.

Otranto (2006) aponta alguns pontos da reforma prevista no documento final do Grupo de trabalho interministerial. Quanto a ampliação do quadro docente, esta foi articulada ao aumento de vagas nas universidades para estudantes de graduação. O GTI menciona além da abertura de concursos, a criação de bolsas CAPES a serem direcionadas a recém-doutores e aposentados para auxílio nas atividades de graduação. Contraposição entre quantidade nos cursos de graduação e qualidade em relação à pós-graduação e a extensão. Otranto (2006) lembra a concepção de universidade difundida pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial que criticam o modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa, considerada como incompatível aos países pobres, reforçando, assim, a ideia de universidades voltadas ao ensino, cursos de curta duração e educação a distância.

Minto (2008), cita Rodrigues (2007) que aponta aspectos históricos importantes relativos às reformas educacionais dos últimos tempos:

- a) Reconfiguração no modelo de financiamento público do ensino superior que compreende: adoção de conceitos de eficácia e eficiência empresarial, flexibilização das relações de trabalho, redução dos gastos, precarização das condições de trabalho, flexibilização das relações de trabalho controle sob as redes públicas de ensino, venda de serviços e patentes e formas diversas de transferências de recursos públicos ao setor privado (isenções, financiamentos diretos etc.);
- b) Adequação à gestão empresarial, que se expressa na presença dos empresários na elaboração das políticas, atendimento às demandas de competitividade, flexibilização do trabalho docente, favorecendo que estes trabalhadores possam atuar em atividades de ensino e pesquisa no campo privado, contratos, licitações e gestão empresarial nas instituições públicas;
- c) Diversificação das instituições e dos modelos de ensino, como o ensino a distância.

A educação a distância tornou-se uma opção para a ampliação de vagas na educação superior, viável a curto e médio prazo, sendo bem vista por alguns políticos que argumentavam a necessidade de modernização do conceito de universidade. Otranto (2006) afirma que a educação a distância abre caminho para um mercado com influência de empresas multinacionais e pressões dos chamados “mercados emergentes de serviços”.

Com relação à autonomia universitária, ela esteve presente em todos os documentos norteadores da proposta do governo Lula, foi inspirada nos documentos do Banco Mundial e associada à uma lógica empresarial. O enfoque da autonomia universitária foi financeiro, permitir às instituições a captação de recursos no mercado (OTRANTO, 2006).

Sobre financiamento das universidades federais, Otranto (2006) afirma que o documento do GTI reconheceu a perda de recursos vivenciada pelas instituições nos últimos tempos, o que contribuiu para a degradação das instalações das instituições e apontou alternativas com objetivo de reduzir os gastos da União com a educação superior. Propôs, ainda, um fluxo de recursos regular para instituições universitárias que contemplou instituições públicas e privadas (comunitária e particulares).

O decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004 regulamentou a medida provisória nº 213 que instituiu o “Programa Universidade para todos”. Em 13 de janeiro de 2005, o programa foi transformado na lei 11.096/05. O Programa estende-se a instituições de educação superior privadas, com ou sem fins lucrativos, que passaram a contar com a isenção de tributos: imposto de renda jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social sobre o financiamento da seguridade social e contribuição para o Programa de Integração social.

Pelo ProUni, o aluno necessita atender a alguns requisitos, comprovar condição socioeconômica, qualificação acadêmica e profissional. Otranto (2006) se manifesta quanto à aplicação dos recursos públicos nas instituições privadas:

Com esses recursos (perda de impostos e pagamento de mensalidades), direcionados para as universidades federais, novos professores poderiam ser contratados e todos os cursos de graduação poderiam ser oferecidos no horário noturno. (OTRANTO, 2006, p. 5)

O ProUni foi alvo de muitas críticas, sendo uma das principais queixas a transferência de recursos, através de impostos ao setor privado, favorecendo a privatização do ensino superior e a ausência de qualidade em relação às instituições participantes. Os mecanismos de renúncia fiscal são utilizados pelos governos brasileiros em diversos momentos. (AGUIAR, 2016).

O SINAES - Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior, foi instituído pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, com o objetivo de avaliar a educação superior. Otranto (2006) afirma que o SINAES é um mecanismo de controle sobre a educação superior, no qual

as instituições de educação superior são credenciadas, reconhecidas e obterão autorização e reconhecimento para o oferecimento de seus cursos de graduação. (OTRANTO, 2006, p. 05)

O programa de apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi implantado por meio do decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Teve por objetivo criar condições de permanência na educação superior. A meta estabelecida é a elevação da taxa de conclusão dos cursos presenciais superiores para 90% e a relação de alunos de graduação por professor para 18 alunos ao final de cinco anos. O programa estabeleceu novos paradigmas para o ensino superior, redefiniu o conceito de universidade e alterou a estrutura dos cursos de graduação.

O REUNI constituiu uma resposta às reivindicações da sociedade civil pela solicitação de ampliação de vagas no ensino superior federal. De acordo com o relatório da Comissão constituída pela portaria nº 126/2012, o programa apresenta como diretrizes:

- a) Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento das vagas de ingresso especialmente no período noturno;
- b) Ampliação da mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos mediante o aproveitamento de créditos e circulação de estudantes, cursos e programas de educação superior;
- c) Revisão da estrutura acadêmica com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- d) Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada;
- e) Ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil.
- f) Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com educação básica.

De acordo com o relatório da comissão constituída pela Portaria nº126\2012, a dimensão política o REUNI possibilitou a democratização do acesso com a elevação de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial oferecidas nas universidades federais. Houve a criação de novas universidades, novos campi que trouxeram oportunidades a estudantes que se encontravam fora dos grandes centros urbanos.

A interiorização do ensino público federal muito contribuiu para o desenvolvimento econômico de várias regiões, muitas cidades tiveram suas economias impactadas com a chegada das universidades, com a geração de renda para a população local um exemplo disso é o caso da Universidade Federal de Uberlândia, com criação dos campis de Ituiutaba, Patos de Minas, Monte Carmelo. Com o ensino, desenvolve-se posteriormente a pesquisa e a extensão.

As instituições federais de ensino apresentaram suas propostas de atendimento a uma chamada pública do REUNI e, segundo os dirigentes das universidades federais, houve discussões com a comunidade universitária indicando que houve a aprovação da proposta no âmbito dos conselhos superiores. De acordo com o relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, apesar da necessidade de recuperação e melhoria em questões de infraestrutura nas universidades, a maioria de seus dirigentes acredita que o REUNI atendeu às expectativas de suas respectivas comunidades e citam o aumento de cursos, do número de vagas e reflexos na dimensão pedagógica que podem ser percebidos.

Estabelecendo um paralelo entre as políticas universitárias dos governos FHC e os governos petistas, pode-se afirmar que a política para educação superior de FHC contribuiu para a piora das condições de trabalho dos docentes e técnicos-administrativos das universidades federais: foi uma fase de contingências, defasagem salarial, ausência de concursos públicos, enfim, sucateamento. Já no período dos governos petistas, houve mudanças, avanços, aumento nos recursos direcionados à educação, as universidades públicas federais se expandiram, se interiorizaram, houve uma democratização do acesso, pois se sabe que a trajetória da universidade pública brasileira é elitista e a política de cotas foi muito importante como meio de inclusão da população negra e indígena, povos marginalizados ao longo de nossa história.

Houve, ainda, aumento significativo do pessoal técnico e docente, posição contrária ao governo de FHC. No governo Lula, ocorreram as políticas direcionadas à educação no sentido de resgatar para o Estado o papel de promotor de políticas públicas. As políticas implementadas pelo governo Lula apresentam um caráter ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que se busca resgatar direitos, por outro lado avançam no sentido de estabelecer padrões de desempenho e competitividade.

No próximo capítulo, será tratado, inicialmente, o trabalho docente nas universidades federais: sobre as condições de trabalho dos trabalhadores do setor público federal, instância em que se enquadra os docentes das universidades federais brasileiras em especial nos últimos anos, as condições de trabalho e as políticas de valorização do profissional. Posteriormente,

abordaremos o trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia, para, enfim, apresentarmos os dados da pesquisa realizada com os professores do Instituto de Ciências Biomédicas da UFU, que permitirá ao leitor conhecer um pouco sobre o trabalho docente na UFU na voz dos entrevistados.

4 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

4.1 Reformas educacionais e o trabalho docente

As décadas de 1970 e 1980, no Brasil, foram um período de desenvolvimento de pesquisas na área de educação e trabalho sob a organização do trabalho docente. Foi, também, momento de desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre o tema. As lutas dos docentes, aliadas à publicação de obras e trabalhos importantes como os de Paulo Freire, Michael Apple e Giroux, Arroyo e outros, estimularam os debates e discussões sobre a profissão docente, suas condições de trabalho e salários (SILVA, 2012).

Os anos de 1990 foram caracterizados como a década das reformas educacionais que se expressaram em novas formas de ensinar, avaliar, planejar e administrar a educação (OLIVEIRA et al.). Para Oliveira (2004), este período marca o início de um novo momento na educação, que pode ser comparado à década de 1960. As reformas educacionais de 1960 foram orientadas pela necessidade de políticas redistributivas e procuraram ampliar o acesso à escolaridade, enfatizando o argumento da educação como via de mobilidade social e mecanismo redução da pobreza. As políticas educacionais da década de 1990 tiveram como eixo norteador a educação para a equidade social. Os professores, depois de serem ignorados nas reformas dos anos de 1960 e 1970, assumem nas reformas da década de 1990 um papel principal, são responsáveis pelo desempenho do aluno e da escola, pelos acertos e erros relacionados às reformas (OLIVEIRA, 2008)

De acordo com Oliveira (2004, p. 1129), tal mudança de paradigma implica em transformações substantivas na organização e gestão da educação pública. No Brasil, as mudanças nas políticas públicas de educação tiveram início no governo de Fernando Henrique Cardoso com continuidade na gestão de Lula da Silva. O principal argumento das reformas é a “transformação produtiva com equidade”, expressão utilizada pelos organismos internacionais pertencentes à ONU, que orientam os governos latino-americanos no aspecto educacional.

Oliveira (2004) afirma que as reformas no Brasil expressam uma nova regulação das políticas educacionais: a administração escolar ganhou centralidade, a escola se tornou núcleo de planejamento e gestão, com alteração na configuração das redes e espaços físicos, adoção de conceitos como produtividade, eficácia, excelência, eficiência e incorporação de teorias próprias da administração no campo pedagógico. Na Conferência Mundial de Educação Para

Todos, realizada em Jomtien em 1990, houve uma tentativa de uma nova orientação para os países populosos e com alto nível de desigualdade social: “a educação para equidade social”.

Passou-se, então, a pensar em estratégias que possibilassem elevar o atendimento sem recorrer a aumentos de investimentos na mesma proporção. A solução foi a busca de estratégias de financiamento, foco em políticas públicas e ações de voluntarismo.

A redução das desigualdades sociais deve ser alcançada pela educação, que retira o indivíduo da situação de vulnerabilidade social abrindo caminhos para a sobrevivência e possibilitando ao mesmo a manutenção da empregabilidade.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1131), há um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam neste período na América Latina: a educação dirigida para a formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.

As características marcantes de tais reformas foram: massificação de determinados processos administrativos e pedagógicos, padronização, combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, descentralização administrativa, complementação orçamentária com recursos da comunidade. E os professores, qual seu papel nos programas governamentais?

Oliveira (2004) afirma: o professor diante dos vários papéis que a escola tem assumido responde por demandas que vão além de sua formação. Muitas vezes, os profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo e outras.

No âmbito das universidades federais, as reformas se expressaram na democratização do acesso ao ensino superior, principalmente da população menos favorecida, e em medidas adotadas pelas instituições que são próprias do mundo corporativo, pautadas na produtividade, em sistemas de avaliação, racionalização, eficiência e que também geram impactos sobre o trabalho docente. Tais exigências contribuem para um sentimento de profissionalização e perda da identidade profissional. As reformas tiraram dos professores a autonomia e a concepção sobre o trabalho. (OLIVEIRA, 2004)

As reformas educacionais tomarão consistência na América Latina nos anos de 1990 e foram um marco para uma nova regulação nas políticas educacionais com significativos impactos na gestão escolar, que surge da reestruturação do trabalho docente. O trabalho docente se tornou complexo e sua compreensão foi ampliada, não é mais apenas atividade em sala de aula, mas comprehende gestão, planejamento desenvolvimento de projetos, currículo e avaliação. (OLIVEIRA, 2004)

Sobre as teses de desvalorização e desprofissionalização, Oliveira (2008, p. 32) afirma que a noção de profissionalização é própria de uma forma de organização do Estado. A luta do magistério esbarra no estatuto funcional e na conversão em servidor público, retira do trabalhador sua autonomia e seu autocontrole sobre o próprio trabalho. Os trabalhadores não se identificam como tal pela herança que vê o magistério com uma vocação social.

De acordo com Oliveira et. al.(200-?), a partir da segunda metade da década de 1990, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, principalmente no setor público, foram submetidos à uma política de arrocho salarial sem precedentes com perdas salariais históricas resultantes de políticas de contenção salarial e mecanismos que contribuíram para tal deterioração: medidas de flexibilização com mudanças significativas nas leis trabalhistas, dificultando ainda mais as condições de trabalho destes profissionais. Um exemplo é o aumento do número de trabalhadores contratados temporariamente e em situações precárias nas redes públicas de ensino.

Neste período, o setor público passou por um ajuste de pessoal. Houve queda nos empregos na esfera federal e estadual. Na gestão de FHC, o funcionalismo público, categoria da qual faz parte os docentes das universidades federais, recebeu um tratamento de destaque no Plano Diretor da Reforma do Estado. O documento faz críticas quanto a forma de ingresso no serviço público, nas relações mencionadas como “protecionistas” e na ausência de avaliação da necessidade real do quadro de pessoal. O documento indica um mau funcionamento da máquina pública. GOMES et al. (2010).

O plano foi materializado pela emenda nº20/1998, que instituiu aposentadoria por tempo de contribuição e serviço e idade mínima de 60 anos para homens e 55 para mulheres, um tempo mínimo para exercício no serviço público de 10 anos e de 5 anos na função e extinção da aposentadoria proporcional por tempo de serviço. Para GOMES et al (2010), em relação a recursos humanos, não houve atenção por parte do Aparelho do Estado com a dimensão social. O tratamento foi contábil e no âmbito do ajuste fiscal. O contingente de servidores públicos foi reduzido.

GOMES et al (2010) afirmam haver indícios de que houve o comprometimento no fornecimento de muitos desses serviços. Um exemplo é a universidade pública. Durante os anos de gestão do governo FHC, não houve reposição no mesmo ritmo dos docentes que se aposentaram.

Os dados da Pesquisa Nacional por amostra por amostras de Domicílios (PNAD) mostram, por exemplo, queda de quase 19% no número de professores do ensino superior entre 1995 e 1999 (Pessoa, 2003) Os denominados “substitutos”

(Temporários com contrato especial) conseguiram apenas minimizar o problema, mas que ficou longe de uma solução adequada. GOMES et al. (2010, p. 7)

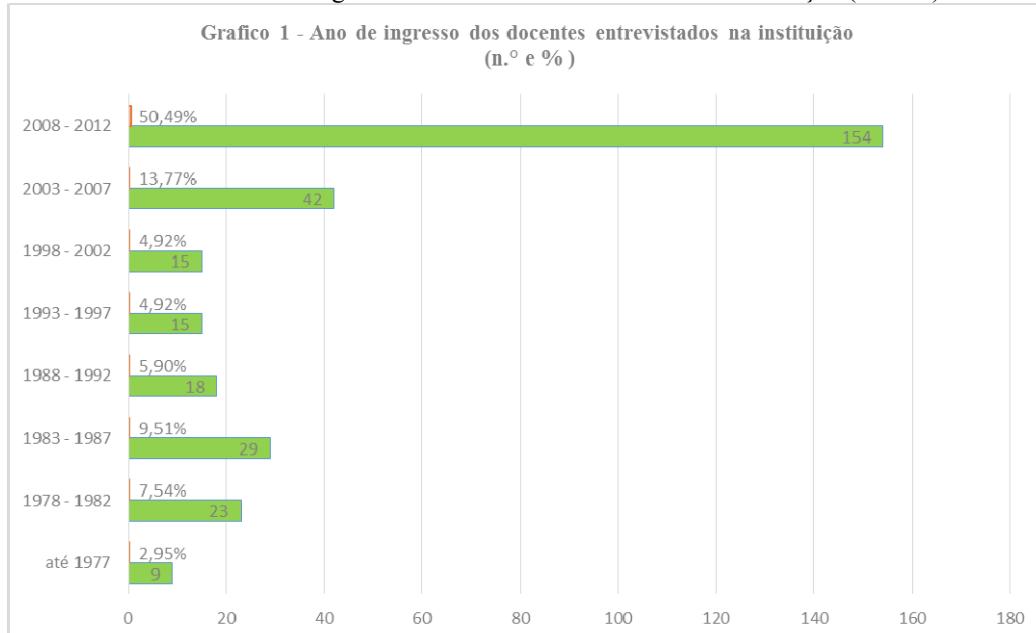
Com relação às remunerações, privilegiaram-se as gratificações em detrimento aos reajustes no vencimento básico. As gratificações passaram a serem utilizadas como parte da remuneração dos servidores. Seus empregos substituíram os reajustes salariais nos anos de 1990, não houve avanços nas relações de trabalho na gestão de FHC. (GOMES et al., 2010)

No Governo Lula, houve o envio de um projeto de lei ao congresso para uma “política de Recursos Humanos”. O Decreto nº 5.707/2006 “Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal”, visando a capacitação permanente dos servidores, a Lei 11.784/08 definiu as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho. Outro ponto importante a recomposição do quadro de funcionários públicos com uma oferta de concursos.

Segundo MP/SRH (2010), entre 2003 e dezembro de 2009, ingressaram no serviço público federal 118.933 trabalhadores totalizando 601.117 servidores ativos no Poder Executivo em dezembro de 2009. Interrompeu-se dessa forma a trajetória de redução do funcionalismo público iniciada na década de 1990. (GOMES et al., 2010, p. 10).

O Gráfico 1 exemplifica tal situação, refere-se aos dados de uma pesquisa com docentes da Universidade Federal de Uberlândia sobre o ano de ingresso na instituição e ilustra a recomposição de docentes da UFU ao longo dos anos:

Gráfico 1 - Ano de ingresso dos docentes entrevistados na instituição (n.º e %).



Fonte: Gomes et al. (2012)

Pelo gráfico 1, pode-se perceber que, entre os anos de 2003 e 2012, houve uma recomposição significativa do quadro docente na Universidade Federal de Uberlândia. Tal recomposição também é resultado da adesão da UFU ao Reuni - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais.

Com relação ao funcionalismo público, de acordo com Gomes et al (2012), a recomposição do quadro ocorreu priorizando setores de maior déficit de pessoal, como a educação, as agências reguladoras para o desenvolvimento de programas sociais, os órgãos de controle, os quadros de gestão e a polícia federal. Houve a substituição de servidores com baixa qualificação, por servidores mais escolarizados.

Observa-se que de cada dez ingressantes no serviço público entre 2003 e 2009, quatro eram docentes do ensino superior e técnicos administrativos das instituições federais de ensino superior -o que demonstra a prioridade dada à área educacional. O aumento do número de trabalhadores, nesse caso responde à política de expansão das universidades públicas (com ampliação das universidades existentes, abertura de novos campi.). (GOMES et al., 2010, p.10)

No governo Lula, foi instituída a Mesa Nacional de Negociação Permanente- MNNP, para a solução de conflitos e atendimento das demandas do funcionalismo público.

A Mesa representa enorme avanço. Além de estabelecer uma importante ferramenta de diálogo também institucionaliza um espaço para que o trabalhador da administração pública através de seus representantes pense o Estado e seu aparelho. (GOMES et al., 2010, p.11)

De acordo com Gomes et al (2010), a interrupção das negociações ocorreu por parte do governo federal que não permitiu o cumprimento de acordos estabelecidos em seu âmbito e o atendimento às demandas de entidades representativas dos trabalhadores. Passemos, agora, a tratar do trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia.

4.2 O trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia.

De acordo com Prieto (2010), antes de 1930, os cursos superiores em Minas Gerais existiam apenas na capital Belo Horizonte. O ensino superior até 1950 era restrito às grandes cidades:

Só existiam cursos superiores na capital Belo Horizonte – a Universidade de Minas Gerais (UMG), depois Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) -, na capital Ouro Preto, nas cidades de Lavras e Viçosa (curso na área agrícola), em Alfenas e Itajubá (área de Odontologia e Engenharia) e em Juiz de Fora, centro urbano influenciado pelo Rio de Janeiro. (PRIETO, 2010, p. 385).

Contudo, a cidade de Uberlândia, a partir dos anos de 1940, vivenciou um avanço econômico com impactos culturais, demográficos e políticos. Tornou-se um polo regional, demandando a necessidade de escolas de nível superior, desejo que se tornou uma aspiração das elites locais no período desenvolvimentista.

As universidades nas grandes cidades simbolizavam o avanço cultural. O governo militar passou, então, a incentivar a criação de cursos superiores no interior e, em regiões em desenvolvimento, como um sinal de progresso. Também havia expectativas quanto aos recursos públicos que poderiam ser direcionados para estas regiões.

Durham (1998) afirma que uma das características importantes da tradição latino americana está associada à ideia de que as universidades constituem um instrumento fundamental para a modernização da sociedade, justificando aí o controle por parte do estado e o financiamento pelo poder público. O ideal da universidade como centro de pesquisa se disseminou primeiramente nos países desenvolvidos para, mais tarde, se manifestar na América Latina.

Em 1952, o deputado Mário Palmério veio a Uberlândia e as elites da cidade manifestaram junto a ele uma campanha em favor da criação de um curso de Medicina em Uberlândia. Ele então conseguiu uma autorização para criar um curso de Medicina em sua cidade natal, Uberaba. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro foi fundada em 1953, uma das primeiras instituições da região. O ensino superior chega a Uberlândia com cursos isolados organizados em faculdades e o envolvimento da comunidade uberlandense, que propiciou a constituição de entidades mantenedoras (PRIETO, 2009).

As elites políticas e intelectuais tiveram um importante papel na formação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasília era uma capital recém-construída e Uberlândia possuía uma posição geográfica privilegiada, o que poderia possibilitar vencer a condição de cidade do interior. “Os visionários” que a sonharam viam-na com a qualidade científica imaginada para um país melhor. A instituição local foi criada no contexto do nacional-desenvolvimentismo, por isto fazia todo o sentido a existência de uma universidade ou uma instituição de educação superior na região. Uma universidade em Uberlândia propiciaria à elite desta cidade dividendos políticos e econômicos, tendo sido o início institucional marcado pela visão e objetivos dos que a pensaram (SGUSSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 197).

É interessante observar o que afirma Prieto (2010) ao se referir à implantação da Faculdade de Direito, uma das primeiras criadas em Uberlândia:

É válido dizer que a implantação da Faculdade de Direito não foi apenas um ato visionário de lideranças locais preocupados com a formação cultural dos jovens da região, mas principalmente um projeto político para a cidade de Uberlândia. Não é incomum encontrarmos afirmações em documentos diversos que demonstram que a

criação da Faculdade de Direito na cidade atendia a interesses de personagens que acreditavam que sua instalação os projetaria ainda mais no cenário político. (PRIETO, 2010, p. 387)

De acordo com Prieto (2009), as elites, além da relação que mantiveram com a ditadura militar, também dispuseram com seus bens e doações para a consolidação de uma instituição de ensino superior com vistas ao progresso nesta região.

O exemplo de tal situação foi em relação à Faculdade de Direito, que recebeu doações para sua constituição e teve sua autorização pelo decreto federal nº47.732 de 03 de fevereiro de 1960, iniciando suas atividades na residência do Prof. Jacy de Assis, um dos primeiros docentes da Faculdade de Direito.

A partir de listas elaboradas pelo grupo, foram buscadas doações junto a empresários e lideranças locais, cada uma de CR\$50000,00(cinquenta mil cruzeiros) para a formação do capital social da instituição que se pretendiam criar. Os idealizadores arrecadaram todo o dinheiro que consideravam suficiente para a abertura da faculdade em apenas 15(quinze dias). (PRIETO, 2010, p. 387)

Em 1964, ocorreu o golpe e os militares chegam ao poder. Em relação à educação superior, os militares não promoveram ampliação das universidades dos grandes centros, mantendo as faculdades no interior nas mãos das elites locais, para tanto, a abertura destas instituições em cidades do interior é facilitada visando atender o interesse dos militares em satisfazer a vontade das elites locais. Não havia preocupação com a estrutura necessária, com a qualidade ou com o impacto regional, os cursos eram autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura para atender às demandas e interesses políticos (PRIETO, 2009).

Este fator propiciou a propagação de faculdades em Uberlândia. A primeira escola de ensino superior foi a Conservatório Cora Pavan Caparelli, que funcionou autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura. Oferecia aulas de Música e Artes e enfrentou dificuldades para o seu reconhecimento. Posteriormente, tornou-se Faculdade de Artes. A segunda faculdade a ser criada foi a de Direito, mediada pelo auxílio financeiro dos überlandenses. Foi criada a Fundação Educacional de Uberlândia como mantenedora. O curso de Filosofia foi criado pela Igreja Católica e funcionava junto ao curso de Direito. Neste ínterim, outros cursos foram surgindo. (PRIETO, 2009).

Foram criados cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Estudos Sociais, em 1964. Em 1963 começou a funcionar a faculdade de Ciências Econômicas. A Faculdade de Engenharia, apesar de ter sido criada em 1961, só entrou em funcionamento em 1965, uma vez que necessitou de tempo para reunir recursos para seu funcionamento. Buscou-se interiorizar cursos que permitissem a formação de mão de obra para o atendimento da

indústria e entidades empresariais. A Faculdade de Medicina teve as primeiras iniciativas em 1961, funcionando apenas em 1968, devido às dificuldades de instalação. Foram criadas as faculdades de Odontologia, Veterinária, surgindo, enfim, faculdades isoladas sem preocupação com a constituição de uma universidade (PRIETO, 2009).

Até 1969, cinco escolas isoladas, todas particulares, e a Faculdade Federal de Engenharia, mantida pelo governo federal, foram criadas. Sobre a organização do ensino voltada para a formação profissional, Durham afirma:

A tradição latino-americana também se singulariza pelo fato de a organização do ensino ter se voltado inteiramente para a formação profissional, que incluiu não só as profissões liberais tradicionalmente ligadas à universidade, como Direito e Medicina, mas também outras que, pelo menos na tradição europeia estiveram fora das universidades, como as engenharias. Na América Latina, aliás, as engenharias sempre foram um dos setores de maior prestígio no sistema, consideradas essenciais aos projetos de modernização. Além das Engenharias outras formações profissionais, como Agronomia e Odontologia. (DURHAM, 1998. p. 93-94)

Durham (1998) indica uma associação da orientação profissionalizante a um credencialismo exacerbado em que o diploma universitário confere o exercício das profissões de prestígio e a legislação assegura aos portadores de diploma o monopólio do exercício profissional. As elites locais se mobilizaram em direção à federalização, que ganhou impulso com a Reforma Universitária de 1968.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) apontam que a federalização consistiu num processo entre as elites locais e governantes no âmbito da União e, ainda que em contraditório, impõe característica de simetria em todas as IFES. A Universidade de Uberlândia foi criada pelo decreto-lei nº 762 de 14 de agosto de 1969 e federalizada pela lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, em acordo com a constituição da época, por força de lei, sem passar pelo congresso e sem debate sobre a criação e a necessidade de manutenção da autonomia das faculdades isoladas. Este modelo não foi uma experiência e, sim, uma orientação que foi dada em toda a América Latina no que tange a instituições de ensino superior.

Ocorreu a transferência do patrimônio das instituições isoladas para a Universidade de Uberlândia (UnU) e seguiu-se a expansão dos cursos. Em 1972 ocorreu a incorporação do patrimônio da Autarquia Educacional de Uberlândia pertencente ao governo do Estado que se responsabilizava pela manutenção das faculdades de Odontologia, Medicina Veterinária e escola de Educação Física. Estas unidades passam a integrar a Universidade de Uberlândia.

Devido às dificuldades vivenciadas pela instituição, inicia-se o debate sobre a federalização e a possibilidade de o poder público assumir a responsabilidade de manutenção.

A ideia da constituição de uma universidade pública em Uberlândia não foi apenas da elite, mas o próprio regime militar incentivava a justaposição de instituições com fins a federalização (PRIETO, 2009).

A legislação federal definia que as universidades eram autorizadas a funcionar mediante um simples decreto. A UnU- Universidade de Uberlândia havia sido autorizada mediante um decreto-lei. O Ministério da Educação e Cultura não reconhecia a Universidade de Uberlândia com sendo federal. Inicia-se um extenso processo de federalização.

De acordo com Prieto (2009), houve uma adaptação do Estatuto da UnU aos moldes da Reforma Universitária, de forma a atender quesitos como departamentalização e colegiados. A efetivação da nova instituição não foi realizada de forma tranquila, teve a oposição ao novo estatuto e, como a universidade recebia grande parte dos recursos federais, a nomeação de seus dirigentes foi feita pelo Presidente da República. A federalização se concretiza mediante um projeto de lei do deputado Homero Santos. Nos anos 1970, período do Milagre Econômico, a UFU recebeu considerável incremento em suas instalações, infraestrutura e quadro de docentes e técnicos administrativos necessários aos cursos de graduação.

A busca por boa remuneração atraiu docentes de diversas regiões e foram criadas entidades sindicais e sociais. A universidade nasce inicialmente no imaginário da elite local que, posteriormente, buscam iniciativas para sua materialização e, com a federalização e a chegada de recursos humanos, a UFU se emancipa. Mesmo após a federalização, a Universidade Federal de Uberlândia mantém a cobrança de mensalidade. Em 1978, a universidade passou a ser federal e, em 1979 na gestão do presidente João Batista Figueiredo foi extinta a cobrança de mensalidade, passando o ensino a ser gratuito em todos os cursos. (PRIETO, 2009)

Uma das exigências para a federalização foi a extinção das faculdades isoladas. Na UFU foram criados três centros: o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR), Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM) e os Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC).

Nos anos de 1980, assumiu a reitoria o Prof. Ataufo Marques Martins com o propósito de concretização da federalização. Neste período, a UFU sofreu a influência da redemocratização, com eleições para escolha de diretores de centro, chefes de departamentos, coordenadores de curso, antes designados e a criação de entidades de representação de docentes técnicos e estudantes. (PRIETO, 2010).

Na década de 1980, a UFU adotou uma política institucional de titulação de seus quadros mais novos, pois contava com orçamento e um quadro de professores interessados em se qualificar. Ao longo do tempo, verificou-se uma queda significativa no financiamento do subsistema federal de educação, o que não afetou a UFU, pois estes professores que se qualificaram voltaram e aqueles que se ocupavam com as atividades de disciplina aposentaram-se, verificando aí uma alteração no perfil docente, com professores mais voltados para a pesquisa e pós-graduação. (SGUSSARDI e SILVA JUNIOR, 2009)

Os anos de 1990 foram marcados pelo ajuste neoliberal, reformas institucionais e as políticas sociais perderam espaço em detrimento da priorização da agenda econômica. Houve uma drástica redução do orçamento, mas como os professores que haviam saído para o doutorado retornaram, foi o que possibilitou à UFU a formação de um quadro docente qualificado, necessário à expansão da pós-graduação. De acordo com Prieto (2010), neste período a UFU passa a enfrentar dois desafios: a mercantilização que faz com que a formação do indivíduo passe a atender as necessidades do mercado de trabalho e a Reforma do Estado com reflexos significativos na gestão da universidade e na carreira dos profissionais da educação superior.

Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.131) afirmam que a pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Uberlândia teve seu início em 1982, quando foram criados os cursos de mestrado em Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, mas foi nas décadas de 1990 e 2000 que a pós-graduação que se ampliou. A aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 contribuiu com a pós-graduação no país determinando a contratação de docentes, 1/3 de doutores ou mestres com dedicação exclusiva. A CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundada em 1950 com intuito de capacitar o pessoal de nível superior, passou por uma reconfiguração em suas funções, tornando-se a agência reguladora da pós-graduação.

Há três principais processos colocados na inércia do movimento de reconfiguração da pós-graduação no país:1) o CNPQ(Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca de produtividade do capital, 2) a Agência Capes(Estado), que regula sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPQ (articulada a ele portanto) bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico; e 3) o mercado para o qual convergem os movimentos anteriores e que em última instância conduz a reforma universitária.(SGUSSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 55)

Sguissardi (2010) apresenta a definição de produtivismo acadêmico:

O produtivismo acadêmico é entendido como fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle supostamente de avaliação que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico acadêmica, tendendo a desconsiderar sua qualidade- Este fenômeno, cultura e ideologia, tem sua origem nos anos 1950 nos EUA e se tornou mundialmente conhecido pela expressão public or perish, significando que os professores \pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e falecer. (SGUSSARDI,2010, sem página)

O produtivismo tem sido muito criticado no Brasil associado ao atual modelo de avaliação da pós-graduação stricto sensu implantado a partir dos anos 1996/1997. A partir deste período, houve uma intensificação em todas as áreas dos critérios quantitativos de produção para classificação dos cursos de pós-graduação mestrado e doutorado (SGUSSARDI, 2010)

No atual modelo de avaliação da Capes, implantado nos anos de 1990, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação tem que atender a algumas exigências em uma avaliação trienal: além do tempo destinado à pesquisa e orientação, o docente está submetido a uma gama de obrigações, como produção de produtos científicos, ministrar aulas da pós- graduação, pesquisa vinculada à agência de fomento, conferência de palestras e ser um “bom nome” para o programa de pós-graduação. (SGUSSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) afirmam que os estudantes que concluíram seus doutorados depois da vigência do modelo atual da Capes de avaliação estão mais adaptados e integrados às exigências de competitividade e produtividade presentes na pós-graduação. Tal situação pode ser claramente percebida a título de exemplo, quando se observa os dados referentes aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia obtidos através de uma pesquisa entre realizada pela UFU e a Fundação Joaquim Nabuco por meio de uma amostra estatística representativa do universo docente.

De acordo com Gomes et al. (2012), os docentes da UFU são, em sua maioria, procedentes da região sudeste do Brasil, sendo 59,4% dos entrevistados do sexo masculino e 40,3% do sexo feminino. Os professores são relativamente jovens; 39% possuem idade entre 31 a 40 anos, seguido por outro grupo com idade entre 41 a 50 anos e um terceiro grupo de docentes, sendo ele 28% com idade superior a 61 anos. A grande maioria dos docentes da UFU é doutor.

Sobre as principais razões que motivaram os professores a escolher a carreira docente, é interessante observar que: a possibilidade de pesquisar aparece em primeiro lugar para 40% dos docentes; seguida pelo ensino para 23,7% dos entrevistados; estabilidade no serviço público figura em 12,3% e outros motivos, 10,4%. Pelos dados fornecidos, pode-se

afirmar que parte dos professores entrevistados se formou no atual modelo de avaliação da Capes, dada a faixa etária e alta preferência pela possibilidade de pesquisar. Tal situação também pode ser percebida pela análise da tabela a seguir. Observando as linhas da Tabela 1, referentes a “possibilidade de pesquisar” e o “ensino” os dados apontam que a preferência pela pesquisa é maior entre os mais jovens que entre os mais velhos, já o ensino é um fator maior de motivação para os mais velhos.

Gomes et al (2012) chamam atenção para os quesitos: o padrão salarial e a estabilidade. O padrão salarial assume uma maior importância para os docentes mais velhos e já entre os mais jovens a estabilidade parece ter um peso significativo na decisão pela carreira acadêmica, possivelmente pelas instabilidades do mercado de trabalho no Brasil.

Tabela 1 - Fatores de atração na carreira acadêmica segundo os docentes entrevistados, por faixa etária (%)

| Fatores de atração | 24 - 30 | 31 - 40 | 41 - 50 | 51 - 60 | 61 ou + |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| O padrão salarial | 0,00 | 0,80 | 2,30 | 4,60 | 5,60 |
| O contato com os alunos | 12,50 | 9,20 | 10,30 | 12,30 | 5,60 |
| A possibilidade de pesquisar | 50,00 | 48,30 | 39,10 | 33,80 | 11,10 |
| Estabilidade do serviço público | 31,30 | 14,20 | 10,30 | 6,20 | 16,70 |
| O ensino | 0,00 | 22,50 | 24,10 | 26,20 | 38,90 |
| Outro motivo | 6,30 | 4,20 | 12,60 | 16,90 | 22,20 |
| Não respondeu | 0,00 | 0,80 | 1,10 | 0,00 | 0,00 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Gomes et al (2012).

De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009), boa parte dos professores-doutores e pesquisadores é desejosa por ingressar nos programas de pós-graduação, principalmente aqueles docentes que se formaram após a vigência do modelo atual Capes de avaliação em 1997, mas é importante destacar que há um pequeno grupo de docentes que não estão dispostos a se submeterem às exigências e ao crivo da Capes e do CNPQ.

Eles preferem manter a sua liberdade realizando ensino, pesquisa e extensão na graduação, não se submetendo à imposição de limites de tempo. No universo dos docentes pesquisadores, há aqueles que fazem críticas ao sistema, compreendem as dificuldades dos colegas, mas preferem seguir o seu trabalho na pós-graduação, que por sua vez estimula a competitividade e o individualismo entre os docentes:

Há grupos que se apossam da pós-graduação e competem com outros doutores, fazendo estes circunscreverem suas atividades ao âmbito da graduação. Isto tem acontecido em razão da expansão do sistema de pós-graduação no país. (SGUSSARDI e JUNIOR, 2009, p.n220-221)

De acordo com Gomes et al (2012), ao observar os dados da Tabela 2 referente ao percentual de docentes da Universidade Federal de Uberlândia com vínculo nas atividades de graduação e pós-graduação, pode-se concluir que 49% dos docentes encontram-se vinculados à pós-graduação e 49,8% possuem vínculos exclusivamente com a graduação. É alto o percentual de docentes engajados em atividades de pós-graduação, o que também confirma o apreço pela pesquisa acadêmica.

É importante lembrar que no universo daqueles que se dedicam apenas à graduação, há também docentes que possuem o interesse em algum momento de vincular-se a programas de pós-graduação, seguem procurando manter-se produtivos até conseguirem vincular-se a alguma agência de fomento, mas há também um grupo docentes que não se interessam em vincular-se a tais programas, tendo em vista o nível de exigências. Tais situações poderão ser percebidas na apresentação dos dados da pesquisa realizada com os docentes do Instituto de Ciências Biomédicas que permitiu dar voz aos professores.

Tabela 2 – Percentual de docentes da UFU com vínculo com pós-graduação, 2012 (%)

| | N.º | % |
|------------------|------------|-------------|
| Sim | 151 | 48,9 |
| Não | 154 | 49,8 |
| Em branco | 3 | 1 |
| Total | 308 | 99,7 |

Fonte: Gomes et at. (2012)

De acordo com Sguissardi e Júnior (2009, p. 233), o produtivismo acadêmico é uma das manifestações e causas da intensificação e precarização do trabalho dos professores das instituições federais de educação. Ocorre a indissociação entre tempos e espaços da vida familiar e profissional. A transformação do capitalismo requereu do trabalhador novas competências, sociabilidade produtiva, novas formas de organização do trabalho,

consequência para todas as profissões incluindo a prática docente. A intensificação se manifesta na ampliação da relação professor-aluno, exigências de produtividade.

A prática universitária passa a interferir na vida pessoal e familiar. Isto pode ser observado a Tabela 3.

Tabela 3 - Jornada de trabalho segundo os docentes entrevistados (%)

| | N.º | % |
|---------------|-----|------|
| Ate 40 horas | 62 | 20,1 |
| De 41 a 44h | 66 | 21,4 |
| De 45 a 50 h | 83 | 26,9 |
| De 51 a 60 h | 53 | 17,2 |
| Mais de 60 h | 41 | 13,3 |
| Em branco | 2 | 0,6 |
| Não respondeu | 1 | 0,3 |
| Total | 308 | 99,8 |

Fonte: Gomes et al (2012)

De acordo com Gomes et al (2012) os regimes de contratação no serviço público para os docentes das universidades federais são respectivamente 20 e 40 horas com ou sem dedicação exclusiva. Em relação ao universo docente pesquisado, de acordo com a Tabela 3, 78,9 % dos entrevistados afirmam desempenhar jornadas de trabalho superiores aos limites definidos em legislação, enquanto 20,1% encontram-se no limite da legislação, o que nos permite afirmar que as condições de trabalho dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia, de acordo com os dados apresentados, encontram-se precárias, pois o tempo de trabalho extrapola o horário dedicado ao descanso e lazer. Passemos à apresentação dos dados obtidos na pesquisa realizada com os docentes do Instituto de Ciências Biomédicas, no qual será possível, por meio das falas e depoimentos, conhecer um pouco mais sobre o universo do trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia.

4.3 O trabalho docente na percepção de professores do Instituto de Ciências Biomédicas da UFU

A metodologia utilizada inicialmente foi uma ampla pesquisa bibliográfica a autores da área de Sociologia do Trabalho e de História da Educação sobre o tema trabalho docente no ensino superior, procurando apresentar os processos econômicos e sociais que propiciaram a reconfiguração do trabalho docente.

No segundo momento, o método de pesquisa baseou-se em um estudo de caso de caráter qualitativo-descritivo, aplicado em uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia. O estudo de caso foi escolhido para identificar a percepção dos professores sobre a precarização do trabalho docente. Foram realizadas 4 entrevistas com professores do Instituto de Ciências Biomédicas da UFU selecionados pelo critério de proximidade, pois sou servidora na unidade acadêmica.

Os docentes entrevistados ingressaram na instituição no início dos anos de 1990 e em período mais recente com as vagas provenientes do REUNI. Foram elaboradas quinze perguntas referentes ao trabalho docente que foram alocadas em 10 núcleos de sentidos. As entrevistas foram gravadas no período de março a agosto de 2016. Elas foram transcritas para a realização da análise dos dados. Os dados qualitativos foram analisados sob a ótica da análise de sentidos (ANS) adaptada por Mendes (2007), a partir da análise de conteúdo categorial desenvolvido por Bardin (1977), em que os temas são separados por categorias de semelhança e conteúdo semântico.

Mendes (2007) define a análise de sentidos:

A análise de núcleo de sentido consiste no desmembramento do texto em unidades de sentidos formados a partir da investigação de temas psicológicos sobressalentes do discurso. É uma técnica de análise de textos em unidades, em núcleos de sentido formados a partir da investigação dos temas psicológicos sobressalentes do discurso. É uma técnica de análise de textos produzidos pela comunicação oral\escrita. É aplicada por meio de procedimentos sistemáticos que envolve a definição de critérios para análise. (MENDES, 2007, p. 72)

Os entrevistados foram convidados a participar e informados sobre a pesquisa e que não seriam identificados, diferenciados apenas por códigos, mantendo o anonimato de todos.

Núcleo de sentido 1: sobre as atividades de pesquisa acadêmica

Os docentes entrevistados informaram que realizam pesquisa. Apenas um dos docentes informou que atualmente encontra-se credenciados às agências e órgãos de fomento. Sobre a realização de pesquisa e dificuldades apresentadas por tal atividade, as respostas dos docentes foram as seguintes:

Eu ainda não tive projeto aprovado nem pelo CNPQ e nem pela FAPEMIG, então a principal dificuldade que eu te respondo com relação à pesquisa é a falta de dinheiro. Então para mim, embora eu tenha vários alunos, eu faço um pouco com o que a Histologia (área) me fornece. A Histologia (área do Instituto) tem um dinheiro que recebe do Instituto (ICBIM), então com esse dinheiro é comprado materiais para manter o laboratório de Histologia e os professores podem utilizar. Então eu faço com isto ou vou pegando mediante parcerias que realizamos para utilizarmos outros laboratórios e pegar emprestado, mas o meu maior impedimento para deslanchar mais na pesquisa é a falta de recursos. Porque eu ainda não tive projetos aprovados, tenho projetos em andamento, peço sempre para as agências de fomento, mas ainda não tive a felicidade de aprová-los. (ED2).

O Instituto de Ciências Biomédicas recebe anualmente uma verba do orçamento proveniente do montante direcionado à universidade. A verba é dividida entre as oito áreas para aquisição de materiais de consumo e material permanente. Este valor recebido varia de acordo com número de docentes da área e por produção acadêmica. Os docentes que ainda não conseguiram ter projetos aprovados pelas agências de fomento enfrentam dificuldades com a falta de recursos e utilizam de várias estratégias para dar continuidade aos trabalhos em pesquisa, inclusive parcerias e empréstimos de materiais com entre os docentes e unidades acadêmicas.

A UFU, como um todo, tradicionalmente é mais voltada para o ensino. A formação da escola talvez tenha relação com esta característica e as dificuldades são imensas. Não temos muita estrutura e temos dificuldades de captação de recursos externos. Com essa crise que o país está vivendo, tornou-se mais difícil ainda, mesmo internamente existem complicações. Algumas pessoas não valorizam ou não reconhecem o trabalho dos pesquisadores. Então falta estrutura física, por exemplo, você trabalha neste bloco, lembra-se da história da energia elétrica, todo dia caia às duas horas e quando voltava, a corrente voltava sem controle e era super alta e queimava um monte de aparelhos. Então temos dificuldades estruturais até a disponibilidade de corpo técnico. Eu tenho doze projetos em desenvolvimento e eu não tenho técnicos. Esse técnico seria para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa também [...]. Não a administrativa, mas na condução do projeto. A parte administrativa, temos que reivindicar às instâncias superiores que eles olhem para gente. Os absurdos que acontecem aqui, por exemplo: não sei se você sabe esse reservatório de 5000 mil litros de óleo diesel está colocado praticamente sobre a caixa d'água que serve a um grande número de pessoas da comunidade acadêmica, se tiver um vazamento teremos um enorme problema [...]. Eu já ouvi aqui na universidade as pessoas dizendo que o dia que tiverem condições ideais começa a fazer pesquisa. Eu estou aqui há quase vinte cinco anos e não tenho condição ideal,

mas faço pesquisa. O que acontece: com isso você vai tendo um currículo melhor, você orienta você tem publicação, quando você vai competir lá fora, seu currículo é mais competitivo. Porque as agências de fomento vão liberar recursos com base em comparação quantitativa e qualitativa (ED1).

A resposta do docente revela as precárias condições de trabalho mesmo para os professores que possuem uma carreira consolidada em pesquisa acadêmica. Os recursos obtidos junto aos órgãos de fomento se mostram insuficientes e o caminho para a conquista do “prestígio acadêmico” envolve por anos a realização de trabalhos com recursos parcous ou muitas vezes sem verba e pautados na lógica produtivista. Os docentes mais produtivos conseguem obter destaque.

Lemos (2014) afirma que os professores das universidades federais, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, possuem novas funções que se somam às existentes: refere-se ao *business*, à busca pelos recursos, às negociações, ou seja, a procura de convênio com instituições diversas, como outras universidades, empresas, instâncias científicas mantendo assim relações institucionais com vistas ao atendimento do caráter teórico e prático e internacional da formação.

Vínculo com agência de fomento como pesquisador não, mas já recebi auxílio para projeto sim da CAPES e do CNPQ. Já foi mais difícil conseguir recursos na década de 1990, por exemplo. Hoje não está difícil não, há vários projetos para melhoria de laboratórios de graduação, para a própria pós-graduação mesmo. Só que do ano passado para cá, isso tem mudado devido à crise econômica. Inclusive agora, a Ciência sem fronteiras mudou, era para alunos de graduação e agora é apenas para alunos de pós-graduação, o Fies dos alunos das escolas particulares, eles estão com dificuldades no acesso ao sistema, então mudou muito. Bolsas de pós-graduação foram cortadas e os alunos que estão ingressando agora estão sem expectativas. Financiamentos de projetos para cursos de pós-graduação há vários órgãos financiando, mas todos eles com redução. Quanto às parcerias público-privadas, já participei na Engenharia Biomédica, engenharia elétrica em parceria com a Petrobrás. Há nas áreas de engenharia elétrica, geografia, dinheiro para construção de laboratório. Alguns professores do ICBIM já receberam recursos para pesquisa de parcerias público-privadas (ED3).

O entrevistado (a) refere-se à década de 1990 um momento de dificuldades vivenciado pelas universidades brasileiras com um completo sucateamento das condições de trabalho, sem reposição adequada do quadro de pessoal docentes e técnicos-administrativos, anos sem reajuste salarial e recursos minguados para a pesquisa. No período atual, o Brasil passa por grave crise econômica o governo vem submetendo a educação a sucessivos cortes de verbas colocando em risco todos os avanços dos últimos anos pelos quais passaram as universidades públicas brasileiras.

Segundo o Lisboa (2013, p. 32) os docentes nas universidades federais captam recursos através da concorrência de editais. A universidade recebe recursos insuficientes que são distribuídos sem equidade, se quiserem receber recursos destinados à pesquisa os docentes têm que optar em aderir num sistema produtivista de atividades acadêmicas e captação de recursos instituída pelo MEC através dos órgãos de fomento (CAPES, CNPQ), agências estaduais (FAPEMIG, por exemplo, e etc.). Se os docentes não aderirem ao sistema não entrarão na disputa por recursos, consequentemente não ingressarão na pós-graduação e, também, não receberão dinheiro para pesquisa comprometendo a pontuação da universidade perante o sistema de recebimento de recursos ao quais as universidades estão vinculadas. As tarefas acadêmicas são transformadas em tarefas de cunho produtivista¹ que devem ser realizadas em um curto prazo e comprometendo o conhecimento mais aprofundado.

A captação de recursos é baseada em critérios externos visando assegurar a pesquisa e a obtenção de boa pontuação para prosperar na carreira, caso contrário o docente deixa de ter visibilidade perante os órgãos de fomento e perde a oportunidade para ascensão na carreira e a conquista de ajustes salariais, sendo que o plano de carreira está atrelado à lógica produtiva. Os docentes são cada vez mais cobrados pela produção científica. Um artigo, para ser valorizado pela CAPES, tem que ser publicado em periódicos científicos com fator de impacto elevado, conforme normas da *Thomson Reuters Corporation*².

O índice (FI - Fator de Impacto) foi criado pelo cientista americano Eugene Garfel, para medir quantas vezes a revista é citada em outras publicações utilizando o índice. A CAPES criou o Qualis, que estabelece critérios e conceitos para as revistas. O Fator de impacto (FI) é medido pela Thomson Reuters Corporation, e as revistas, para terem seu fator de impacto avaliado, estão condicionadas a associação a tal instituição e ao pagamento de uma taxa.

Quando se pergunta se tem uma lucratividade parece que existe um sistema editorial montado em torno do Fator de impacto. Tem revistas consideradas importantes, mas não estão no sistema Thomson, por isso elas não têm FI e são consideradas marginais (LISBOA, 2013, p. 32).

Os docentes afirmam perceber mecanismos que estimulam as revistas a aumentarem de forma artificial seu fator de impacto. Se desejarem um maior fator de impacto e melhor

¹ De acordo com Patrus, Dantas e Shigaki, 2015, o produtivismo acadêmico pode ser entendido como um fenômeno derivado do processos de avaliação da pós-graduação, se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade de produção acadêmica tendendo a desconsiderar a qualidade.

² Thomson Reutes Corporation: uma empresa multinacional de meios de comunicação fundada em Toronto, fruto da aquisição da britância Reuters pela canadense Thomson Corporation em 2008.

posicionamento no ranking da Thomson, os docentes em alguns momentos, são forçados a citar na bibliografia um ou dois artigos dela mesma. Os pesquisadores podem apelar para publicação em conjunto ou em separado com outro pesquisador citando o trabalho dele e o trabalho do outro. Tal situação contribui para formação de ciclos fechados e um círculo vicioso.

Com relação à influência das tecnologias no trabalho docente, Mancebo (2007) ressalta que:

Com a informatização dos serviços indubitavelmente desaparecem atribuições aos docentes de algumas tarefas tediosas de antigamente como a elaboração de listas, cálculo de qualificações, pesquisas bibliográficas presenciais e a elaboração de textos datilografados. [...] novas atribuições são agendadas para os professores. Um dos aspectos nada desprezíveis desse “novo” refere-se ao profundo enxugamento do quadro de funcionários de apoio, que acaba por agregar continuamente, novas funções ao cotidiano do professor. Ele agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade. (MANCEBO, 2007, p. 77).

É importante ressaltar que o Reuni – Processo de expansão das universidades federais - aumentou o número de alunos e de docentes, mas não aumentou proporcionalmente o número de servidores, o que veio a contribuir para a sobrecarga dos docentes obrigando-os a submeterem-se também ao desenvolvimento de atividades administrativas. Nicolau Sevcenko (2000) refere-se à faceta dos trabalhadores docentes com ironia:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte de seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento do meio acabando se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças. (SEVCENKO, 2000 p. 07).

Núcleo de sentido 2: sobre o tempo de trabalho

Os quatro docentes entrevistados afirmaram trabalhar 40 horas semanais com dedicação exclusiva, e foram questionados sobre a possibilidade de ultrapassar esta quantidade de horas de trabalho, estendendo-se para o horário antes dedicado ao descanso e as atividades de lazer.

Segundo Mancebo (2007), um dos aspectos a se considerar no “novo” cotidiano universitário refere-se à relação que é estabelecida com o tempo, relação na qual se pode verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como um prolongamento do tempo

que o professor despende com o trabalho. Tal dinâmica não é nova e nem exclusiva do trabalho docente, mas tem-se intensificado nos últimos anos.

Neste aspecto os docentes entrevistados deram os seguintes depoimentos:

Sempre levo trabalho para casa e trabalho fins de semana com provas para corrigir e trabalhos. (ED1). Não é referência de mais de três linhas.

Nosso regime de contrato de trabalho é dedicação exclusiva DE 40 horas. Por mais que eu não esteja aqui as quarenta horas que são oito horas por dia e cinco vezes por semana, eu tenho os períodos de dedicação fora disso, então levo prova para corrigir em casa, tanto à noite quanto aos fins de semana, tenho o tempo de preparo de aula, às vezes não dá para preparar aqui e preparo em casa. Já que participo da pós-graduação tem o tempo de leitura de artigos, de orientação dos alunos, tenho que ler o que eles produzem acompanha-los no laboratório então a gente acaba excedendo um pouco estas horas que são pré-determinadas pelo regime de contrato, acaba saindo do horário comercial e estendendo para noites e fins de semana. (ED2).

Lemos (2014) cita Botomé (1996) para se referir à polivalência do professor universitário, o professor precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista numa área de conhecimento. O que gera necessidade de trabalhar no tempo de lazer. As consequências são desgastes físico e psíquico.

Sim, muito. No semestre passado não dei aula, mas no semestre anterior a ele. Eu sempre fiz uma revisão em minhas aulas, do meu material em cada semestre durante os anos de docência, na UFU, sempre procurei fazer isso. Ultimamente fazendo mais na universidade, mas já levei muita coisa para casa e entre estas atividades de casa são os trabalhos que a gente tem que ler, trabalho de aluno, bancas que a gente participa, a gente não tem muito tempo de fazer isso na universidade, então fazemos à noite, nos fins de semana, para participar de bancas. Planejamento geralmente a gente faz assim, uma semana ou duas antes de iniciar o semestre. Desde o início de minha carreira, todo semestre eu tinha um planejamento de aula. Sempre enviei para as coordenações o plano daquele semestre e também o cronograma de todas as minhas aulas, então, o aluno iniciava o semestre já sabendo todas as aulas, avaliação, seminários, trabalho. (ED3).

Os depoimentos revelam o quanto o trabalho docente tem se intensificado, absorvendo o tempo que deveria ser reservado ao descanso e às atividades de lazer. No mundo do trabalho contemporâneo e flexível, muitos trabalhadores têm dificuldades em estabelecer fronteiras entre o lazer e o trabalho.

O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam nem em época de greve, tão pouco nas férias, gera ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho, particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias). (MANCERO, 2007, p. 77).

Mancebo (2007) afirma que em períodos de interrupção do ano letivo, os docentes utilizam o tempo para colocar atividades em dia: preencher formulários, ler os e-mails, escrever artigos ou ler livros ainda não lidos. Os professores, para fora dos muros das universidades, carregam consigo os aparelhos portáteis, computador e celulares que os acompanham até nos momentos de lazer e descanso. Ocorre a formação de uma sociedade da urgência dentro das universidades com incremento das tarefas, aceleração das atividades docentes, formação de alunos em menos tempo, imediatismo nas pesquisas, redução do tempo de convivência e tempo para a criação.

Em questão de horas, são 13 horas com cursos de graduação em aula, trabalho com 3 cursos, fora o horário de pesquisa. (ED4).

A pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção”, a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expedidos pelo docente. (BOSI, 2007 p. 1513).

Núcleo de sentido 3: Condições de trabalho

Os docentes entrevistados foram questionados sobre as condições de trabalho (sala de aula, barulho, gabinete de trabalho). Os depoimentos foram os seguintes:

Existem alguns problemas pontuais, mas no geral estamos bem nesse aspecto. (DE1H).

Então, aqui dividimos salas entre os professores, mas o ambiente é tranquilo. Eu acho que o ICBIM é um ambiente tranquilo para que a gente desenvolva o nosso trabalho. Com relação às salas de aula, há esse bloco novo, o 8C, eu não dou aula mais no Bloco 4K. Concentro no bloco 8C por ser bem amplo, mas houve um problema de engenharia em que as salas tem uma luminosidade muito grande e isto atrapalha a gente na hora de projetar os slides. Com eu dou aulas utilizando muitas figuras, prejudica para eu mostrar as minhas figuras. Mas isso não é um problema do ICBIM, foi uma construção da UFU, mas acho que o ICBIM fornece um bom ambiente para a gente trabalhar. É claro que temos alguns problemas de espaço físico: falta espaço para laboratórios, mas são coisas que ainda vão ser resolvidas. (ED2).

Percebe-se que as respostas são ponderadas, o ambiente de trabalho é harmonioso, mas há dificuldades em infraestrutura.

Sim, às vezes é de qualidade. O microscópio tem quantidade suficiente, mas a manutenção do equipamento não é adequada. Começa a ter vários problemas ao longo do ano. Outros pontos são as bancadas, nosso laboratório precisava dinamizar até o próprio ensino, ver se o sistema de participação do aluno é adequado, se não há um sistema maior de participação do aluno. Muitas vezes, a gente vai utilizar mais imagens evitando o uso de microscópio, logo que tem utilidade. Mas eu não vou dizer que o ambiente de trabalho é excelente, é médio há situações para melhoria,

compra de novos aparelhos, por exemplo. Quando se tem a verba, tudo depende das prioridades, então, um setor não vai dar prioridade para o ensino, ele vai usar para outras coisas. Aqui por exemplo estamos precisando de computadores melhores, aparelhos de Datashow de mais qualidade, então, tudo isto é limitante. Parece que quando a universidade compra, nem sempre há disponibilidade, quando o aparelho está funcionando ele tem que estragar para fazer uma mudança e substituir. É lógico que isso dentro de gestão é importante, não se pode desperdiçar o dinheiro. Mas eu ainda não vi na minha unidade uma preocupação em discutir o ensino, este fica mais com cada docente, práticas dentro das disciplinas, hoje não se tem esse interesse, cada docente faz o seu trabalho (ED4).

Os problemas mais sérios são os laboratórios. Eu posso falar que eu sou privilegiado. Eu tenho um bom espaço na minha sala, temos sala de laboratório de pesquisa. Agora os laboratórios de graduação de anatomia foram improvisados há 40 anos e estão improvisados até hoje em sala de aula. Então, é até desumano os técnicos e professores trabalharem em uma condição desta. Tem uns 4 ou cinco anos que estamos tentando a construção de um novo prédio para o laboratório de anatomia porque o que temos não está dentro das normas de laboratório de anatomia. O pé direito tem que ter 4,5 metros para cima, o nosso de 2,8 metros; tem que ter um sistema de ventilação melhor e sala para cubas mais humanizadas. É sufocante trabalharmos nestas condições, mas a gente enfrenta alguns problemas na hora de conseguir novas instalações físicas. (ED3).

As opiniões sobre as condições de trabalho dos docentes apresentam pontos positivos e negativos. Em relação ao ambiente, os entrevistados indicam uma boa convivência. O maior problema segundo os depoimentos refere-se aos equipamentos, que não dispõe de uma boa manutenção periódica, às vezes, os equipamentos são em número insuficientes e os laboratórios necessitam de modernização e melhor adequação.

Um dado novo nas falas docentes é o fato de não haver preocupação em se discutir a prática docente sobre o ensino. Isto reflete o atual momento, vivido pelos professores, as exigências e as múltiplas funções assumidas impedem pela falta de tempo pensar o ensino e melhores práticas docentes.

A precariedade da infraestrutura traz reflexos na formação profissional do discente e pode acarretar adoecimento dos docentes pela falta de condições adequadas para a realização do trabalho, dificuldades em realização no atendimento do projeto pedagógico e cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O governo ignora a precarização das condições de trabalho que vem sendo aprofundada devido aos recentes cortes no orçamento federal e, concomitantemente, não responde à pauta de reivindicações docentes, avançando num processo de contrarreforma do Estado que tem como eixo a privatização e mercantilização da educação pública.

Quanto à melhoria das condições de trabalho nas IFES, os professores reivindicam ocupação de cargos existentes e abertura de novas vagas de concurso, além de investimento em infraestrutura. Segundo Mancebo (2007), o trabalho docente precário, característica do

setor privado, está presente nas grandes universidades no que se refere às contratações temporárias de professores que são pagos por hora-aula para ministrarem aulas na graduação.

A condição precária de trabalho nas universidades federais constitui um fator de maior demanda pelos recursos federais destinados às universidades.

O orçamento apertado das universidades públicas tem causado danos, inclusive, na contratação de docentes, de maneira a atender de forma minimamente satisfatória à demanda de alunos e de cursos frutos da expansão das universidades públicas dos últimos anos. A contratação de docentes substitutos tem se apresentado como alternativa econômica para manutenção das atividades nas universidades.

Um dos desafios da organização docente é o multicampi – organização do ensino em dois ou mais campi, forma de organização presente há décadas no Brasil. Esta forma de organização é baseada em uma estrutura surgida nos Estados Unidos e na Universidade de Quebec (Canadá) com objetivo segundo gestores de favorecer a expansão geográfica das atividades de ensino, pesquisa e extensão em grandes capitais e regiões metropolitanas (ANDES, 2015, p. 3).

O processo de expansão multicampi das instituições de ensino brasileiras foi inserido de acordo com interesses de setores sociais dominantes e em períodos determinados e em resposta às demandas da sociedade civil. A multicampi no formato em que foi inserida contribuiu para as já precárias condições de trabalho e tem também gerado desafios, sobretudo à participação democrática no movimento sindical. O alega a não oposição à expansão das IFES através da multicampi ou pela interiorização destas instituições, mas os questionamentos são em torno da forma como a expansão ocorreu, sem financiamento necessário à qualidade do trabalho acadêmico, implicando em falta de garantia adequada de trabalho para docentes e técnicos administrativos para o cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Há um ponto muito positivo no multicampia que é a interiorização e a questão do acesso ao ensino superior, mas em contrapartida o principal problema que se coloca na tentativa de optar por esta forma de construção de universidades neste modelo é o orçamento, que é muito aquém do que seria necessário para manutenção das atividades de pesquisa, ensino, extensão e manutenção dos campi. É uma questão complexa, pois o funcionamento da instituição é moroso e muito caro, e em momentos de crise, como este que vivemos, ocorrem sucessivos cortes de gastos inviabilizando várias atividades.

Segundo o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), a previsão do orçamento das universidades federais é 15,2% menor que a verba prevista para o

ano de 2016. O orçamento global previsto na lei orçamentária anual para as instituições de ensino superior é de R\$6,7 bilhões. Em 2016, o valor era de 7,9 bilhões. Estima-se que haja uma redução de investimento em 45% no custeio que é a quantia destinada ao pagamento dos salários e atividades de manutenção do ensino superior; a redução pode chegar a 20%. Os cortes no orçamento afetam diretamente as condições físicas, como os edifícios, laboratórios e até bolsas e projetos de extensão.

O ANDES (2015) aponta já em 2015 uma redução drástica nos investimentos. A ausência de repasse de recursos juntamente com a política de expansão precária agravou a situação de várias instituições federais de ensino. Cortes no Ministério da Educação colocaram em evidência o sucateamento em várias universidades que enfrentaram a dificuldade para o pagamento dos contratos com as empresas terceirizadas e de manutenção da infraestrutura, salas, laboratórios, bibliotecas, restaurantes universitários e dificuldades para o pagamento de contas de água, luz e telefone. De acordo com ANDES (2015), instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 2015 enfrentaram dificuldades para o pagamento das contas de consumo e salário dos terceirizados.

Muitos docentes também convivem com a precarização das condições de trabalho. Esse é o caso de Remígio, professor efetivo da UFG. Apesar de a interiorização ter possibilitado o acesso à universidade para vários estudantes as condições de trabalho para os docentes são péssimas, extremamente difíceis (ANDES, 2015 nº 49, p. 09).

A Universidade Federal de Uberlândia também tem sofrido os efeitos dos cortes do orçamento pelo Ministério da Educação: A Pró-reitora de Planejamento e Administração da UFU (PROPLAD) informou que as principais obras em andamento na instituição estão paralisadas desde julho de 2017 por falta de recursos financeiros.

Em 2016 a UFU solicitou ao Governo Federal o orçamento para investimentos em 2017 na ordem de 30milhões, porém o valor aprovado na lei orçamentária (LOA) foi 15,3milhões. Devido à situação financeira do país o Governo Federal ainda fez um contingenciamento de 37% desses recursos. Portanto, a UFU vem administrando neste ano um orçamento remanescente de R\$ 9,58 milhões - ou seja, menos de um terço do solicitado - e, desse valor, 98,43% já estão comprometidos. (BORGES, 2017)

Núcleo de sentido 4 – Saúde

Sob a necessidade de se ausentar ou se afastar do trabalho por motivo de doenças ocupacionais, os docentes entrevistados disseram que nunca houve a necessidade de se

afastarem por motivo de doenças ocupacionais. Percebe-se pelas respostas fornecidas pelos docentes entrevistados é que o excesso de trabalho afeta as 3 dimensões (psíquicas, físicas, mentais).

Acho que afeta as 3 dimensões, especificamente, a sensação de frustração. Tem muita gente bem-intencionada querendo fazer as coisas e não consegue. Isso então afeta você emocionalmente, por exemplo: tem muitos professores que estão aposentados e não querem nem ouvir falar da UFU. Saíram magoados. Por que? Não sei. O sistema, quem está me cobrando? Poderia ser pela produtividade, por estar produzindo ou não, se sente cobrado pelo fato do outro produzir. Acho que o que falta é saber para onde estamos indo. Qual a universidade que a gente quer, que a sociedade deseja. Fica todo mundo ciscando, fazendo suas coisas, não tem norte, fica todo mundo brigando para ter mais trabalhos publicados, mais recursos, mais espaço, etc. Eu não vejo aqui um direcionamento da gestão superior: olha, nós projetamos uma universidade para daqui dez anos, vinte anos ... nós queremos isso. Vamos fazer tal coisa, a comunidade é consultada? Queremos o que para a Universidade e para a sociedade? Nós não temos isso aqui, ficamos apagando incêndios. A vida é apagar o fogo do dia. Isto gera muita frustração. (ED1).

Um pouco de cada, porque quando a mente está muito sobrecarregada, o corpo também não corresponde. Se você pensar o nosso trabalho, não é um trabalho de muito cansaço físico, diferentemente de um trabalhador braçal, por exemplo. O nosso cansaço é muito mais mental, porque são horas de estudo e dedicação e o psíquico dessa convivência, o embate com os alunos principalmente na graduação onde temos diferenças de gerações. (ED2).

Começa dentro da dimensão psíquica, depois afeta o físico e o cognitivo porque quando há um processo de desencanto, desinteresse, já começa pela dimensão psíquica, das insatisfações no tratamento com as pessoas. Quando comecei como docente, as minhas aulas eram enriquecidas de informações, muitas informações. Na medida em que amadurecemos, vemos que o aluno também é um agente e que ele também precisa buscar. Então, comecei a remodelar. Então, qual a função do docente? Ele mostra os caminhos, mas é o aluno que tem que percorrer e ver outras vias. É claro que há o acompanhamento e assim por diante. Aí, você começa a ver que dependendo do curso e da disciplina há um desinteresse. Então, começa assim, o professor para responder deve ter cobrança com certa interação, porque senão você vai até um determinado limite, depois daí parece que não há mais interesse do aluno. Isso aí também é limitador, mas a gente procura fazer o melhor trabalho possível. (ED4).

A meu ver o excesso de trabalho, afeta as condições físicas e algumas vezes as condições psíquicas. (ED3).

Os docentes entrevistados afirmam que o excesso de trabalho afeta as três dimensões (física, psíquica e mental) e apresentam outras razões que também influenciam a relação com o trabalho: ausência de um projeto de gestão na universidade, um plano de metas e um direcionamento, o que causaria frustração. O cansaço relativo ao embate com os alunos, o conflito de gerações e a falta de interesse por parte de muitos alunos são fatores também que podem causar desencanto aos docentes.

Segundo o Sidney (2013, p. 59), a “expansão desordenada do ensino público tornou o magistério uma atividade de risco”. O aumento do número de turmas, da carga e de estudantes em sala de aula dificultou a relação professor-estudante, com graves prejuízos à qualidade do ensino e para a saúde dos professores. Acrescenta-se a isto o aumento da correção de trabalhos em geral em fins de semana e as péssimas condições ambientais a que os docentes são expostos o que vem acarretar licenças médicas. (SIDNEY, 2013).

O aumento na produtividade no meio acadêmico, as exigências quanto ao desempenho em relação à pesquisa e às cobranças por publicações de artigo geram estresse e também em muitos casos, transtornos comportamentais que se colocam entre uma das principais razões de afastamento docente. Outro ponto refere-se ao acréscimo de trabalho que é computado para além das horas normais, devido ao contato virtual estabelecido com os alunos na solução de problemas.

O Professor Sadi Dal Rosso especialista em Sociologia do trabalho, diz que a intensificação do trabalho docente é antiga, mas ele acredita que foi agravada pelo Reuni isso se reflete, por exemplo, em maior número de turmas por professor, maior número de orientandos por professor. Você tem que corrigir mais trabalhos. Essas coisas representam um acréscimo de labor. Mas são problemas que já ocorriam anteriormente, estabelecidos pela pressão quanto à produção. Muito fundamentalmente pela avaliação da Capes, CNPQ, que são basicamente, os organismos avaliadores (SIDNEY, 2013, p. 62).

Núcleo de sentido 5: Relacionamento com os colegas

Para Mendes, Costa e Barros (2003), as relações sociais de trabalho são fontes de prazer e ajudam a minimizar o sofrimento. Os docentes foram questionados sobre a possibilidade de estabelecerem relações satisfatórias com os colegas de trabalho. De forma geral, os professores afirmam que o relacionamento é satisfatório, mas também fazem ponderações:

Acredito que sim, as dificuldades são comungadas por grande parte dos docentes com os quais eu convivo. A gente acaba estabelecendo relações de mais solidariedade (ED1).

Sim. Há um sentimento de coletividade entre os docentes em relação às dificuldades vivenciadas no dia a dia. Por mim, considero que tenho uma boa relação com os meus colegas. Aqui, tanto do meu setor quanto dos outros setores com que interajo. Eu venho de outra universidade onde vivi situação oposta, por isso eu quis sair de lá, onde eu vivia acuado pelas minhas colegas de trabalho. Aqui eu gosto do ambiente, é claro que têm pessoas com quem eu interajo estritamente no trabalho e têm pessoas que eu carrego pela vida afora, mas mesmo estes com quem me relaciono estritamente no trabalho a convivência é saudável (ED2).

A docente afirma ter vivido situação diferente em outra instituição. Muitas vezes, a competição acirrada e as políticas internas no ambiente de trabalho podem impedir uma convivência harmoniosa, contribuindo para que as pessoas se sintam intimidadas.

Acredito que sim, por exemplo, minha convivência interna é claro que tem pessoas que você tem mais afinidade e trata melhor, isso em todos os lugares. Mas eu tenho satisfação de trabalhar no que eu trabalho. Não foi uma opção forçada, ela veio logo de início, desde quando eu entrei no mestrado e no doutorado. Eu não me sinto de forma alguma insatisfeita (ED4).

O docente atribui a boa convivência no trabalho à questão de estar feliz com o que faz, enfim, com sua satisfação em fazer o que gosta.

Sempre tive essa facilidade de agregar e estar proporcionando um bom ambiente de trabalho. Aqui, já teve pessoas mais antigas que a briga era bacana aqui. As coisas foram mudando, então foram chegando pessoas novas e fomos mudando a cultura, então, o ambiente de trabalho aqui é muito bom mesmo. O que eu vejo que falta mesmo é o envolvimento de mais pessoas em outras atividades, além só de sala de aula. Envolver-se em querer saber, por exemplo, de onde vem o material anatômico, de todo mundo estar envolvido com os mesmos objetivos. O que vejo é o docente entrar para sua sala e fechar a porta. Se tivéssemos mais envolvimento das pessoas, as dificuldades, como conseguir peças anatômicas seriam menores, inclusive para conseguir o próprio prédio. Quando você me perguntou sobre o trabalho no período de férias, lembrei-me do comentário de um colega, de que nas férias sempre aparecem às mesmas pessoas, outros quase não aparecem e têm aqueles que mesmo no período letivo não nos encontramos e estes têm salas destinadas a eles, o que não deveriam ter. (ED3).

O docente atribui a mudança de ambiente menos conflitivo à aposentadoria de alguns colegas e à chegada de outros professores ao setor. Da década de 1990 para os dias atuais, houve uma renovação em toda área acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia. Muitos docentes se aposentaram e, a partir da gestão dos governos petistas, concursos foram realizados, o que permitiu a renovação do quadro docente. Um dado apontado é a falta de envolvimento de alguns docentes em atividades para além da sala de aula, o que pode prejudicar o espírito de coletividade.

Núcleo de sentido 6: Disputas políticas

Os docentes entrevistados foram questionados sobre sua percepção em relação às disputas políticas dentro da universidade. Alguns autores afirmam que a busca pelo poder nas organizações abala a confiança entre os colegas. Sobre este item, os docentes responderam:

Na pesquisa, eu vejo o trabalho mais colaborativo. Não sei se é porque eu tenho o privilégio de trabalhar com pessoas que são extremamente colaborativas.

Politicamente, obviamente que existe, política está presente desde o momento que você acorda e fala bom dia. É parte da relação humana. Agora, eu acho ruim a partidarização, é você rotular ele é de esquerda, ele é de direita e tal. Eu acho que a soma de diferentes cabeças é que deve fazer o todo. A universidade se caracteriza pela diversidade e quando você partidariza, a instituição perde. Fazer política é importante, temos que discutir muitos aspectos da diversidade humana. (ED2).

Existem políticas e discriminações. É igual eu te falei, se o professor trabalha com pós-graduação ele é considerado, se ele é um docente mais voltado para a graduação, ele não tem tanta importância. (ED4).

Lemos (2014) diz que a ação do Estado em orientar a carreira docente para a pesquisa - através dos editais e recompensas – coloca o ensino em lugar de menor importância e, até mesmo, como aversivo a alguns docentes. Quando incentiva através do financiamento individual externo e baseado na meritocracia abala, assim, o vínculo social, causando conflitos interpessoais com um clima desfavorável à produção associada ao conhecimento. O Estado, através deste modo de agir, cria um grupo de professores que são tidos como “excelentes” pelas agências de fomento e fragiliza a organização coletiva, descaracterizando o papel político do professor que se submete às regras do sistema para o atendimento das demandas, abrindo mão de sua vida pessoal, do seu lazer e descanso, questões que contribuem para o adoecimento e alienação.

A intensificação do trabalho docente compromete as atividades principais dos docentes das universidades públicas: ensino, pesquisa, estudo e reflexão. A docência assume um lugar marginal, não sendo pontuada nas avaliações de progressão funcional. Dessa maneira, o tempo utilizado para escrever, revisar os trabalhos e executar leituras vai se tornando limitado e o pensamento e a reflexão tornam-se limitados e curtos. Neste cenário, o conhecimento científico tem sua qualidade comprometida.

Segundo o Borges (2013), os docentes de várias universidades federais têm apresentado queixas em relação às gestões, autoritárias e repressivas e por falta de liberdade de expressão da parte de gestores das universidades. Uma forma de repressão que tem se apresentado bastante comum é o processo-jurídico administrativo: o que deveria ser usado para corrigir atos de corrupção, vem sendo utilizado para perseguir servidores que se coloquem em oposição às atitudes dos poderes constituídos.

O professor Vicente Ribeiro, lotado no Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), é uma das vítimas de perseguição. O professor está sofrendo um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) movido pela reitoria *pro tempore*, por ter questionado o vice-reitor durante reunião do Conselho Universitário (Consumi), dia 15 de julho de 2012. Na ocasião, estava sendo debatido o ato do reitor de criar novo campus em Passo Fundo, sem consulta às instâncias colegiadas. (BORGES, 2013, p. 51)

Humilhações e perseguições constituem parte dos assédios vivenciados por docentes de algumas universidades federais e muitos desses casos têm chegado ao conhecimento do Ministério da Educação (MEC) por iniciativas dos sindicatos regionais.

Humilhações e perseguições fazem parte dos assédios sofridos pelos docentes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lotada no Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari (ISB/UFAM) desde 2006, a doutora em Genética Molecular Humana, Izabel Heckmann, conta que desde que chegou à unidade acadêmica passou a ser perseguida pela direção. Responsável pela criação do laboratório de Genética Molecular Humana (LABGEN) a professora afirma que durante a aprovação o parecerista questionou a real necessidade de criação de um laboratório de genética molecular, isso num campus de saúde e Biotecnologia. Além disso, segundo Izabel o ex-diretor exigia constantemente a destinação do local exclusivamente ao ensino ferindo o tripé do ensino superior. (BORGES, 2013, p. 52)

As perseguições compreendem delegar ao docente um número abusivo de disciplinas, atribuir a ele disciplinas que não estão em sua área de atuação, além de enviá-lo para ministrar aulas no interior do estado. Os problemas de violência psicológica e moral são os mais variados possíveis, como o tratamento diferenciado conforme o lado político que assumem na instituição. Conflitos constantes contribuem para a precarização das condições de trabalho docente. (BORGES, 2013)

Além disso, o estágio probatório e a precarização do trabalho dos professores tornam-se prejudiciais, já que nesta fase o servidor possui uma relação delicada com a instituição e, mesmo assim, segundo o ANDES, há vários casos de assédio e perseguição a professores, que acabam propiciando graves sequelas emocionais nestes trabalhadores e uma dificuldade de denunciar tais situações.

A professora Eblin Farage do departamento de serviço social da Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em serviço social, afirma que “os docentes fazem relatos desabafos, mas não querem denunciar, não dão elementos para que o sindicato possa dar visibilidade a essas situações. Eblin explica que o assédio moral se apresenta na forma de: sobrecarga de trabalho, porém não é percebida pelo professor que está entrando na universidade. Alguns professores chegam a dar mais de 20 horas em sala de aula e acham que isso é uma imposição da chefia, mesmo que em seu departamento tenha professor com apenas 4 horas\aula. Alguns entendem que é pedágio justo de quem entra. (BORGES, 2013, p. 56)

Núcleo de sentido 7- Competitividade entre os docentes

O ANDES aponta que as transformações econômicas sociais e tecnológicas ocorridas na perspectiva da hegemonia liberal do sistema capitalista de produção que consagrou a competitividade desmedida não pouparam as formas pelas quais o homem organiza o trabalho. Novos modelos de gestão surgiram, além de novas condições de trabalho, em uma sociedade ancorada em um sistema de produção que tem por base a produtividade.

A universidade encontra-se assentada em três pilares, que são: ensino, pesquisa e extensão. Alguns professores afirmam que há uma tendência a privilegiar mais a pesquisa voltada para a pós-graduação, em detrimento da graduação, em decorrência dos recursos, da produção intelectual e visibilidade. Sobre esta questão, os docentes deram as respostas:

Depende muito da universidade, a UFU ainda está engatinhando nesse ponto. Há um tempo, há quinze anos, eram poucos professores que faziam pesquisa, hoje a maioria que entra pelos concursos já vem com suas linhas de pesquisas, então acho que estamos começando. Existem algumas universidades, como UNICAMP, USP, por exemplo, que têm mais alunos de pós-graduação que alunos de graduação, quando eu estava lá tinha 2.500 alunos de pós-graduação e 2.100 alunos de graduação. Olha que ela tem inúmeros cursos de graduação. Mas é porque a pós-graduação realmente é mais visível, é o que gera dinheiro, o que você publica, é o que todo mundo vê, então a gente ainda está engatinhando. Tanto que um dos critérios da planilha que a gente tem aqui para distribuição de dinheiro é a produtividade. Quanto mais produtivo for o professor e seu setor como um todo, mais dinheiro o setor irá ganhar e o professor é mais produtivo na pós-graduação ou pode nem participar da pós-graduação, mas tem sua pesquisa, seus alunos de iniciação científica, ele consegue publicar, tendo um trabalho, ele pesquisa, ele pública. É claro que a gente percebe que o professor tem um ego muito grande, quando você se torna produtivo e seus colegas começam a perceber, a gente tende a ficar com o ego mais inflado, é claro eu ainda estou no começo da carreira, diferentemente da pessoa que você entrevistou, mas é visível que tem professores que a gente diz que é “cabeça de chave”, são peixes graúdos no meio científico, vai muito do caráter de um e de outro deixar essa soberba subir à cabeça. Mas nosso meio é muito egocêntrico, competitivo demais, é egocêntrico. O que eu nunca vi aqui e espero não vivenciar é puxada de tapete, porque eu sei de lugares onde um professor puxa o tapete de outro. (ED2).

Pela resposta do professor é possível perceber a diferença entre o trabalho na pós-graduação e o trabalho na Graduação e como um sobressai ao outro. A pós-graduação vem, ao longo do tempo, ganhando importância no meio acadêmico pela visibilidade, recursos específicos, publicações e as exigências externas de produtividade por parte dos órgãos de fomento.

Bosi (2007) afirma que, à medida que os recursos vão sendo disponibilizados para as pesquisas, os mesmos são direcionados para áreas mais rentáveis para serem utilizados dentro da própria instituição em laboratórios, computadores, auditórios, salas obtidas através de

recursos públicos oriundos dos editais e parcerias realizadas com empresas. O autor chama a atenção para privatização dos meios de produção dos trabalhadores docentes conduzindo os indivíduos a realizarem suas atividades laborais com toques de empreendedorismo e voluntariado.

Eu acho que isso tudo depende do docente. Quem está envolvido com a pós-graduação acredita que esta tem mais valor, tem essa diferença. Quem está mais envolvido na graduação - e alguns professores que não estão envolvidos na pesquisa - é porque eles não têm facilidade, principalmente alguns professores mais antigos que não se envolveram com pesquisa. Eu sempre consegui conciliar a pesquisa com a pós-graduação, agora o que não pode acontecer e acontece com alguns professores é focar mais na pós-graduação e a graduação levar em banho-maria, de qualquer jeito. O foco deve ser tanto a graduação como a pós-graduação, porque sem a Graduação não sobrevive a Pós-graduação, com alunos malformados na Graduação dificilmente se terá bons alunos na pós-graduação. Então, o que acontece é isso: uns só querem Pós-graduação e não a Graduação e vice versa. (ED3).

O docente ressalta a aptidão para o trabalho de pesquisa. Nos anos de 1990, houve uma reformulação das políticas da CAPES e do CNPQ que contribuiu para reforçar o caráter do pesquisador produtivo. A partir disso, os estudantes e docentes já são inseridos na lógica do sistema produtivista de publicações.

É uma questão de preferência, porque normalmente o docente é contratado para ministrar aulas, mas o docente logo tem interesse na Pós-graduação, pois traz verbas e é muito diferente de trabalhar na graduação, com 40 a 42 alunos ou mais. Já na pós-graduação, trabalha-se com disciplinas de cinco ou seis alunos, são seminários, os alunos que apresentam têm a especialização do professor que tem sua importância. Os dois são importantes, não se poderia desvincular um do outro, mas existe um grau de discriminação e hierarquia neste sentido. Os docentes que não trabalham na Pós-graduação são pouco considerados. A verdade é que existe a diferença entre um pesquisador e um cientista. Nesse contexto, me considero um docente-pesquisador. (ED4).

A resposta do docente expressa o caráter restrito da pós-graduação: poucos alunos, diferentes dinâmicas de condução de aulas, trabalhos acadêmicos voltados para pesquisas de interesse do orientador e a necessidade de considerar as duas atividades importantes por estarem vinculados.

Segundo Lisboa (2013), um dos principais quesitos na avaliação de docentes e instituições é a vinculação aos programas de Pós-graduação, quantidade de orientandos, redução do tempo dos cursos desses orientandos e, em virtude disso, uma parcela encontra-se excluída do sistema. A Capes não vê com bons olhos programas que possuem um grande número de professores e mantém os docentes com maior número de publicações. Muitos professores não conseguem ingressar imediatamente na Pós-graduação por não atenderem aos critérios de credenciamento que se baseiam nas publicações.

Nesse vale quanto pesa, o próprio docente é valorizado pela inserção na pós-graduação pelo número de artigo, livros publicados e principalmente pela bolsa produtividade em pesquisa que obtêm com méritos (BOSI, 2007, p. 1516).

Núcleo de sentido 8: Realização profissional

Os docentes foram questionados sobre os fatores que contribuem para a satisfação pessoal (orgulho, gratificação pessoal, identificação com as tarefas). As respostas das entrevistas revelam a docência na perspectiva do reconhecimento por parte dos discentes, a transmissão de conhecimento e contribuição para o crescimento do próximo e afinidade com a docência. Outros fatores foram as condições de trabalho e remuneração adequada.

Eu acho que quem julga o trabalho, estas avaliações que o pessoal coloca para os alunos, são até melhor porque o Diretor não fica com você na sala de aula, não é o colega de trabalho, é o envolvimento do professor em prestar um bom trabalho na Graduação e na Pós-graduação. Então, no meu caso particular, sou muito feliz com o que eu fiz na universidade; até hoje em função do que eu vejo em relação aos alunos. São agradecimentos, comentários que o aluno faz com sua família, eu acho que este é o reconhecimento, sensação de você ter se dedicado, se esforçado ao máximo em prestar um bom trabalho. Você está aqui formando pessoas. Além do próprio conteúdo, você tem uma responsabilidade social com as pessoas. Esse é o maior benefício que o profissional tem. (ED3).

O docente afirma que quem pode avaliar o seu trabalho é o aluno, pois é com este que a relação é mais estreita. O docente expressa a sua satisfação em estar formando pessoas e em fazer o que gosta.

São os meus alunos. É chegar à sala de aula, assim ter um bom retorno, que eles me questionem, que a gente tenha uma troca. Eu ministro aula e pretendo continuar até o final dos meus dias, mas pelos alunos, não posso dizer meus alunos, mas meus estudantes, eles são muito importantes, é isso que faz continuar. (ED1).

A docente se realiza profissionalmente através da relação professor-aluno, das trocas e do retorno por parte dos alunos. De maneira geral, os docentes reconhecem que o perfil dos discentes vem se alterando ao longo dos anos. Hoje, o desinteresse é maior por parte de alguns alunos, há a influência das tecnologias que contribuem para o não aprofundamento do conhecimento que se torna raso e superficial, tal situação gera impacto no trabalho docente.

Ambiente de trabalho adequado, remuneração adequada e as condições de trabalho. Mas acho que falta definir para onde estamos indo. (DE1).

A docente enfatiza a ausência de um projeto coletivo de trabalho na Universidade. A definição dos rumos, de um objetivo institucional maior a ser alcançado contribui para um sentimento de orgulho e satisfação em fazer parte da instituição.

Acho que primeiro gostar do que faz, então gostar do que faz porque a maior parte do meu tempo eu fico no ambiente de trabalho, a maior parte da minha convivência é com os meus colegas de trabalho. O tempo que eu convivo com minha família é inferior ao que convivo com os colegas de trabalho. Tantos os docentes quanto técnicos e outros funcionários. Acho que é gostar do que faz e depois, é claro, que o seu trabalho tem que fornecer o mínimo para que você se sinta bem acomodado. É claro que se eu não tivesse uma sala, tivesse que trabalhar em um lugar insalubre, tudo influiria no gostar. (ED2).

A docente afirma o gosto pela profissão docente, passando a maior parte de seu tempo no trabalho e dispensando um menor tempo para as relações com familiares, o que permite perceber a intensificação do trabalho docente.

O exercício da docência é algo que gosto e que sempre foi natural em mim. A questão de estudar, ensinar, aprender mais. Não me veria em outra profissão a não ser quando eu me aposentar e criaria outra coisa. A perspectiva do plano de carreira, progressões que você vai melhorando o salário dentro de uma produtividade. Eu poderia me aposentar em 2017, mas meu interesse é dar continuidade na pesquisa para chegar a titular. Agora, estou em um ritmo de aumentar a produção, independentemente de estar vinculado à Pós-graduação ou a projeto de órgão de fomento. Posso realizar independentemente. (ED4).

O docente levanta alguns pontos como satisfação com o que faz, perspectivas como remuneração e progressão na carreira.

Núcleo de sentido 9: Sofrimento e burocracia

Embora no trabalho haja satisfação, orgulho, identificação com as atividades, também em alguns momentos existe o desprazer e o sofrimento.

O que tem mais me causado sofrimento mesmo já que sou professora é o crescente desinteresse dos alunos. Eu, na verdade, me sinto muito desestimulada em dar aulas para a graduação, porque a gente vai para a sala de aula e fica falando como se estivesse sozinho falando para as paredes. Não tem participação dos alunos. E depois se vê a evolução e o desenvolvimento deles na prova é péssimo, parece que a gente não falou nada. Para minha desagradável surpresa, isso tem aparecido na Pós-graduação também. Porque, na Pós-graduação, a pessoa faz porque quer, ninguém é obrigado a fazer a pós, seu pai e sua mãe podem até lhe obrigar a fazer uma graduação para que você tenha uma faculdade e um emprego melhor, mas a Pós-graduação, não. Então, tenho visto alunos virem fazer pós, só para terem um título ou porque quer aumentar o seu salário, ou porque todos os seus amigos fizeram e ele também tem que fazer. Ele não tem perfil, não tem o que é necessário, não tem paciência, não tem a dedicação, é um conhecimento que você não constrói de hoje para amanhã. O mestrado são dois anos de evolução, então, eu tenho visto um desinteresse também por dar aula na Pós-graduação, por discutir com os alunos, tenho visto este interesse também. (ED2).

A resposta da docente revela que o sofrimento para ela se expressa no desinteresse dos alunos, na falta de participação deles, o que vem se estendendo na Pós-graduação com o

ingresso de alunos que não dispõem do perfil desejado. Ela aponta algumas razões pelas quais os alunos ingressam num curso de pós-graduação.

É importante lembrar os cursos de Pós-graduação ainda são muito restritos a um grupo de alunos, preferencialmente “aqueles que possuem uma relação mais estreita com a academia”, “recém-graduandos” que já tiveram pesquisa científica e já possuem seus orientadores e contribuem com estes seguindo na Pós-graduação, dando prosseguimento à pesquisa. O aluno trabalhador não é favorecido neste ambiente, pois não tem tempo para publicar muitos trabalhos, participar de congressos, “não tem a escrita acadêmica”, enfim, não está inserido nesta lógica produtivista que permeia os cursos de Pós-graduação no Brasil, sobretudo, nas universidades federais. Os obstáculos estão presentes já na forma de ingresso a estes cursos com a pontuação de publicações acadêmicas.

A sensação de impotência. Você quer fazer algo e não ter como, na graduação os alunos que chegam são imaturos, muito novos e estão interessados, mas não têm percepção da dimensão daquilo na vida deles. E você não tem o que fazer, é individual o tempo de cada um. Eu vejo com preocupação porque a gente faz um ensino de qualidade, prima pela qualidade e pensa no futuro desses alunos, o que eles vão fazer, com esse desemprego que há no país, isso me frustra. Para que estamos formando uma massa intelectualizada? Isso me frustra, o futuro deles. (ED1).

O sofrimento para a docente se expressa na imaturidade dos alunos. Nos últimos anos, as universidades brasileiras têm diversificado as formas de ingresso ao ensino superior, o que contribuiu para o ingresso de alunos cada vez mais jovens e imaturos.

Muitos ainda não possuem uma percepção clara do caminho profissional a seguir. Outra questão levantada pela docente é o momento de ausência de perspectiva devido à grave crise da economia brasileira, que afeta o mercado de trabalho nas diversas profissões.

Às vezes, os conflitos pessoais ou uma condição não adequada de infraestrutura. O surgimento de uma doença, de fator externo pode interferir na atividade laboral (ED4).

Para o docente, o sofrimento se apresenta nos conflitos pessoais da convivência do dia a dia, condições de infraestrutura inadequada presente em alguns setores específicos da unidade acadêmica (ICBIM). Acredita-se que no futuro poderão ser solucionadas com a liberação de mais espaço e fatores externos ao ambiente de trabalho.

A convivência com os colegas, isso que às vezes é difícil. Devido aos níveis diferentes de interesse. O que falta mesmo é ter um pouco mais de humanidade nestas áreas. Falta isto, desde que comecei a me dedicar a outra atividade, enxergo coisas que os outros não estão vendo, isso hoje me traz uma tranquilidade maior,

enquanto os meus colegas sofrem com a produtividade, isso não me afeta, enxergo outros níveis, isso para mim foi muito bom até para continuar convivendo (ED3).

O sofrimento para o docente tem relação com a convivência entre os colegas, ele se queixa da ausência de humanidade e enfatiza a satisfação de ter se desprendido da sua área de biomédicas para se dedicar a outra graduação na área de humanidades, que tem contribuído para ampliar seus horizontes.

Segundo Dejour (2007), o reconhecimento raramente é conferido de modo satisfatório. Se o sofrimento não se faz acompanhar da descompensação psicopatológica o indivíduo emprega os meios de defesa contra ele. Anormalidade não significa ausência de sofrimento, esta é vista como resultado de uma posição entre o sofrimento e a luta individual contra o sofrimento no trabalho.

Núcleo de sentido 10: Mecanismos de defesa

O trabalhador busca fora do ambiente de trabalho estratégias de defesa para lidar com as contradições no contexto do trabalho que também surgem no ambiente de trabalho de professores das instituições de ensino superior. Sobre as estratégias de compensação utilizadas, pelos professores entrevistados para lidar com as contradições no trabalho, os mecanismos de proteção quando são obrigados a aceitar algo que pode não ser tão positivo no trabalho, como, por exemplo, as imposições, as respostas foram as seguintes:

Primeiramente, se eu tiver a possibilidade de questionar, não rebelar, mas entender a lógica e tentar contra argumentar. O docente tem essa liberdade, essa autonomia. Sinceramente, nunca me foi imposto nada (ED1).

Os docentes possuem autonomia, mas também estão sujeitos aos controles que são exercidos pelas avaliações no ambiente institucional, os controles por parte das agências de fomento, determinações do MEC. Existe uma série de trabalhos em que eles têm que responder como, por exemplo, as comissões diversas no ambiente universitário.

Aqui, não tem nada que é imposto. Claro que, quando comecei a trabalhar, meus colegas me falaram que iriam dar aulas para determinados cursos e é claro que com o decorrer do tempo, se você não se adaptar ao curso você pode tentar trocar com o colega, mas se eu não consigo isso, eu procuro sempre fazer o meu melhor, ir de mente aberta para que os alunos para que não tenhamos embate. Porque os alunos percebem quando você não está de boa vontade com a turma. Então, se você chega de cara amarrada e não dá abertura, isso para mim é um desafio, pois me considero uma pessoa muito séria e vim de uma geração que os meus professores tinham uma postura diferente, eram muito sérios, muito inacessíveis, você só tinha acesso a eles na aula e quando eles marcavam plantões de dúvida. Também não tinha esse negócio de rede social e ser amigo do professor fora dali. Então, eu aprendi desse jeito. Hoje, sei que as gerações são diferentes, então para mim é um desafio

modificar um pouco disso da minha personalidade, não que eu vá me transformar em um piadista lá na frente. Tentar trazer uma leveza para que fique um pouco mais palatável (ED2).

A docente demonstra a autonomia dos professores. É possível pela sua fala perceber como o perfil docente mudou ao longo do tempo. A postura mais séria de antigamente está ligada a outro perfil profissional, pois tempos atrás o professor era visto como detentor do conhecimento. Hoje, o conhecimento na leitura da pedagogia deve ser construído na relação de interação professor-aluno, considerando a bagagem que o discente traz com ele. Daí, atualmente, os professores são mais próximos dos alunos, mas cabe o estabelecimento de limites nesta relação.

Centrar nos próprios interesses, o que eu procuro hoje é fazer um excelente trabalho dentro das condições e ficar mais centrado comigo mesmo, porque às vezes não adianta como os interesses são variados, é difícil conciliar algumas questões para evitar intransquilidades. Eu me afasto de alguns grupos que trabalham com assuntos específicos. (ED3).

Segundo o docente a forma de defesa e mecanismo de proteção utilizada por ele é focar em si mesmo, esquivando-se de situações conflituosas. Em relação à autonomia docente, Lemos (2014) alerta para uma importante questão a ser analisada no contexto das condições de trabalho de professores das universidades federais: refere-se ao controle institucional, exercido pelo Estado sobre o cotidiano do docente, a qualidade de seu trabalho, uma fonte de estresse e tensão que geralmente passa despercebida. Tal controle é exercido principalmente pelas agências de fomento externas à universidade, órgãos internos e externos ao MEC.

Há de se considerar, também, o Plano Diretor de Reforma do Estado, a Reforma Administrativa e Previdenciária, a política para instituições federais de ensino superior, instrumentos legais (entre eles, o mais importante, a LDB), decretos e portarias. A autora cita exemplos como a escolha de dirigentes, a política de avaliação – Sinaes, avaliação da pós-graduação (Capes), a formulação de novas diretrizes curriculares, o contingenciamento e congelamento na liberação de recursos, a definição da carreira, a política salarial e de vagas docentes. A autora diz que tais medidas comprometem a autonomia docente e o professor passa a ser alvo de uma pressão da burocracia estatal institucional, com a racionalidade que se expressa em produtividade em relação às características que são próprias do fazer docente universitário cuja função maior é auxiliar na construção coletiva do conhecimento, formar indivíduos que saibam pensar com criticidade em relação à sociedade em que vivem.

Perpassa na sociedade o pensamento neoliberal que busca desqualificar tudo que é público, colocando-o como ineficiente, especialmente os trabalhadores, o funcionalismo

público, nesse contexto o professor aparece como o bode expiatório em uma crise pela qual a universidade vem passando pelos baixos desempenhos dos docentes, ausência de comprometimento da instituição e liberdade de atuação.

Lemos (2014) aponta, ainda, a existência de uma teia de relações institucionais, “superestrutura”, com aumento de controles, ampliação das funções de órgãos, como a Secretaria de Ensino Superior, Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), que também passam a exercer um papel controlador no nível didático científico. Tal aparato gera sobrecarga para as instituições e para os professores.

CONCLUSÃO

O mundo do trabalho contemporâneo vem passando por mudanças desde o início da década de 1970, em decorrência da crise do capitalismo gerada pelo esgotamento do modelo Fordista, das políticas keynesianas e do Estado de Bem-Estar Social. Houve uma mudança do modelo de produção fordista para o padrão de acumulação flexível que propiciou a flexibilização da produção, novas formas de consumo, flexibilização das relações de trabalho e novas formas de organização do mesmo.

O capital passou a buscar formas de recuperação da sua ampliação com o movimento de financeirização, assumindo a forma rentista, um caráter fictício e se desacoplou da produção material. Passou-se, então, à percepção de que o desenvolvimento das economias capitalistas não está atrelado necessariamente ao aumento dos postos de trabalho. Para o mundo do trabalho, as consequências têm sido terríveis: aumento do trabalho informal, precarização e intensificação do trabalho, perdas dos direitos sociais de proteção ao trabalhador, mudanças nas exigências de qualificação e exigência de um trabalhador multifuncional.

O estudo das condições de trabalho docente passa a se constituir como uma preocupação entre aqueles que pesquisam o trabalho docente. No Brasil, a partir dos anos de 1990 tem-se a adoção das políticas neoliberais em sintonia com as orientações dos órgãos multilaterais, cujo receituário segue a lógica da mercantilização da educação.

A crise financeira que assolou o Estado nos últimos tempos fez com que a universidade perdesse prioridade na agenda das políticas sociais. Diante disso, esta instituição já há tempos vem sofrendo com reconfiguração de suas funções, abrindo mão dos saberes humanísticos para se adaptar à lógica capitalista do mercado. Chauí (2003), ao tratar da universidade operacional, expressa as características presentes no ambiente universitário atual:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2003, p. 7)

A educação é vista em uma perspectiva mercantil. Passa-se a adotar práticas de gestão que são próprias do segmento privado. No modelo de produção fordista, o Estado tinha uma

posição central. A partir da produção flexível, as privatizações assumem posição de destaque e as empresas capitalistas, os grandes capitais, os governos desejam privatizar o que for possível para garantir seus interesses e a lucratividade. A universidade passa a gerar seus próprios recursos, privatizando parte dos seus serviços e colocando-os à disposição do capital privado.

O trabalho precário se expressa no aumento da informalidade, no trabalho terceirizado, sem direitos, nos contratos de curta duração que tem possibilitado um processo de perda de direitos aos trabalhadores. Em caso de trabalhadores docentes das universidades federais, o trabalho intensificado ocorre devido às múltiplas facetas que esse profissional tem agregado ao longo do tempo, ou seja, suas funções não se restringem apenas à sala de aula e a pesquisa, mas ele também assumiu outras funções: gestão, captação de recursos, atividades administrativas - muitas das vezes, o trabalho perdura, ultrapassa o limite das quarenta horas definidas em lei e estende-se para o horário de lazer e descanso. Além disso, é próprio deste tempo em que vivemos a noção de que não há lugar para todos, o que contribui para acirrar a concorrência e o individualismo em todas as instâncias da sociedade.

Para os docentes das universidades federais, não basta apenas ingressar na carreira pública, o desafio é provar a todo o momento suas competências, ser um docente produtivo e envolvido com o trabalho, ser o pesquisador que oferece visibilidade para a unidade e para o programa de Pós-graduação, enfim, é preciso se fazer merecedor da posição o que também gera sofrimento no trabalho.

Em relação ao perfil dos docentes da UFU, no universo dos docentes pesquisados. O grupo é constituído por um subgrupo de professores jovens de 31-40 anos como maior subgrupo, seguido por aqueles que se encontram na faixa de 41-50 anos. A maioria dos professores possui doutorado e foi atraído pela carreira pela possibilidade de realizar pesquisas.

O apreço pela pesquisa é maior entre os docentes mais jovens que pelos professores mais velhos. Já em relação ao padrão salarial, os docentes mais jovens são menos atentos a tal fator e consideram importante a estabilidade no serviço público, provavelmente pela acirrada concorrência do mercado de trabalho.

Em relação à jornada de trabalho, 78,9% dos entrevistados desempenham jornadas superiores à quarenta horas semanais, o que nos permite afirmar que no universo dos docentes pesquisados o trabalho apresenta condições precárias que se expressa pela sobrecarga de trabalho.

No universo dos quatro docentes entrevistados, professores do Instituto de Ciências Biomédicas, pode-se afirmar que as condições de trabalho são precárias pela intensificação da atividade laboral que se estende ao tempo do lazer. É possível identificar que, embora o ambiente de trabalho propicie vivências de prazer motivadas pela satisfação com as atividades, há um grau de competitividade entre os docentes e também o sofrimento. Todos afirmam que o excesso de trabalho ocasiona impactos na dimensão física, psíquica e mental embora afirmem não ter havido necessidade de afastar-se das atividades laborais por motivo de doença. Conclui-se que as condições de trabalho se encontram precárias, mas tal situação não é percebida pelos professores, talvez devido ao forte engajamento social.

Recentemente, eu assisti a uma defesa de memorial de um docente pesquisador da unidade que pleiteava a promoção ao cargo de Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia e causou-me grande impressão os dados apresentados por ele em suas atividades de pesquisador. Durante sua trajetória profissional, ele desenvolveu um trabalho importante no meio científico na área de reprodução humana, possui uma quantidade considerável artigos publicados em sua área e um volume considerável de orientações discentes. Seu trabalho é inovador, ele é muito citado em publicações internacionais de várias partes do mundo, mas o que me chamou muita atenção foi que ao longo da sua carreira os recursos que ele obteve para desenvolver suas atividades de trabalho foram poucos perto da magnitude do seu trabalho, principalmente por ser um docente financiado pelas agências de fomento.

Tal situação revela o seu forte engajamento social e o quanto é difícil fazer pesquisa no Brasil, pois a maior parte dos nossos cientistas está nas universidades federais, situação que se agrava com a crise na educação e também se torna um ponto a favor das investidas dos governantes em prol da privatização do ensino superior. O prazer em pertencer à instituição e em fazer o que gosta é muito positivo, muitos dos docentes entrevistados expressam esse sentimento em suas falas o que contribui para amenizar o impacto sobre a saúde física psíquica e mental. O prazer pelo trabalho gera motivação para encarar as dificuldades.

Em muitos momentos, os entrevistados demostram um forte comprometimento com trabalho, afirmando que mesmo com as dificuldades relativa a recursos materiais e dificuldades próprias do trabalho docente que são reveladas ao longo das entrevistas, tais situações não constituem impedimento para a realização do trabalho com qualidade e empenho. De certo modo, tal situação não é muito positiva, do ponto de vista das lutas da categoria, já que vivemos no Brasil momentos sombrios em que a perda de direitos dos trabalhadores tem-se aprofundado com ataques sucessivos aos direitos sociais, como a reforma da previdência.

Outro fato bastante preocupante é perdurar no Brasil a ideia de que os serviços públicos não são eficientes, o que contribui para que, em período de crise, como o que estamos presenciando atualmente, o funcionalismo público esteja mais suscetível aos ataques por parte do governo. Este engajamento social por um lado dificulta a organização da categoria em prol de movimentos de luta que visem à transformação do cenário.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **O novo (precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia Política**, v. 24, n. 57, p.113-126, mar. 2016.<https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2002.

_____. Os **sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação da negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BARBOSA E SILVA, L. Governo Lula e o legado da reforma do Estado. In: CONGRESO LATINO AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 5., 2010, Buenos Aires. **Resumos...** Buenos Aires: Congresso Científico, 2010. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-036/591>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Reforma do Estado no governo Lula: acomodação e recuos na agenda neoliberal, XXVI. In: CONGRESO DE LA ASSOCIACIÓN LATINO AMERICANA DE SOCIOLOGIA, 26., 2007, Guadalajara. **Resumos...** Guadalajara: Congresso Científico, 2007. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-066/1406>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLUZZO, L. G. M.; COUTINHO, L. Financeirização da riqueza, inflação de ativos e decisões de gasto em economias abertas. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 11, 1998.

BORGES, Ricardo. Aumentam casos de assédio moral a professores das IFE. **Revista Andes Especial**, Brasília, p. 51-57, nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017. Dossie nacional 3 - Publicação Especial da ANDES/SN - Precarização do trabalho Docente II.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos vinte cinco anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>

CAMARGO, L. F. **Financeirização, origens históricas, possíveis definições e impactos.** 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CARVALHO, C. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24519/1/S0101-73302006000300016.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração e consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

COSTA, L. C. O governo FHC e a reforma do estado brasileiro. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000.

CUNHA, L. A. **Universidade Temporânea**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

<https://doi.org/10.7476/9788539304578>

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>

_____. A universidade brasileira nos anos oitenta sintomas de regressão institucional: em aberto, Brasília, v. 8, n. 43, jul./set. 1989.

CUPERTINO, V.; HONÓRIO, F. C. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior, estudo de caso em uma IFES mineira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 3, p.101-116, set./dez. 2014.

DEDECCA, C, S. Notas sobre a evolução do mercado de trabalho no Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 25, n. 1, p. 94-111, jan./ mar., 2005.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. São Paulo: FGV, 2007.

DURHAN, E. O ensino superior na América Latina: Tradições e tendências, 1998. Disponível em: <<http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/85/20080627>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

DURHAN, E. R. **O ensino superior no Brasil: Públco e Privado**. São Paulo: Nupes, 2003.

FIGUEIREDO, A.C. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. São Paulo: Lua Nova, 1997.

FREITAS, R. C. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katalysis**, v. 10, n. 1, p. 65-74, enero/junio, 2007.

<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000100008>

GIANNOTTI, J. A. Os feiticeiros do saber. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2003. Caderno Mais.

GOMES, D. C. et al. **Condições de trabalho, perfil político-ideológico e ação sindical dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Uberlândia: Fundação Joaquim Nabuco; Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 64 p. Relatório de pesquisa. Disponível em:

<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/pesquisas_concluidas/2010_Atualmente/condies_de_trabalho_perfil_politico_ideologico_e_ao_sindical_dos_docentes_das_institucoes_federais_de_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GOMES, Darcilene Cláudio; Silva, Leonardo Barbosa e; SÓRIA, Sidartha. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo LULA. **Revista de Sociologia e Política**, v. 20, n. 42, p. 223-228, jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v20n42/12>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LISBOA, Carla. Desvio ideológico na concepção de mérito acadêmico. **Revista Andes Especial**, Brasília, p. 31-35, nov. 2013. Disponível em:
<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017. Dossie nacional 3 - Publicação Especial da ANDES/SN - Precarização do trabalho Docente II.

LEMOS, D. V. A precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista Entre ideias**, Salvador, v. 3, n.1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazeres. **Psicologia Reflexiva**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MACHADO, M. P. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior - 2003 a 2013**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARONEZE, L. F.; LARA, A. M. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.30, p.15-35, jan. / abr. 2009.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho-teoria e métodos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M.; COSTA, V; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 59-73, 2003.

MINTO, L.W.; MINTO, A. C. Incríveis legados da “Reforma universitária de 1968. **Revista Pensata**, v. 2, n.1, p.72-89, dez. 2012.

MINTO, L.W. Governo Lula e “Reforma Universitária: presença e controle do capital no ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, p.1246-1249, set./dez. 2008.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400015>

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400015>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4, p.507-527, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

NETO, Z. R. As transformações na educação superior durante a década de 90. Os casos do Brasil e da Argentina. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA VIII, 17., 2009, Buenos Aires. **Resumos... Jornada de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**, 2009. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-062\1040>>. Acesso em: 11 abr. 2017

NEVES, L. M.: PRONKO, M. A. **O mercado para o conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação do trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

OLIVEIRA, D. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização **Retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.29-39, jan/dez 2008.

OLIVEIRA, D.A. et al. **Transformações na organização do trabalho docente e o sofrimento do professor**. [200-?]. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: 14 maio. 2017.

OTRANTO, R. C. A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: **CONGRESSO DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO)**, 29., 2006. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2006.

PATRUS, R, et al. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *Strito-Sensu*: uma ameaça à solidariedade entre os pares . **Cad. EBAP.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./mar. 2015.

PAULANI, L. A Crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000200003>

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado:** exclusão, desemprego e precarização no final do século. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PRIETO, E. C. **Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história**. ADUFU Seção Sindical. 2009. Disponível em: <<http://adufu.org.br/post/artigos-opiniao>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Os desafios institucionais e municipais para a implantação de uma cidade universitária:** o campus Glória da Universidade Federal de Uberlândia. 2005. 268 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16274/1/DesafiosInstitucionaisMunicipais.pdf>>. Acesso: 16 maio. 2017.

_____. Os 50 anos da Faculdade de Direito no espaço e no tempo da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia**, v. 38, n. 2, p. 383-406, 2010.

Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº126\2012. Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003-2012, Brasília 2012.

RIBEIRO, M. G. M. A crise do capital e a reforma da educação superior. In: **CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA E VIII JORNADAS DE SOCIOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**, 27., 2009, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.aacademica.org/000-062/2055>.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior 1808-1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, 1991.

SIDNEY, Washington. No Brasil, lecionar faz mal a saúde. **Revista Andes Especial**, Brasília, p. 59-61, nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017. Dossie nacional 3 - Publicação Especial da ANDES/SN - Precarização do trabalho Docente II.

SENNET, R. **A corrosão do caráter:** o desaparecimento das virtudes no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2012.

SERVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 jun. 2004. Caderno Mais. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SILVA, M. V. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Revista Educação Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

SGUSSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **O trabalho intensificado nas Federais, Pós-Graduação e Produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SGUSSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/336.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal no Brasil.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003020857/9cap08.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SORIA E SILVA, S. **Interseccão de Classes:** fundos de pensão e sindicalismo no Brasil. 2011. 426 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **UFU paralisa obras prediais devido à falta de recursos.** Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/07/ufu-paralisa-obras-prediais-devido-falta-de-recursos>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

VASAPOLLO, L. A precariedade como elemento estratégico determinante do capital. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2005.

VIEIRA DE ANDRADE, N. Redução dos gastos nos governos de FHC e Lula: uma análise comparativa sobre o funcionalismo público. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 5., 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2010. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-036/90>>. Acesso. 14 jul. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.. Informandes. **Encontro do setor das Iees/Imes discute multicampia, orçamento e federalização**, 2015, n. 51, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-249330716.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Informandes. 2015, n. 49, 16 p. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-249330716.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Informandes. 2015, n. 45, 16 p. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 - Docente (a) ministra aulas na graduação? E na pós-graduação? Quais as vantagens de ministrar aulas, tem alguma preferência?

2 - Trabalha quantas horas semanais? (Incluindo todas as atividades acadêmicas) Trabalha fins de semana? Costuma levar trabalhar em período de férias?

4 - Já teve que se afastar ou se ausentar do trabalho por motivo de doenças ocupacionais: estresse, depressão?

5 - Realiza pesquisa? Em caso afirmativo, encontra-se vinculada a alguma agência? Quais as dificuldades em sua opinião em relação à pesquisa?

6 - Professora, a senhora disse que o pessoal vê os professores pesquisadores com outros olhos. Seria pelo fato de que a universidade não oferece condições para que todos realizem pesquisa? Geralmente essas agências de fomento, publicam os editais de pesquisa e os docentes enviam seus trabalhos, mas nem todos conseguem vincular. Seria neste sentido?

7 - Além dos salário e recursos que o docente recebe em relação à pesquisa, recebe recursos provenientes de outras fontes como por exemplo, publicações de livros?

8 - O docente exerce alguma atividade de gestão em sua unidade acadêmica de lotação, faz parte de conselhos ou é membro de editoriais?

9 - Qual a opinião da docente sobre as condições de trabalho na unidade acadêmica? (sala de aula, barulho, gabinete de trabalho).

8 - As relações sociais de trabalho constituem fontes de satisfação e podem ajudar a minimizar as dificuldades. Em meio a tantas responsabilidades e cobranças é possível estabelecer relações satisfatórias com os colegas de trabalho? Há um sentimento de coletividade entre os docentes em relação às dificuldades vivenciadas no dia-dia?

9 - Alguns autores afirmam que a busca de poder dentro das organizações abalam a confiança entre os colegas de trabalho em virtude da competição e da existência de disputas políticas na instituição. Como o docente(a) percebe tal situação

10 - A distância entre o que a organização espera e o que o trabalhador produz acarreta um custo que engloba dimensões psíquicas, cognitivas, físicas. Na opinião da docente(a), o

excesso de trabalho afeta com maior intensidade qual das dimensões? (Psíquicas, físicas e mentais), esforço mental, concentração, criatividade.

11 - Ouvi de um docente que só se dedica ao ensino, faz pesquisa, mas não está vinculado a agências de fomento que se privilegia muito a pós-graduação e a pesquisa em detrimento da graduação. Qual sua opinião sobre isto?

12 - Para o docente(a) quais são os fatores que contribuem para a realização profissional? (Orgulho, gratificação pessoal, identificação com as tarefas) são alguns mas estar atento a outras respostas

13 - Embora existam sinais de realização no trabalho, orgulho, identificação com as atividades ao mesmo tempo também há desprazer. Na opinião do professor(a) quais são os fatores que causam o sofrimento no trabalho docente?

14 - Quais as estratégias ou compensações que o docente (a)utiliza para lidar com as contradições, os mecanismos de defesa e proteção quando são obrigados a aceitar algo que pode não ser tão positivo no trabalho, diante de uma situação em que lhe é imposto algo.

15 - Com relação à atividade docente quais as principais dificuldades enfrentadas pelo docente(a) com relação aos alunos? Sabe-se que os alunos hoje chegam ao ensino superior com nível de preparação menor que no passado. Isto pode ser comprovado pelos índices educacionais. Como o docente observa isto.