



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: Um estudo do
Centro Acadêmico do Agreste (CAA)**

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

CARUARU
2018

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

**INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: Um estudo do
Centro Acadêmico do Agreste (CAA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof^o Dr^o Jamerson Antônio de Almeida da Silva

**CARUARU
2018**

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

**INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: Um estudo do Centro Acadêmico do Agreste
(CAA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 07/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Prof^a. Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Prof^o. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEDU)

Prof^o. Dr. André Luiz de Miranda Martins (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Núcleo de Gestão)

Aqueles que não nos satisfazemos com mediocridade, aqueles que menos ainda nos conformamos com a injustiça, somos frequentemente designados como pessimistas. Mas, na realidade, o pessimismo domina muito menos nosso espírito do que o otimismo. Não acreditamos que o mundo deva ser fatal e eternamente como é. Acreditamos que pode e deve ser melhor. O otimismo que rechaçamos é o fácil e preguiçoso otimismo panglossiano de quem pensa que vivemos no melhor dos mundos possíveis.

José Carlos Mariátegui (2011)

Aos meus pais e irmã com todo amor e gratidão.

A todas e todos os trabalhadores que ainda não podem ocupar o espaço da universidade, na
esperança da construção de um mundo mais justo e igualitário.

AGRADECIMENTOS

A tarefa mais difícil ao fim de uma jornada é conseguir expressar gratidão a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para o alcance de nosso objetivo. O trabalho aqui apresentado não é fruto de um esforço meramente individual, mas resultado de um conjunto de relações, de erros e de experiências. Portanto, começo agradecendo a todos e todas, sem exceção, que atravessam meu caminho durante minha trajetória de vida. Cada um de vocês deixou e levou um tanto de mim, contribuindo para constituição de quem sou hoje e para efetivação deste trabalho.

De modo especial eu agradeço aos meus pais e irmã, que sempre estiveram ao meu lado. Entenderam minhas ausências, apoiaram meu sonho e fizeram o possível para que ele se tornasse realidade. Acreditaram tanto em mim, que nunca me permitiram duvidar das possibilidades de alcance dos meus objetivos.

Agradeço todo o apoio, contribuições e carinho de meus amigos e amigas. Em especial agradeço à Jessyca Araújo, à Luciana Cadete e a Sérgio Rêgo.

Agradeço a Bruno Sávio pelo auxílio nas questões matemáticas de meu trabalho.

Agradeço aos meus professores e professoras do curso de Serviço Social da ASCES-UNITA, por todos os ensinamentos. Em específico, à Ana Paula Luna pelo carinho, atenção, incentivo e conhecimento compartilhado.

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado em Educação Contemporânea, por todas as contribuições. Em especial à Kátia Cunha, por ter me recebido inicialmente como aluna temporária em seu Componente Curricular.

Agradeço aos funcionários e bolsistas do Mestrado em Educação Contemporânea, por toda atenção e disponibilidade.

Agradeço aos meus colegas de turma por tornar os últimos anos uma experiência ainda mais prazerosa. Com vocês foi possível crescer muito enquanto pessoa e profissional.

Agradeço aos colegas do Grupo Gestor pela acolhida e constantes trocas de conhecimentos.

Agradeço aos membros da banca examinadora pela disponibilidade, contribuições e questionamentos.

Por fim, agradeço ao meu orientador por sua preciosa e enriquecedora orientação. Obrigada pela paciência, confiança, compreensão e ensinamentos.

Meu muito obrigado a todos e todas. Sigo na certeza, como dizia Gonzaguinha, de que “a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”.

RESUMO

O presente estudo se situa no campo de pesquisa acerca da Política Educacional. Dentro desse campo de estudos, nos propomos a examinar como o processo de reestruturação do ensino superior brasileiro vem ressoando no *ethos* universitário e na configuração de seu trabalho docente. De modo mais particular, objetivamos desvelar o modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e suas implicações para o trabalho docente. Como campo empírico de nossa pesquisa, estabelecemos o Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O referido centro conta com 12 anos de existência e é o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, fruto da adesão da universidade ao Projeto Expandir. O Projeto Expandir faz parte do primeiro ciclo de expansão e interiorização das universidades federais o governo Lula da Silva, estendido entre 2003 e 2006, sintetizado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”. O CAA trata-se, deste modo, de um caso exemplar para nossa pesquisa. Para o movimento de criação de nosso objeto, fizemos uso do referencial epistemológico marxista. Como caminho metodológico, foi empregada abordagem qualitativa, ampla revisão de literatura e análise de documentos e publicações sobre o assunto. Utilizamos de documentos da UFPE, assim como documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). No que se refere à análise de dados, fizemos uso do caminho metodológico da hermenêutica dialética. A partir do levantamento documental e bibliográfico realizado, pudemos verificar que o modelo de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco se apresenta em consonância com o padrão de acumulação capitalista. Os dados trabalhados na pesquisa indicam para a adoção de um modelo de gestão enxuto na instituição, baseado no padrão toyotista de organização do trabalho. Vêm sendo gradualmente adotadas formas contemporâneas de gestão na universidade, seja no que se refere aos modelos avaliativos baseados em indicadores de desempenho e alta *performance* institucional, seja adotando formas de contratação flexíveis e/ou reduzindo gradualmente seu corpo profissional. No que tange ao campus interiorizado do Agreste, os indicadores assinalam para uma realidade ainda mais difícil, com números visivelmente mais críticos do que as demais unidades acadêmicas da UFPE. Verificamos no CAA a protuberância do modelo enxuto de gestão e organização do trabalho. O campus de Caruaru conforma-se como uma unidade enxuta e precária, com números proporcionalmente baixos de técnicos-administrativos e de professores por alunos, por conseguinte, temos também a exaltação da lógica de intensificação e precarização do trabalho docente na instituição.

Palavras-chave: Interiorização universitária. Projeto Expandir. Trabalho docente.

ABSTRACT

The present study is located in the field of research on Educational Policy. Within this field of study, we propose to examine how the process of restructuring Brazilian higher education resounds in the university ethos and in the configuration of its teaching work. More specifically, we aim to unveil the internalization model of the Federal University of Pernambuco (UFPE) and its implications for teaching work. As an empirical field of our research, we established the Agreste Academic Center (CAA). This center has 12 years of existence and is the first UFPE campus in the interior of Pernambuco, as a result of the university's adherence to the Expandir Project. The Expanded Project is part of the first cycle of expansion and internalization of the federal universities, the Lula da Silva government, extended between 2003 and 2006, summarized in the slogan "University, expand until it is the size of Brazil." The CAA is, therefore, an example case for our research. For the creation movement of our object, we made use of the Marxist epistemological frame. As a methodological path, a qualitative approach was used, a wide literature review and analysis of documents and publications on the subject. We use documents from UFPE, as well as documents from the Ministry of Education (MEC) and the National Union of Teachers of Higher Education Institutions (ANDES-SN). As far as data analysis is concerned, we have used the methodological path of dialectical hermeneutics. From the documentary and bibliographical survey carried out, we could verify that the interiorization model adopted by the Federal University of Pernambuco is in line with the pattern of capitalist accumulation. The data worked in the research indicate for the adoption of a model of lean management in the institution, based on the toyotista pattern of work organization. Contemporary forms of university management are gradually being adopted, whether in terms of evaluation models based on performance indicators and high institutional performance, adopting flexible contracting methods and / or gradually reducing their professional body. As for Agreste's internalized campus, the indicators point to an even more difficult reality, with numbers that are noticeably more critical than the other UFPE academic units. We verified in the CAA the protuberance of the lean model of work management and organization. The Caruaru campus is a lean and precarious unit, with proportionately low numbers of technical-administrative staff and teachers per student, therefore, we also have the exaltation of the logic of intensification and precariousness of teaching work in the institution.

Keywords: University internalization. Expand Program. Teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Dívida pública no governo Fernando Henrique Cardoso – janeiro de 1995 à janeiro e 2003 – dívida líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)	75
Tabela 2:	Corpo docente efetivo da UFPE por classe – 2009-2013	140
Tabela 3:	Corpo técnico-administrativo da UFPE por tipo de vínculo – 2009-2013	143
Tabela 4:	Distribuição do quantitativo dos benefícios da assistência estudantil por campus da UFPE – 2014/2015	144
Tabela 5:	Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2016 – Núcleo de Formação Docente, Gestão e Tecnologia	145
Tabela 6:	Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2015 – Núcleo Centro Acadêmico do Agreste, Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação à Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IESs	Instituições de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MGP	Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste
MP	Medida Provisória
MPPP	Mestrado Profissional em Políticas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PIB	Produto Interno Bruto
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PROACAD	Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos
ProUni	Programa Universidade para Todos
RJU	Regime Jurídico Único
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU	Regime Jurídico Único

SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SPF	Servidores Públicos Federais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UR	Universidade do Recife
UFVSE	Universidade Federal do Vale de São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	NEOLIBERALISMO E MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	23
2.1	Notas a respeito da reestruturação produtiva e suas consequências para a organização do trabalho no capitalismo contemporâneo	24
2.2	A ascensão do gerencialismo no setor público e seus rebatimentos para o trabalho docente	42
3	REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	58
3.1	A universidade brasileira na dinâmica do capitalismo monopolista	59
3.2	O processo de reestruturação universitária no governo Fernando Henrique Cardoso	73
3.3	As Políticas de Ensino Superior brasileiras no contexto do social-liberalismo de Lula da Silva e Dilma Rousseff	85
<i>3.3.1</i>	<i>A questão da dívida pública nos governos Lula e Dilma</i>	<i>89</i>
<i>3.3.2</i>	<i>A lógica expansionista do sistema educacional brasileiro no governo Lula da Silva</i>	<i>90</i>
<i>3.3.3</i>	<i>Dilma Rousseff, universidades públicas brasileiras e gestão do trabalho docente: o que mudou?</i>	<i>104</i>
4	O MODELO DE EXPANSÃO INTERIORIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE	115
4.1	Breve histórico da Universidade Federal de Pernambuco	115
4.2	Intencionalidades da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco	119
<i>4.2.1</i>	<i>Condições para implantação do campus Caruaru</i>	<i>126</i>
4.3	Modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco	131
<i>4.3.1</i>	<i>Estrutura organizacional</i>	<i>132</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Atribuições e avaliações docentes</i>	<i>136</i>
<i>4.3.3</i>	<i>Distribuição do quadro profissional</i>	<i>140</i>
<i>4.3.4</i>	<i>A síntese do modelo</i>	<i>148</i>

4.4	Implicações do modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste	151
5	CONCLUSÃO	156
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXOS	174
	ANEXO A – Resolução nº 03/2005. Cria do Centro Acadêmico do Agreste	175
	ANEXO B – Projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco	177

1 INTRODUÇÃO

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.

Marx (2016, p. 31)

O presente estudo intitulado “Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: Um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)”, se situa no campo de pesquisa acerca da Política Educacional e, mais especificamente, no âmbito dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Dentro desse campo de estudos, nos propomos a examinar como o processo de reestruturação do ensino superior brasileiro vem ressoando no *ethos* universitário e na configuração de seu trabalho docente. De modo mais particular, objetivamos desvelar o modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente. Visamos, pois, responder a seguinte problemática: quais as contradições do modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco?

Para objetivos específicos, propomos os seguintes: Identificar as intencionalidades presentes no processo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco; Caracterizar o modelo de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco; Analisar as implicações do modelo de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste.

No movimento de criação do objeto de estudo, utilizamos o referencial epistemológico marxista, que aponta para a necessidade de situarmos o fenômeno no caráter histórico que define o modo de produção capitalista. A partir de levantamentos de produções na área, verificamos como o fenômeno pode ser explicado a partir da introdução da lógica social-liberal no setor público do Brasil. Isto é, pode ser compreendido a partir do movimento de revisão ideológica do neoliberalismo e da introdução de uma agenda social ao projeto neoliberal do país (CASTELO, 2012).

Na esteira desse movimento, temos marcas no campo das Políticas de Ensino Superior brasileiro. Se, nos momentos áureos do neoliberalismo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002), a base das Políticas Educacionais encontrava-se no discurso acerca da expansão do acesso à educação superior, fundamentalmente de caráter privado, no governo social-liberal de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) a questão ganha

novos contornos, com um discurso em favor da universidade pública e de atendimento de demandas da população historicamente acumuladas.

No governo Lula da Silva, temos uma nova fase das políticas de ensino superior brasileiras, com a realocação das universidades federais como fonte de investimento e retomada de sua expansão pelo país. Durante seus dois mandatos, foram criadas 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* (BRASIL, 2012), sob defesa da democratização do acesso ao ensino superior e do papel desempenhado pela educação para o desenvolvimento econômico do país.

Essa retomada da educação superior pública brasileira no governo Lula pode ser resumida em três ciclos principais, quais sejam: interiorização, reestruturação universitária e integração regional e internacional. No primeiro ciclo, estendido entre 2003 e 2006, o objetivo principal do governo federal foi a expansão e a interiorização dos *campi* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs), mediante o Projeto Expandir, sintetizado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”. No segundo ciclo de expansão, o foco foi de expansão e reestruturação universitária, realizado entre 2007 e 2012, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Concomitantemente ao segundo ciclo, entre 2008 e 2013, iniciou-se o terceiro, propondo-se a promover uma expansão e integração regional e internacional (SILVA, 2014).

Ainda que importante do ponto de vista da defesa da educação pública enquanto direito social, esse avanço nas matrículas da rede federal de ensino superior do governo Lula pode dissimular diversos elementos. Os dados sobre expansão da rede federal de ensino são frequentemente empregados a serviço do governo para comprovar sua vantagem em relação ao período anterior, que se posicionava diretamente contra a educação pública, contudo ocultam os elevados subsídios prestados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) às instituições privadas. Nos termos de Leher (2010), o governo FHC foi fortemente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas do ensino superior privado durante sua gestão, no entanto, as matrículas em instituições privadas subsidiadas pelo Estado foram ainda maiores no governo Lula.

O governo Lula não só manteve o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), como criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) em seu mandato, demonstrando o apoio integral de sua gestão às instituições privadas. Ademais, como postula Cislighi (2011), foi desconsiderando os déficits de custeio e de pessoal acumulados pelas

IFESs do período neoliberal de FHC que o governo Lula definiu a expansão das vagas nas universidades públicas.

A expansão das vagas nas instituições públicas é uma demanda histórica da população brasileira. Valendo-se disso, o governo federal conseguiu grande adesão da sociedade para execução de sua interiorização e expansão. Foi, assim, uma “jogada de mestre”, que se aproveita da confiança histórica depositava no governo Lula, para transmitir a imagem de que na expansão da rede federal de ensino, o atendimento das demandas acumuladas da população estaria sendo realizado, renovando a esperança social diante de um histórico de redução no orçamento das universidades públicas e favorecimento do ensino privado (CISLAGUI, 2011).

Contudo, na medida em que esta interiorização e expansão universitária deram-se em um contexto de grande crise financeira e defasagem profissional das IFESs, o governo do PT poderia estar corroborando a reestruturação destas instituições e a intensificação e precarização do trabalho de seus servidores. Sem garantias efetivas de financiamento adequado, de acordo com ANDES (2007), poder-se-ia estar transformando-as em organizações sociais e/ou escolões, prontos para formar os indivíduos polivalentes, flexíveis e empreendedores que o novo modelo de acumulação capitalista demanda.

Nesse contexto, destaca o ANDES-SN (2007), é necessário que os setores atingidos pelos projetos em andamento atentem para o contexto mais geral dessa expansão, situando-a em uma conjuntura nacional e internacional. De igual modo, é necessário desmistificar o conteúdo propagandístico do governo federal, que dificulta a percepção crítica por parte da população. É no contexto de análise deste modelo que se situa nossa pesquisa, propondo-se a desvelar o padrão de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente.

Como campo empírico de nosso trabalho, estabelecemos a Universidade Federal de Pernambuco e, mais especificamente, o Centro Acadêmico do Agreste. O referido centro conta com 12 anos de existência e é o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, fruto da adesão da universidade ao Projeto Expandir. Conforme sublinhado, o Projeto Expandir faz parte do primeiro ciclo de expansão das universidades federais do governo Lula, que se deu entre 2003 e 2006. A Universidade Federal de Pernambuco fez parte desse processo e, a partir da contemplação de seu projeto de interiorização em 2005, a instituição celebrou convênio com o governo federal para criação de duas novas unidades no interior de Pernambuco.

A criação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), mediante a Resolução Nº 03/2005, e sua implantação do campus no município de Caruaru, a 135 km de Recife, é fruto desse programa maior de interiorização e expansão universitária do governo Lula. O referido centro resulta do “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco”, concluído com criação do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), situado a 51 km de Recife, no município de Vitória de Santo Antão. O CAA trata-se, deste modo, de um caso exemplar para nossa pesquisa.

Em vista de seu pioneirismo no interior do estado e de sua importância para a região do Agreste pernambucano, o CAA vem sendo objeto de diversos estudos acadêmicos, sobretudo dos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP), localizado no campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco. Através de busca pela palavra-chave *Centro Acadêmico do Agreste* no banco de Teses e Dissertações da UFPE¹, foi possível identificar seis dissertações no interior do MGP que versam sobre o processo de implementação e sobre os impactos sociais que o CAA proporciona ao Estado de Pernambuco (MENDONÇA JÚNIOR, 2013; MEDEIROS, 2014; ALMEIDA, 2014; MENDONÇA, 2015; FEIROSA, 2015; GÓIS, 2016). Coube localizar também uma dissertação que trata sobre a realidade do CAA no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) e outra no Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPP), igualmente situados no campus Recife da UFPE (SILVA, 2010; FARIAS, 2016).

Não obstante sua importância para compreensão da realidade institucional, nenhum dos trabalhos antes mencionados trata sobre a realidade docente no Centro Acadêmico do Agreste. Mesmo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), localizado no Campus Agreste da UFPE, não foi possível identificar estudos que realizem uma interface entre interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e trabalho docente, o que reforça a importância de nossa pesquisa, cujo fenômeno ainda carece de análise científica².

¹ Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 08.02.2017.

²Foi realizado um levantamento também no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando igualmente a palavra-chave *Centro Acadêmico do Agreste*. Todavia, no caso deste repositório, só foi possível identificar quatro dissertações que versam sobre o processo de interiorização da UFPE, são elas: Silva (2010), Mendonça Júnior (2013), Medeiros (2014) e Almeida (2014). Todas estas dissertações constam também no levantamento realizado no repositório da UFPE. A menor eficiência da busca no BDTD se dá em decorrência de sua capacidade de manutenção das informações sobre dissertações e teses produzidas no Brasil atualizadas. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Centro+Acad%C3%AAmico+do+Agreste&type=Title>>. Acesso em: 08.02.2018.

Como caminho metodológico adotado para o nosso estudo, utilizamos abordagem qualitativa, ampla revisão de literatura e análise de documentos e publicações sobre o assunto. Fizemos uso de documentos da UFPE, assim como documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

No que se refere à análise de dados, fizemos uso do caminho metodológico da hermenêutica dialética. A sua grande contribuição se dá na medida em que, segundo Minayo (2014), considera como alicerce da comunicação as relações historicamente dinâmicas, contraditórias e antagônicas entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a complexidade das comunicações que, embora possam parecer iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e conformidade. Para a autora:

Uma análise compreensiva ancorada na hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo em determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes, são condicionados por tal momento histórico e por isso, podem ter simultaneamente interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. Sendo assim, a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações. (MINAYO, 2014, p. 347)

Do ponto de vista de Minayo (2014), a hermenêutica dialética considera que nada se constrói fora da história e qualquer comunicação necessita ser situada no contexto no qual foi produzida, haja vista que expressa a totalidade dinâmica das relações de produção e reprodução na qual se insere. Ademais, compreende os seres humanos não como meros objetos de investigação, mas também como sujeitos de suas relações. Para a autora, a proposta da hermenêutica-dialética é a que oferece um quadro referencial mais completo para a análise do material qualitativo, não obstante, a técnica não apresenta instrumentos pré-definidos para o processo de operacionalização analítica. Em vista disto, optamos por seguir passos próprios de operacionalização em nossa pesquisa, inspirados em indicações de Campos (2004) e Minayo (2014).

Para a escolha dos documentos do campo empírico, consideramos os critérios apresentados por Minayo (2014). São eles: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Foram realizadas leituras flutuantes do material, de modo a identificar quais

documentos institucionais davam os subsídios necessários para responder aos objetivos do estudo. Considerados estes critérios, selecionamos os seguintes documentos:

Quadro 1: Documentos selecionados para a análise

Documento	Fonte	Ano
Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	1974
Planejamento estratégico da UFPE: Visão, Missão, Valores, Objetivos e Tópicos Estratégicos	UFPE	2003
Projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	2005
Resolução nº 03/2005. Cria do Centro Acadêmico do Agreste	UFPE	2005
Plano de Ação Institucional 2010	UFPE	2010
Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)	UFPE	2010
Plano estratégico institucional UFPE (2013-2027)	UFPE	2013
Resolução 04/2014. Estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior	UFPE	2014
Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)	UFPE	2015
Indicadores institucionais da UFPE – 2007 – 2014	UFPE	2015
Relatório de autoavaliação institucional 2015	UFPE	2016
Anuário estatístico UFPE 2016 – Base 2015	UFPE	2016
Anuário estatístico UFPE 2017 – Base 2016	UFPE	2017

Fonte: A Autora (2018).

No trato dos documentos, o Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco foi considerado dado central de nosso trabalho. Os demais documentos possuem apenas um caráter complementar. Para apresentação na tabela acima, os textos foram organizados de forma cronológica.

Em seguida à seleção documental, foi realizada a seleção das unidades de análise de nossa pesquisa. Determinou-se como unidades de análise *temáticas* expressas nos documentos. As unidades de análise foram definidas a partir de uma categorização *apriorística*, ou seja, a pesquisadora estabeleceu, a partir de seus objetivos, categorias pré-definidas. A partir destes elementos, as unidades temáticas ficaram assim distribuídas: a) Intencionalidades da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco; b) Modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco; c) Implicações do modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste.

Uma vez definidas as unidades temáticas, realizou-se uma leitura exaustiva dos dados documentais, de modo a identificar os conteúdos semelhantes e classificá-los de acordo com suas respectivas categorias. Terminado este esforço, realizamos a análise final, na qual os dados empíricos agrupados foram confrontados com os fundamentos teóricos e vice-versa.

Considerando esses elementos metodológicos, nosso trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, objetivamos traçar um percurso histórico, ainda que breve, sobre as mutações ocorridas no mundo do trabalho em decorrência do novo modelo de acumulação flexível e suas implicações para a organização do trabalho docente no setor público. Consideramos indispensável a vinculação entre as mudanças oriundas da reestruturação produtiva e as novas configurações postas ao trabalho docente na contemporaneidade.

No segundo capítulo, apresentamos o processo de reestruturação das universidades federais brasileiras na contemporaneidade. Expomos inicialmente como este movimento foi dado na gestão neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, na sequência, examinamos as suas particularidades nos governos social-liberais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Entendendo que a problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de consolidação do projeto neoliberal em nosso país, foram apresentados, neste capítulo, também os aspectos mais gerais deste projeto e seus respectivos impactos na Política Educacional brasileira e trabalho docente.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada sobre o campus interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como base a análise de documentos institucionais. Nele, expomos as intencionalidades do processo interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, caracterizando o modelo adotado para interiorização e, por fim, suas implicações para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste.

2 NEOLIBERALISMO E MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Restos de antigos instrumentos de trabalho têm, para a avaliação de formações econômicas-sociais extintas, a mesma importância que a estrutura dos ossos fósseis para o conhecimento de espécies animais desaparecidas. O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho.

Karl Marx (2016, p. 214)

O trabalho caracteriza-se como uma condição eterna da existência humana, portanto, o processo de trabalho constitui-se como uma categoria ontológica. Contudo, se é verdade que o trabalho enquanto atividade criadora de valores de uso sempre existiu e sempre existirá, é exclusivo do modo de produção capitalista a sua transmutação em mercadoria e produtor de valores de troca. A categoria trabalho é, para Marx (2016), indicadora das condições sociais mais amplas. Para o autor, só é possível compreender o nível de desenvolvimento de uma sociedade quando se tem compreensão do lugar, condições de desenvolvimento e forma particular que o trabalho ocupa na organização social.

Compreender a forma como está organizado o trabalho na cena contemporânea nos permite entender, ao mesmo tempo, elementos mais gerais acerca de nossa organização societária tal qual se apresenta hoje. Trabalho flexível, mais ou menos intensificado, permite-nos, portanto, apreender aspectos conjunturais mais amplos, ou seja, permite-nos perceber elementos acerca da organização societária. Daí a importância de tomar como ponto de partida a categoria trabalho no contexto de nosso estudo.

Partindo desta compreensão, este capítulo objetiva traçar um percurso histórico, ainda que breve, sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em decorrência do novo modelo de acumulação flexível e suas implicações para a organização do trabalho no setor público. Consideramos indispensável a vinculação entre as mudanças oriundas da reestruturação produtiva e as novas configurações postas ao trabalho docente na contemporaneidade.

2.1 Notas a respeito da reestruturação produtiva e suas consequências para a organização do trabalho no capitalismo contemporâneo

Como destaca Antunes (2012), em meados de 1970, um conjunto de mudanças foi desencadeado, mais ou menos de modo simultâneo, afetando fortemente o capitalismo e sua produção de mercadorias, com objetivo de recuperar os níveis de acumulação e reprodução do capital que vinham definindo desde a década anterior. Em outras palavras, trata-se de um processo que se deu em resposta á crise capitalista irrompida no final da década de 1960. Uma reorganização do capital com objetivo de recuperar seu domínio e do interior do espaço produtivo, que vinha sofrendo fortes reivindicações trabalhistas relativas ao controle social da produção. O próprio Estado também “mostrava-se incapaz”, neste momento, de continuar a aplicar as medidas keynesianas como nas décadas anteriores, ou seja, permanecer com o modelo de Estado de Bem-estar Social, argumentando a necessidade de implantação de uma nova forma de acumulação do capital, cujo marco será o neoliberalismo.

Essa transformação estrutural – que deslanchou a chamada reestruturação produtiva do capital – teve forte incremento após as vitórias do neoliberalismo de Margaret Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, quando um novo receituário, um novo desenho ideo-político (bem como uma nova programática) se apresentou como alternativa em substituição do *Welfare State*. Começava a se expandir a programática neoliberal. (ANTUNES, 2012, p. 61)

Para o autor, essas mudanças mostraram que a empresa taylorista-fordista havia cumprido a sua trajetória. A forte crise do capital, a organização dos trabalhadores contra a rigidez do taylorismo-fordismo e as mudanças do mercado consumidor, que exigem bens e serviços com uma qualidade cada vez maior, fez com que as empresas percebessem a necessidade de se reestruturar. Tratava-se, então, de formular e implementar mecanismos e formas de acumulação que conseguissem responder ao quadro crítico que se desenhava no capitalismo.

Segundo Alves (2011, p. 13), o novo modelo de acumulação que surge a partir de então visa enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa de crise e sobreacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo. Constitui, pois, um nova forma de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que se acirra a partir de meados da década de 1960, “compondo uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho”. Nos termos de Deluiz (2001, p. 6):

Para enfrentar os mercados cada vez mais competitivos e instáveis, as empresas passaram a investir em novas tecnologias de base microeletrônica e adotaram novas

concepções organizacionais. O uso intensivo de tecnologias de base microeletrônica tem um papel relevante neste contexto, já que estas possibilitam ganhos de produtividade ao substituir em grande escala o trabalho vivo, permitem o surgimento de novos processos e produtos, e propiciam rápidas adaptações na produção de bens e serviços diante das flutuações do mercado. As novas estratégias de administração e de gestão da força de trabalho possibilitam: a integração dos processos produtivos; flexibilização não só de produtos e de processos, mas também do trabalho; a descentralização da produção, por meio da qual a empresa matriz (empresa-mãe) estabelece ampla rede de fornecedores subcontratados, terceirizando atividades; o enxugamento das estruturas de operação, para diminuir custos; e mudanças na divisão do trabalho, integrando funções anteriormente separadas como produção e controle de qualidade.

Representativo desta nova forma de organização do trabalho é o modelo que se convencionou chamar de *toyotista* ou especialização flexível. Para Alves (2011, p. 43), o toyotismo é a “*ideologia orgânica* do novo complexo de reestruturação produtiva do capital”³. O toyotismo surge não somente para fazer frente ao novo perfil dos mercados capitalistas, ele é “um dispositivo organizacional e ideológico cuja *intentio recta* é buscar debilitar (e anular) ou negar o caráter antagonico do trabalho vivo no seio da produção do capital” (p.60, grifos do autor). Nas palavras do autor:

Mais do que nunca, o foco do novo complexo de reestruturação produtiva a atingir as empresas capitalistas é a gestão do trabalho vivo e da força de trabalho (é o que salientaremos como sendo a “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital). É por isso que a acumulação flexível se apoia, principalmente, na flexibilidade dos processos de trabalho e dos mercados de trabalho (e ainda dos seus produtos e dos padrões de consumo). A flexibilidade do trabalho, compreendida como sendo a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho, caracteriza o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva (é por isso que o debate sobre a flexibilidade é vinculado às características atribuídas ao chamado “modelo japonês” ou, mais precisamente [...], ao modelo “toyotista” de organização do trabalho e gestão da produção. (ALVES, 2011, p. 18-19)

Como destaca, enquanto o taylorismo-fordismo surge e se desenvolve numa etapa de ascensão histórica e econômica do capital, o toyotismo se desenvolve no período histórico da crise capitalista, o que requer deste último maiores e melhores estratégias, combatendo mais fortemente as lutas trabalhistas e capturando o subjetivo do trabalhador em prol do aumento da produtividade da empresa. Ademais, em decorrência da introdução de uma nova base técnica em redes sociais, a produção de valor exige maior mobilização da subjetividade humana.

³ O autor destaca como o Sistema Toyota de Produção, elaborado por Taiichi Ohno na década de 1950, somente na medida em que se dissemina pelo mundo do capital, adaptando-se e intervindo no novo cenário econômico, é que ele torna-se toyotismo ou novo modelo de produção flexível. Em outras palavras, Alves destaca que o que se convencionou chamar de toyotismo é a adaptação e transferibilidade de um modelo para os mais diversos negócios e países.

Portanto, se as décadas áureas do taylorismo-fordismo e do *Welfare State* haviam possibilitado aos trabalhadores maiores condições de negociação, do ponto de vista do capital, estas deveriam ser eliminadas das mais diversas formas. Trata-se, portanto, de reorganizar material e subjetivamente (ANTUNES, 2015; ALVES, 2011) o trabalho em consonância com o período de crise capitalista⁴.

Assim como foi no taylorismo-fordismo, podemos identificar também elementos danosos para o trabalhador nesta nova forma de *organização do trabalho*⁵, contudo, estes apresentam formas cada vez menos explícitas de exploração, permitindo que as empresas ditem as regras, valores e novas prioridades para os indivíduos sem que eles apercebam. Ousamos afirmar que se trata de um momento de maior dependência econômica e psíquica da população à forma de organização da produção.

Temos em pauta um *poder gerencialista*, que não se preocupa tanto com o controle dos corpos, como no taylorismo-fordismo, mas a mobilização, sobretudo, psíquica a serviço da organização. “A repressão é substituída pela sedução; a imposição, pela adesão; a obediência, pelo reconhecimento” (GAUDEJAC, 2007, p. 113). Leva-se o trabalhador a absorver os objetivos da empresa. Deste modo, “não se trata mais de tornar “corpos úteis e dóceis”, mas de canalizar o máximo de energia libidinal para transformá-la em força produtiva” (GAUDEJAC, 2007, p. 114).

Nas palavras de Alves (2011, p. 111) “o que se busca ‘capturar’⁶ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica de valorização”. O trabalhador é incentivado a pensar pró-ativamente e encontrar soluções para os problemas antes que estes venham a acontecer. Na empresa toyotista cria-se um ambiente de desafio constante, onde o capital não dispensa, como fez o taylorismo-fordismo, o espírito do trabalhador.

Do ponto de vista do autor, o toyotismo difere do taylorismo-fordismo também ao não utilizar-se da figura de um “inspetor” ou “vigilante” externo de seu trabalho, introjetando

⁴A queda do muro de Berlim, em 1989, e a desintegração da União Soviética, em 1991, também exerceram importante papel na legitimação do capitalismo como única alternativa mundial viável.

⁵ Por *organização do trabalho*, entendemos “a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ela dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.” (DEJOURS, 2015, p. 29). A *organização do trabalho* não pode ser confundida com *condições de trabalho*, na medida em que essa última é compreendida como “ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho” (DEJOURS, 2015, p. 29). Sobre *organização do trabalho*, ver também Pinto (2013).

⁶ Assim como o autor, ressaltamos que quando utilizamos o termo “captura” nos referimos a um processo contraditório, que não se desenvolve de modo perene, isento de resistência e lutas cotidianas. Entendemos como uma *ofensiva* do capital no sentido de produção de consentimento da classe trabalhadora (ALVES, 2011).

nos operários o espírito produtivo, como uma espécie de “inspetor interno” que regula, com seu olhar, a si próprio e aos colegas. Estabelecer incentivos salariais baseados na produtividade é, por exemplo, uma importante ferramenta para que o trabalhador gerencie seu comportamento e busque produzir cada vez mais.

Neste novo modo de organização as formas autoritárias de gestão, tipicamente tayloristas, dão lugar a uma aparência mais amena, na qual os trabalhadores adquirem inclusive o direito de se posicionar e contribuir para melhoria da produtividade, mediante os *Círculos de Controle de Qualidade*⁷ (ANTUNES, 2015; PINTO, 2013; SELIGMANN-SILVA, 2011). Entende-se que um envolvimento do trabalhador pode ser mais eficiente para produtividade do que a imposição de movimentos e regras rigorosas, como no modelo fordista-taylorista anterior⁸.

As técnicas de gerenciamento tornam-se menos disciplinares. O controle não é mais preferencialmente físico, mas, sobretudo, sobre os resultados que deverão ser alcançados. Trata-se de construir uma rentabilidade cada vez maior nos sujeitos, canalizando o conjunto de suas potencialidades para o aumento da produtividade, como destaca Gaudejac (2007). Além de, obviamente, buscar amenizar os conflitos entre as demandas dos trabalhadores e o capital.

Trata-se de uma nova forma de organização cuja característica principal seria a flexibilidade, onde se exalta a ideia de *liberdade* e *insubmissão* do trabalhador, típicas dos novos tempos e tão evocada em maio de 1968. “Os capitais utilizam-se de elementos que de certo modo estiveram nas lutas sociais dos anos 1960, como controle operário, participação social, para dar-lhes uma nova configuração, muito distinta, eminentemente patronal” (ANTUNES, 2012, p. 66).

Nesse sentido, ainda que o capital continue a exercer o controle sobre o processo produtivo, cria mecanismos que induzem a população, e mais especificamente a assalariada, a pensar que suas demandas foram contempladas. O controle não só não é eliminado, como é intensificado, tendo em vista que cada vez mais ultrapassa o domínio físico e dos corpos, e adentra o âmbito da subjetividade.

Essa alternativa variante, portanto, não elimina a exploração física e mental da força de trabalho, apenas aplica novas formas de gestão que exprimem uma aparência mais

⁷ *Círculos de Controle de Qualidade*: “grupos de trabalhadores reunidos periodicamente a fim de discutir a qualidade do seu trabalho” (PINTO, 2013, p. 78).

⁸ Essa forma de organização e incentivo à participação dos trabalhadores nas decisões da empresa tem fortes impactos nas condições de sindicalização. Exemplo emblemático deste problema é o sindicalismo japonês, que passa a se caracterizar como um sindicalismo de empresa.

harmônica, saudável e participativa para o ambiente laboral. O trabalhador é levado a considerar como seus os objetivos da empresa, mediante procedimentos de controle.

Segundo Silva (2005b), o apelo à participação no modelo tipicamente japonês, relativo ao comprometimento do assalariado com o trabalho não é um mero artifício para evitar conflitos com a gerência e atender as demandas trabalhistas, mas, sobretudo, um arranjo de longo prazo que se justifica pela meta de qualidade imposta pelo mercado, ou seja, trata-se de preparar os trabalhadores para uma maior produtividade e qualidade diante de um mercado cada vez mais competitivo. A estratégia de utilização de uma gestão participativa já foi adotada em outros momentos, portanto, o que diferencia a organização toyotista é sua adequação ao mercado competitivo contemporâneo.

Nesta nova fase do capitalismo a produção não é mais voltada para a fabricação em massa e com estoque como no taylorismo-fordismo, mas sim para as imprevisíveis e singulares demandas dos clientes, ou seja, produção “na hora certa” (*just in time*), ajustada para as requisições imediatas do mercado e sem desperdícios, tendo em vista a redução das taxas de crescimento do capital no período em questão. Deste modo, diante de uma demanda imprevista do cliente, as empresas devem possuir os quadros profissionais preparados para atender ao mercado de forma rápida, eficiente e com qualidade (ALVES, 2011; PINTO, 2013; ANTUNES, 2015).

Esse modelo não foi capaz de substituir o taylorista-fordista (assim como o taylorismo-fordismo não foi capaz de romper totalmente com todas as formas de organização do trabalho que o precedeu), soma-se a ele na exploração e controle organizacional da força de trabalho, repercutindo também na saúde do trabalhador. Portanto, trata-se de uma nova política empresarial pensada pelos ideólogos capitalistas diante de alguns empecilhos da organização anterior e crise capitalista, ganhando reconhecimento em nível internacional, ainda que a organização taylorista-fordista continue vigente em muitas instituições⁹. Assim sendo, temos uma incorporação mestiça dos novos processos de produção.

Silva (2005b, p. 142) destaca o caráter híbrido e parcial das incorporações dos novos modelos gerenciais, especialmente nas empresas brasileiras, onde houve um evidente gradualismo e seletividade em relação a o que seria incorporado, que impedia a sua consideração como um todo coerente, tal como a literatura internacional postulava. Segundo o autor,

⁹ Sobre ritmo rígido e intenso de trabalho taylorista-fordista e seus impactos para o trabalhador na atualidade, ver documentário *Carne e Osso*. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/documentarios-da-reporter-brasil/>>.

a literatura parecia indicar, com base na farta pesquisa nos mais variados ramos de atividade, que as empresas poderiam conviver sem grandes problemas com a aplicação de apenas *parte* desse conjunto integrado de mudanças, com isso acelerando ou agudizando certas tendências nefastas (a utilização de trabalho subcontratado acentuando mais ainda a informalidade endêmica; a racionalização da produção intensificando mais o trabalho nas manufaturas e nos serviços; as novas estratégias de envolvimento afastando mais ainda os trabalhadores dos sindicatos) e mantendo, por outro lado, o *status quo* relativamente ao padrão de relacionamento chefias *versus* subordinados, como o não-reconhecimento da interlocução nas negociações. No âmbito propriamente tecnológico, esse hibridismo se manifesta na persistência de velhos processos ao lado de novo maquinário importado.

Essa reestruturação produtiva fundamentou-se ainda no que o ideário dominante intitulou “empresa enxuta”. Empresa enxuta, empresa que coíbe, que limita o trabalho vivo, ampliando o maquinário e reduzindo a força de trabalho fixa, na mesma medida em que aumenta a produtividade e o desemprego¹⁰ (ANTUNES, 2012). Ademais, a empresa toyotista impulsiona a utilização de subcontratação, trabalho terceirizado ou em domicílio (além de barateamento da produção, no trabalho em domicílio há também uma dispersão dos trabalhadores e, por conseguinte, redução de sua capacidade organizativa). Temos um apelo à desaglomeração das grandes unidades produtivas, bem como à descentralização da produção e da gestão, cujo controle pela matriz se dá mediante novas tecnologias da informação e comunicação (PINTO, 2013; ALVES, 2011).

Harvey (2014) ressalta que este modelo parece enquadrar-se como uma recombinação simples das duas estratégias de procura de lucros (mais-valia) definidas por Marx, quais sejam: mais-valia *absoluta* e mais-valia *relativa*. A primeira, denominada *absoluta*, tem como base a extensão da jornada de trabalho em contrapartida ao salário necessário para reprodução da força de trabalho. Há, pois, um aumento da jornada de trabalho associada à redução geral do padrão de vida dos trabalhadores, mediante erosão do salário ou por meio da transferência do capital corporativo para regiões periféricas, onde a mão de obra pode ser explorada a baixo custo.

Na segunda forma, isto é, mais-valia *relativa*, temos as mudanças organizacionais e tecnológicas contemporâneas, que permitem um aumento da produção sem aumento da força de trabalho. Ou seja, investe-se em tecnologia, possibilitando a produção de uma mesma quantidade de mercadoria com menor número de força de trabalho empregada, permitindo redução dos custos com esta última e gerando maior desemprego¹¹. “Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o

¹⁰ Na medida mesma medida em que expulsa uma massa de trabalhadores para o desemprego, o novo modelo de acumulação exalta o empreendedorismo e a capacidade dos indivíduos buscarem novas fontes de renda, sobretudo mediante formas precárias de contratação.

¹¹ Para mais informações sobre mais-valia absoluta e relativa, ver Marx (2015; 2004).

retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas avançados” (HARVEY, 2014, p. 175).

O desemprego, conforme ressalta Marx, é extremamente estratégico para o Capital, pois permite um enfraquecimento da capacidade de luta dos trabalhadores, maior competitividade entre eles e suas submissões a condições degradantes de trabalho. No capítulo *A lei de acumulação capitalista* do livro I de *O Capital*, Marx (2015) demonstra o quanto o aumento da composição técnica do capital [capital constante] repercutiu nas condições de vida da classe trabalhadora inglesa de sua época. Com o incremento técnico, o capitalista consegue aumentar a produtividade do trabalho na mesma medida em que decresce o número de trabalhadores necessários para produção de mercadorias.

Com as mudanças na composição do capital, isto é, com o aumento do capital constante, a necessidade de capital variável [força de trabalho] incorporada será proporcionalmente menor. Portanto, cada vez mais, com o incremento da maquinaria moderna, necessita-se de menos trabalhadores para produção de mercadorias, com isso, aumenta o número de mão de obra disponível no mercado, desvalorizando-a e possibilitando um aumento de sua exploração.

Esse movimento é inerente ao capital e, ao mesmo tempo, extremamente útil a ele, visto que, segundo Marx (2015), o capitalismo sempre produz, na proporção de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua, que ultrapassa, portanto, as necessidades médias de sua expansão, tornando-a excedente.

Mas, se uma população excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população. (MARX, 2015, p. 743)

Neste momento específico do capitalismo não foi diferente, a empresa enxuta toytotista e, por conseguinte, o aumento do desemprego, resultou em enfraquecimento do poder sindical, diminuição salarial e imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis e intensos. Esta realidade demonstra, portanto, o quanto ainda é apropriado retomar os conceitos de população excedente de Marx para compreender o aumento do desemprego,

diminuição da capacidade organizativa dos trabalhadores¹² e exploração cada vez maior da força de trabalho na contemporaneidade.

O reconhecimento dos danos recorrentes do trabalho, expresso em leis trabalhistas, embora resultado de muitas e incansáveis lutas, vem também sofrendo fortes retrocessos na atualidade. A flexibilização da legislação trabalhista vem sendo, inclusive, ponto extremamente importante e recorrentemente solicitado aos estados nacionais (especialmente na periferia do capitalismo) pelos empresários, para aumento da acumulação e extração crescente de mais-valia. Os processos de recomposição capitalista, ou seja, os mecanismos acionados pelo capital para saída de suas crises cíclicas se dão, sobretudo, mediante reestruturação dos processos de trabalho. Essa reestruturação, porém, não pode acontecer sem os suportes jurídicos e políticos dos Estados nacionais, que flexibilizaram as barreiras institucionais constrangedoras das consequências destrutivas do sistema de livre mercado sobre as condições nacionais de desenvolvimento econômico e social, especialmente no caso das economias periféricas (PINTO, 2013).

Os argumentos empresariais voltaram-se e voltam-se contra os *entraves* à liberdade do mercado e *forte* regulamentação trabalhista presente nas realidades nacionais. Como destaca Gladejac (2007, p. 61), para os capitalistas os problemas econômicos são sempre resultado dos entraves à liberdade, nesse sentido, ela é, ao mesmo tempo, sempre a solução (liberdade nas trocas, desregulamentação do trabalho, não intervencionismo do Estado etc.). Nos termos do autor:

Quando partidos ou homens políticos evocam as durezas que pesam sobre o mercado de trabalho e reclamam mais flexibilidade, os trabalhadores entendem: deslocamento, horários irregulares, trabalho noturno, desorganização da vida familiar e de seus ritmos biológicos. Para os primeiros, a liberdade deve traduzir-se por uma desregulamentação. Convém, portanto, suprimir todas as regras percebidas como outras tantas exigências que impedem as empresas de serem sempre mais competitivas. Para os segundos, não pode haver nisso liberdade sem um mínimo de segurança, e respeito pelo direito, de possibilidade de negociar as condições de trabalho, e ter peso nas decisões. A questão da liberdade não se coloca nos mesmos termos. Ela não se inscreve no mesmo espaço, na mesma temporalidade. Para uns, ela representa um conceito abstrato em um mundo globalizado; para os outros ela se inscreve concretamente em sua vida cotidiana.

¹² Marx (2015) destaca como a superpopulação relativa está sempre presente nos movimentos de oferta e procura de trabalho e mantém o equilíbrio para domínio do capital, ou seja, como ela permite um aumento do despotismo capitalista, equilíbrio dos salários e enfraquecimento da capacidade organizativa dos trabalhadores. No entanto, segundo o autor, quando os trabalhadores empregados e desempregados tomam conhecimento do movimento contraditório e exploratório do capital e juntam-se contra essa lógica através de sindicatos etc., o capital vê-se ameaçado. Há uma perturbação da lei da oferta e demanda do capital. Portanto, no que pese despotismo capitalista, os trabalhadores podem, também voltar-se revolucionariamente contra essa lógica ou conseguir alguns ganhos (ainda que parciais) em seu interior.

Nesse contexto de maior flexibilidade, os profissionais efetivos são considerados um custo que devem ser reduzidos ao máximo, sendo substituídos por outras formas de contratação mais flexíveis e adequadas para o mercado instável. Adaptabilidade e flexibilidade tornam-se a bandeira do dia. Refletindo sobre essa tendência, Harvey (2014) aponta como exemplo os dados da Inglaterra, onde os “trabalhadores flexíveis” aumentaram em 16 por cento, alcançando 8,1 milhões entre 1981 e 1985, enquanto no mesmo período os trabalhadores permanentes tiveram uma queda de 6 por cento, ficando em 15,6 milhões.

Reduzir o quadro de funcionários efetivos possibilita às empresas, dentre outras coisas, diminuir seus custos em momentos de alta de demissões. As empresas seguem o fluxo do mercado, recorrendo a horas extras ou a mãos de obra temporária em momentos de aumento da demanda e dispensando-a, nos momentos em que ocorre uma diminuição da mesma. Essa flexibilidade e alternância nas contratações são tão frequentes e intensas que, como ressalta Pinto (2013), atualmente torna-se cada vez mais difícil manter-se atuando num só campo profissional durante toda a vida, como acontecia nos tempos tayloristas-fordistas. O autor acrescenta que, diante das rápidas transformações tecnológicas e pela alta concorrência capitalista, nenhuma esfera de trabalho social (dos postos mais intelectualizados aos mais manuais) está privada da intensa e degradante exploração capitalista.

Para Seligmann-Silva (2011), na contemporaneidade, estes elementos, tais como a desregulamentação do mercado de trabalho e crescimento do desemprego, passaram a ser fontes acionadoras de pressões sociais e mentais para o trabalhador, necessitando serem considerados nos estudos sobre saúde-doença relacionados à questão do trabalho. No primeiro caso temos problemas decorrentes da precariedade, insegurança nas condições de trabalho, ruptura de contratos cada vez maiores; e no segundo, em decorrência da alternância entre períodos de emprego e desemprego também em crescimento.

Conforme postula a autora supracitada, “a privação dos meios de subsistência ou a ameaça premente de que esta se instale é uma mediação socioeconômica de forte potencial desestabilizador”¹³ (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 142), podendo resultar em distúrbios

¹³O fator socioeconômico interfere de diversas formas no processo de adoecimento do trabalhador. Segundo Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 241), “em contextos onde predominam trabalhadores pobres e de pouca escolaridade, estas duas condições – pobreza e pouca instrução – estabelecem uma vulnerabilidade maior ao adoecimento, tanto do ponto de vista orgânico (pela deficiência nutricional), por exemplo, quanto pela falta de acesso ao conhecimento e/ou a instâncias que oferecem suporte social. Assim, os contextos de pobreza favorecem, simultaneamente, a intensificação da dominação em que há uso de violência e o aumento da vulnerabilidade ao adoecimento, pois a falta de alternativas, nestes casos, costuma condicionar submissão que prolonga a situação desgastante até o esgotamento (na fadiga patológica ou no burnout), a depressão ou outros adoecimentos. O estreitamento do mercado de trabalho e o desmonte das alternativas institucionais de proteção social alimentam esse processo”.

mentais ou até mesmo em suicídio. Seligmann-Silva apresenta em sua obra diversos estudos que comprovam essa associação entre ausência de emprego e ato suicida. Expõe também como em períodos de crise capitalista há um aumento dos casos de suicídio.

O temor pelo desemprego pode gerar também, conforme postulam Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 241) o *presenteísmo*, em que os trabalhadores, mesmo adoecidos, não revelam seus sintomas no trabalho, nem procuram benefícios pelo medo de perder o emprego. Junto a este temor, os trabalhadores acionam fortes mecanismos de negação, o que faz com que nem mesmo eles percebam os agravos sofridos na saúde. “Em muitos casos, as pessoas ficam muito tempo sem procurar qualquer tratamento. Deste modo, os processos mórbidos evoluem, cronificam e se agravam”.

Nesse sentido, podemos perceber que os processos marcadamente degradantes para a saúde física e mental do trabalhador não se iniciam nem se encerram com a forma de organização do trabalho taylorista-fordista, mas vêm se atualizando á medida em que o capital se recicla. No capital, as ofensivas ao trabalho tornam-se menos ou mais explícitas, mas nunca são eliminadas.

À medida que se expandiu a implantação da automação, dos processos computadorizados e de tecnologias de ponta, de modo geral, novos problemas e novas necessidades foram sendo identificadas tanto porque tais tecnologias demandam outras modalidades de “participação mental” no trabalho, quanto porque as correlações de poder capital-trabalho têm evoluído de modo desfavorável para os assalariados. Assim, paralelamente ao desenvolvimento técnico e ao crescimento econômico de muitos países, começa a surgir também o questionamento do que vem acontecendo nos contextos de trabalho e em relação ao meio ambiente: a dominância de princípios e lógicas econômicas que contrariam prioridades de ordem ética como o respeito à dignidade e à saúde humana. (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 39)

Presenciamos, portanto, um modelo de produção e acumulação que possui os interesses econômicos imediatos como princípios fundamentais, sem preocupações com seus impactos éticos, políticos e sociais para os trabalhadores, assim como para o conjunto da sociedade. Um sistema que, como defende Mészáros (2008), demonstra a necessidade de instituir com êxito uma alternativa sustentável à crescente destrutividade. Não possuímos condições sociais, nem ambientais de dar continuidade a este modelo societário.

Suas determinações, todavia, não se resumem a esfera da produção, visto que, na mesma medida em que sente a necessidade de uma reestruturação produtiva, o capitalismo desenvolve também uma nova concepção de mundo concernente aos seus interesses, concepção esta que encontra sua melhor caracterização na denominada *condição pós-moderna*, apresentada por Harvey (2014). Ou seja, o novo modelo de acumulação formulado

a partir da crise capitalista não envolve apenas um modo de produzir mercadorias, mas também a produção de relações sociais compatíveis com o mesmo.

Conforme destaca o autor, como alternativa à crise capitalista, houve a implantação de um novo modelo de acumulação, chamado de flexível, cuja marca é o confronto direto com a rigidez do fordismo¹⁴. Esta acumulação, segundo ele, se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Ademais, a acumulação flexível faz surgir novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento financeiro, conjuntos industriais inteiramente novos em regiões até então subdesenvolvidas, além de um novo movimento da “compressão espaço-tempo”¹⁵, isto é, mudanças na compreensão e significação do espaço e dos horizontes temporais.

Essa transformação da noção de espaço-tempo permite, de acordo com Harvey (2014), produzir uma sociedade do rejeite e temporário ou, em sentido prático, permite aos capitalistas reduzir o tempo de giro do capital e aumentar a circulação de mercadorias, visto que os produtos logo se tornam ultrapassados e supérfluos. Esse tipo de transformação não é próprio da contemporaneidade, também na modernidade foi elaborada uma nova lógica de organização do espaço-tempo concernente aos seus objetivos, agora, todavia, temos mudanças particulares de um novo momento histórico.

Harvey (2014 p. 189) defende que as concepções do tempo e do espaço são criadas mediante práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. “Os índios das planícies ou os nueres africanos objetivam qualidades de tempo e de espaço tão distantes entre si quanto distantes das arraigadas num modo capitalista de produção”. Segundo o autor, a forma como se objetiva a noção de tempo e espaço são resultantes das formas de produção e

¹⁴ Até certo ponto há uma discordância de Alves (2011, p. 14-15) em relação à defesa da flexibilidade atual apresentada por Harvey. Alves destaca como a flexibilidade esteve sempre presente nos movimentos do capital, isto é, como “uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é estar sempre procurando “flexibilizar” as condições de produção, principalmente da força de trabalho”. Portanto, flexibilidade faz parte do movimento do capital, desde suas protoformas, passando pelo taylorismo-fordismo. Para o autor, “ao propor o conceito de acumulação flexível, Harvey o contrapõe à suposta acumulação rígida do fordismo. No entanto, é importante salientar que, quando surgiu, no começo do século XX, o fordismo chegou a inspirar, como a chamada acumulação flexível de hoje, uma série de fantasias utópicas e celebrou o revolucionar das condições de produção e de vida material. Por exemplo, naquela época os futuristas associavam o automóvel, a inovação tecnológica que caracterizou a Segunda Revolução Industrial, à modernidade, porque ele implicava libertação das restrições do espaço e do tempo (por ironia, é o que décadas depois, Harvey denominaria “compressão o espaço-tempo” para caracterizar o novo movimento de acumulação flexível). Na verdade, o fordismo, tanto quanto a acumulação flexível de Harvey, aumentou os poderes de flexibilidade e mobilidade do Capital. Assim, após a Primeira Guerra Mundial, celebram-se as novas formas de dinamismo fordista. [...] Pode-se, então, considerar a acumulação flexível, que surgiu em meados da década de 1970, não uma ‘ruptura’ com o padrão de desenvolvimento capitalista passado, mas uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições e desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital”.

¹⁵O autor indica com essa expressão os “processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (HARVEY, 2014, p. 219).

reprodução social, portanto, á medida em que essas podem variar histórica e geograficamente, também suas percepções o farão.

Nesse sentido, cada modo de produção e formação social elaborará suas práticas e concepções particulares de tempo e do espaço. Contudo, como o capitalismo é essencialmente revolucionário em suas práticas de produção, também suas noções de tempo e espaço o são, modificando-se com uma frequência muito maior, de acordo com suas necessidades específicas.

Harvey postula que “a hegemonia ideológica e política em toda a sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material e a experiência pessoal e social” (2014, p. 207). Por esse motivo, para o pensador, as materializações e significados atribuídos ao dinheiro, tempo e espaço são importantes formas de reproduzir um domínio político e econômico de um grupo e modelo societário. Isso não significa afirmar, todavia, a impossibilidade de grupos dominados forjarem formas de resistência.

Para Silva (2005a, p. 56), a dominação capitalista não se dá apenas do ponto de vista da estrutura, as relações de produção necessitam de valores, normas e leis que regulem, legitimem e confirmem sentidos a toda dinâmica social. Ou seja, no ponto de vista do autor, o modo de produção capitalista necessita da superestrutura para exercer consenso, por conseguinte, reproduzir seu domínio social. Ele acrescenta:

[...] tem-se que a dominação pelo consenso nas sociedades contemporâneas é realizada através de uma gama variada de instituições culturais da sociedade civil que, sob o controle dos grupos e classes dominantes, operam para a difusão de ideias, valores e normas, no sentido de articular as consciências das classes subordinadas, segundo seus interesses, sua visão de mundo, conseguindo assentimento para o seu projeto de sociedade.

Simionatto (2016) ratifica essa assertiva, ao destacar como as formas de domínio no terreno econômico, necessárias à reestruturação do capital impõem o desenvolvimento de novos sistemas valorativos e regras de comportamento para a população, especialmente a trabalhadora, permitindo a formação de novos pactos e consensos entre classes antagônicas. Ou seja, tendo em vista que o capital não pode dominar apenas com base na força, busca o consentimento e adesão da classe trabalhadora à nova ideologia da classe dominante.

A partir destas considerações, entendemos que as consequências ideológicas e políticas deste novo empreendimento flexível não podem ser compreendidas somente do ponto de vista da produção e relações de trabalho. Como forma de legitimação e reprodução de suas ideias, ele precisa reproduzir uma concepção de mundo compatível aos seus preceitos, deve-se, portanto, espriar-se por todos os recantos da vida social. Ou seja, suas ideias de

volatilidade, competitividade, produtividade, de flexibilidade, sua concepção de tempo etc. devem adentrar os mais diversos âmbitos da vida, não se limitando a produção.

O modelo cria um sistema de valores que favorece o ajustamento dos indivíduos ao novo momento da produção, isto é, os indivíduos são levados à introdução de valores e normas necessários para o novo modelo de acumulação, favorecendo sua reprodução. Interessante esse ponto da acumulação flexível, visto que ele vai à contramão dos argumentos liberais acerca da possibilidade capitalista de desenvolvimento da plena liberdade dos indivíduos para escolherem os valores e rumos de suas vidas.

O sistema capitalista dita as regras de comportamento, objetivos de vida e imagens para os indivíduos em consonância com seus interesses. Na atualidade a lógica da empresa difunde-se por toda sociedade, não importa o âmbito da vida. Conforme ressaltamos, em um momento de alta competitividade e de mudanças abruptas, como o atual, os indivíduos são induzidos a reproduzir valores ligados a maior rendimento e agilidade.

Nunca a afirmação de Engels e Marx (2014, p. 44) de que “tudo que é sólido e estável se volatiliza” foi tão atual. O novo envelhece antes mesmo de se consolidar, predominam valores e virtudes instantâneas e descartáveis (comidas instantâneas, pratos, talheres e copos descartáveis etc.). Cria-se a sociedade do descarte, contudo, não se trata apenas de jogar fora bens produzidos (considerando, porém, o peso que essa descartabilidade de bens traz para o meio ambiente); “significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser” (HARVEY, 2014, p. 258). A publicidade, neste contexto, exerce importante papel, manipulando desejos e gostos da população para produção de um ambiente mais volátil e fazendo do contrato temporário, a marca da vida pós-moderna (HARVEY, 2014).

Partindo das reflexões de Harvey, podemos apontar duas implicações imediatas desse processo para um movimento de classe. A efemeridade cria um ambiente para desenvolvimento de sistemas de valorativos em um contexto de quebra de consenso e diversificação de valores, caminhando a sociedade para vias de fragmentação. Tem-se também uma exaltação do múltiplo, do diverso e fragmentado em contrapartida às verdades eternas e política unificada características da modernidade.

Neste contexto de exaltação das mudanças, do múltiplo, diverso e flexível, ganha relevo no âmbito das ciências humanas e sociais a chamada “crise dos paradigmas”, atrelada aos modelos clássicos de conhecimento da realidade. Segundo Simionatto (2016, p. 5) a

grande polêmica volta-se contra o marxismo, “entendido, equivocadamente, como um modelo determinístico e insuficiente para captar as expressões da subjetividade, da cultura, do simbólico, do imaginário, do cotidiano e das representações sociais”. A autora acrescenta que o marxismo, neste contexto, é apresentado como uma perspectiva esgotada, “cedendo lugar ao irracionalismo e ao relativismo” das novas perspectivas. Tem-se, deste modo, um confronto entre modernidade e pós-modernidade no campo das ideias¹⁶.

O ideário pós-moderno costuma ressaltar a necessidade de estudo das realidades particulares. Argumenta que o marxismo, ao dar relevo a questões macro, não é capaz de captar essas singularidades e pontos mais específicos. É bem verdade a importância que o marxismo atribui à questão macro ou estruturais das sociedades. Também é verdade a importância dos estudos contemporâneos se voltarem para as singularidades e questões culturais, contudo, os estudos marxistas da estrutura social não desconsideram elementos culturais, políticos, ideais etc. Apesar de argumentar a importância fundamental do fator material na determinação da vida social, consideram-se os vários vetores imbricados nessa determinação, os elementos superestruturais.

Ressaltamos em momentos anteriores como o processo de reestruturação do capital necessita da criação de nova concepção de mundo e sistemas valorativos para fazer frente às mudanças na produção. Considerar esses elementos já é, de imediato, contrapor-se aos argumentos pós-modernos de que o marxismo menospreza aspectos culturais, políticos e/ou ideológicos em suas análises. Os próprios Marx e Engels (2009) problematizam em “A ideologia Alemã” as interrelações entre produção material e espiritual. Também em “O Manifesto do Partido Comunista” (2014) são trazidos elementos sobre a relação entre base material e base política e intelectual de uma época.

O marxismo não só aprecia aspectos supraestruturais, como também considera as especificidades e elementos atípicos da realidade. O método visa apreender a relação entre as determinações mais amplas e a construção das singularidades, particularidades. Ou seja, como “a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação” (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

¹⁶Para Chauí (2001, p. 131), a universidade já mergulhou no pós-modernismo sem saber, por conseguinte, coloca-se passivamente diante do modelo neoliberal e sua ideologia. Esse fato pode ser comprovado, segundo a autora, quando verificamos a ausência de críticas pelos temas que vêm sendo pesquisados em seu interior – “o gosto pelo micro, o gosto pela ‘diferença’; pela docência submissa aos estudantes como consumidores que esperam dos cursos a gratificação narcísica instantânea, como a televisão lhes dá; pelo fascínio dos *papers*, das parcerias, dos vocabulários, da competitividade, da eficiência e da modernidade”.

As críticas equivocadas voltadas ao marxismo e sua relação com questões macroestruturais, entretanto, fazem com que as novas teorias caiam em um extremo epistemológico perigoso. Superestima-se as particularidades, diminuindo em suas análises o lugar reservado a discussões mais amplas, ou seja, explicações dos fundamentos materiais e político-econômicos são deixadas de lado, junto com a defesa de um movimento unificado e classista, em nome da consideração de práticas políticas e culturais autônomas e específicas.

Harvey (2014) afirma que é exatamente nesse ponto que encontramos uma reação oposta, onde os indivíduos buscam cada vez mais uma identidade segura e pessoal, em um mundo de comportamentos inseguros e cambiantes. Para o autor, ao se pegarem, muitas vezes por necessidade, a uma identidade mais particular, esses movimentos de oposição se tornam parte da fragmentação de um capitalismo móvel. Embora as resistências regionais e identitárias possam ocupar um importante papel na ação política e consigam alcançar valiosas conquistas sociais, “não podem suportar sozinhas a carga da mudança histórica radical” (HARVEY, 2014, p. 273). Ou seja, sua força, do ponto de vista das resistências mais imediatas, é de grande importância, contudo, sua fragmentação e apego ao micro não permite uma ruptura e crítica mais ampla do sistema, suas demandas e construções teóricas se tornam compatíveis ao modelo de acumulação. Nas palavras de Simionatto (2016, p. 8):

Pode-se afirmar, a partir das ideias aqui expostas, que a pós-modernidade está intimamente relacionada a um novo tipo de hegemonia ideológica nesse estágio do capital globalizado. Fundamentada nas teorias do fragmentário, do efêmero, do descontínuo, fortalece a alienação e a reificação do presente, fazendo-nos perder de vista os nexos ontológicos que compõem a realidade social e distanciando-nos cada vez mais da compreensão totalizante da vida social.

Uma segunda implicação da efemeridade para um movimento de classe é a dificuldade de qualquer planejamento em longo prazo. Com a constante mudança e necessidade de adaptação, necessita-se responder a realidade com rapidez e em curto prazo, deixando de lado mudanças mais amplas e relativamente distantes. Ademais, destaca Harvey (2014), cultiva-se a arte de obter ganhos imediatos sempre que possível.

Os impactos desta fugacidade para a formação da força de trabalho é também extremamente forte. Visto que, na atualidade, a realidade muda em uma noção de tempo cada vez menor, os trabalhadores veem-se obrigados a acompanhar esse ritmo, atualizando-se constantemente, sob o risco de “ficar para trás”. O profissional, neste contexto, também deve ser flexível, produtivo, aberto às novidades e sempre em busca de modernizações. Sua exclusão do mercado de trabalho, portanto, não se dá somente como uma consequência das novas tecnologias e aumento do desemprego, mas também como resultado da maior

rotatividade de mão de obra, que sofre um processo de desqualificação em harmonia com a velocidade das mudanças produtivas¹⁷.

Os trabalhadores, com o fim da estabilidade do emprego taylorista-fordista, com aumento do desemprego e surgimento de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, disputam diariamente cada posição conquistada no trabalho, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade, destaca Saviani (2013).

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado. (SAVIANI, 2013, p. 429)

Segundo Saviani (2013, p. 429) versão originária da *teoria do capital humano* surgiu no período do pleno emprego keynesiano, quando se defendia o importante papel da escola na formação de mão-de-obra que progressivamente seria incorporada ao mercado de trabalho, ela tinha em vista “assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”. Após a crise de 1970, todavia, embora a escola tenha mantido seu papel fundamental no processo econômico-produtivo, a teoria do capital humano resignificou-se.

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção do pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso as diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2013, p. 430)

Desenha-se, neste contexto, a “pedagogia da exclusão” que, nos termos do autor, prepara os indivíduos para realização de diversos processos de capacitação, de modo a se tornarem cada vez mais empregáveis e visando escapar da condição de excluídos do mercado.

¹⁷Neste contexto especialmente competitivo do capitalismo, as empresas que saem na frente no processo de automação e desenvolvimento tecnológico conseguem, por conseguinte, auferir maiores lucros – ainda que temporariamente. Deste modo, a própria ciência e tecnologia são vistas como forças produtivas imprescindíveis, deixando de ser meros suportes do capitalismo, para se tornar agentes de acumulação, segundo Chauí (2001, p. 20). Para a autora, esse processo mudou também, como consequência, “o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade porque se tornaram econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação”.

Ademais, prepara-os para, caso não consigam alcançar seus objetivos de empregabilidade, introjetar as responsabilidades por essa condição.

Como ressaltaram diversos autores até aqui citados, vivemos um contexto de maior agilidade, onde se exige melhoramento contínuo da produtividade e maior adaptabilidade dos indivíduos ao processo de trabalho, sabendo realizar diversas atividades ao mesmo tempo, com capacidade de mudar de posto de trabalho sempre que necessário e de responder aos imprevistos com rapidez. A universidade, neste contexto, também deve estar pronta para atender aos anseios do novo mercado de trabalho, “flexibilizando” seus currículos e formando um novo tipo de trabalhador capaz de atender as novas demandas que lhe são postas.

[...] a nova produção de mercadorias deve buscar dispor de “trabalhadores flexíveis” para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e trabalhadores passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências. Segundo os ideólogos do toyotismo, flexibilidade e polivalência é o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade”. (ALVES, 2011, p. 76)

O trabalhador tipicamente taylorista, cuja marca é a padronização dos movimentos e imensa especialização da tarefa, dá lugar a um polivalente, capaz de realizar afazeres em diversos postos de trabalho, pronto para realizar a desconstrução e reconstrução de suas habilidades de acordo com o que a realidade e empresa lhe apresenta¹⁸. Segundo Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), essa supervalorização da flexibilidade e adaptação contínua do trabalhador às diversas solicitações da empresa/instituição, pode contribuir para incrementar a tensão e fadiga. Ou seja, a absolutização do paradigma de flexibilidade possui impactos que incidem fortemente na saúde e na vida mental do assalariado.

Valoriza-se agora uma maior escolaridade e qualificação, mesmo em postos de trabalho onde historicamente os níveis de escolaridade foram muitos baixos e a tarefa não exija maior complexidade. Nesse contexto, de acordo com Silva (2005b), o interesse da classe trabalhadora pelo “conhecimento”, não se dá essencialmente no sentido de valorização do saber, mas sim na tentativa de aumentar seu leque de habilidades e sobreviver no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Para o autor, embora a polivalência seja apresentada no plano discursivo como uma oportunidade de formação para os trabalhadores, o que se observa é que ela é muitas vezes

¹⁸ Temos aqui uma diferenciação entre o modelo taylorista-fordista e o modelo toyotista. Enquanto o primeiro trata de mecanização dos gestos, deixando, até certo ponto a “mente livre”; no segundo temos uma ocupação da mente do trabalhador, solicitando concentração, polivalência e capacidade criativa para buscar soluções para a empresa. Portanto, no segundo modelo, a captação do subjetivo e ocupação a mente do trabalhador não permite o desenvolvimento de formas de resistência trabalhistas como antes (ALVES, 2011).

experimentada como espoliação e intensificação do trabalho, “operar mais de uma máquina diferente seria, nesse sentido, efetuar trabalho ‘a mais’” (SILVA, 2005b, p. 156). No caso dos trabalhadores mais especializados, significa um comprometimento de seu poder de barganha diante da organização.

Lessa (2005; 2011) defende que embora essa maior qualificação dos trabalhadores possa criar a impressão, errônea, de uma classe trabalhadora mais culta e mais treinada para os mesmos empregos, na verdade não significa um maior domínio do processo de trabalho pelo assalariado, nem grandes novidades no capitalismo. O autor destaca que as linhas de continuidade entre fordismo e toyotismo são mais densas e frequentes do que se pode imaginar.

Segundo ele, essa continuidade é importante de ser mencionada, pois muitas das teses acerca da superação do taylorismo-fordismo pelo toyotismo tendem a afirmar que a reestruturação produtiva, ao introduzir um modo de organização flexível, teria superado a divisão entre trabalho manual e intelectual, ou que teria imbricado esses trabalhos, dissolvendo a distinção entre proletariado e os demais setores assalariados. É essa hipótese que permite a afirmação de que o esforço físico teria sido substituído pelo esforço intelectual, então, que haveria em nossos dias uma confluência entre trabalho manual e intelectual, que a ciência teria se tornado força produtiva ou que o trabalho teria perdido sua centralidade, o que não condiz com a realidade.

Não é possível pensar a eliminação da separação entre elaboração e execução, pois, dentre outras coisas, a decisão sobre *o que* e *como* produzir continua alheio ao trabalhador. Também o produto de seu trabalho não lhe pertence, continua estranho a ele (ANTUNES, 2015). Não há uma autonomia do sujeito em relação ao processo de trabalho, portanto, permanece a alienação e a rigidez do capital (ALVES, 2011; LESSA, 2005).

A demanda pró-atividade, polivalência, capacidade de buscar soluções para os problemas, bem como maior formação (sobretudo técnica) da classe trabalhadora, portanto, não significa uma maior liberdade ou autonomia desta, visto que a disposição e inteligência do trabalhador não são direcionadas para um fim próprio ou coletivo (de classe), mas sim para a valorização do capital.

Temos, sem dúvidas, mudanças na realidade, contudo, devemos sempre lembrar que essas mudanças não se dão de forma linear, muito menos que elas são capazes de eliminar a centralidade da categoria trabalho. Essas afirmativas, a nosso ver, possuem um fundamento muito mais ideológico do que concreto.

Ademais, essas mudanças não envolvem apenas o setor industrial, o setor de serviços também vem sendo atingido pelas transformações em curso, sofrendo as repercussões das mudanças tecnológicas e da nova forma de administração do trabalho e das instituições. As pressões conjunturais por mudanças e reestruturações não se restringem também às organizações que ofertam serviços de caráter privado, essas alterações atingem as instituições do setor público.

Nem sempre estas mudanças se dão com a mesma intensidade e no mesmo momento, contudo, a ideologia neoliberal e mudanças na gestão do trabalho decorrentes da nova forma de acumulação capitalista se fazem presentes também no interior do Estado, segundo Guimarães (2009, p. 164). Isto significa dizer, nas palavras da autora, “que os ‘modismos’ administrativos têm lugar também na administração pública mesmo que com certo atraso”.

No caso brasileiro, a representação da adequação do modelo privado para as instituições públicas tem seu marco no Plano Diretor de Reforma do Estado, elaborado por Bresser Pereira, cujo fundamento é adequar a instituição pública e o trabalho de seus servidores à lógica de produtividade e gerência típicas da administração de empresas.

As noções de tempo e princípios administrativos de gestão privada, como competência, qualidade total, cliente, eficiência etc. têm invadido os diversos âmbitos da sociedade, isto é, adentrado nas escolas, universidades, judiciário, serviços sociais, dentre outros, sem uma devida compreensão de seus danos para os trabalhadores e respeito às especificidades das organizações e serviços públicos. São mudanças em relação ao modelo de organização e gestão do trabalho, mediante pressão de aumento da qualificação e desempenho dos trabalhadores, que podem resultar em modificações do perfil dos serviços prestados, assim como apresentar repercussões para as condições de saúde de seus trabalhadores, conforme veremos adiante.

2.2 A ascensão do gerencialismo no setor público e seus rebatimentos para o trabalho docente

Vislumbramos, em momento anterior, como as formas de domínio do capital não se resumem ao terreno econômico, desenvolvendo também novos sistemas valorativos e regras de comportamento para a população, especialmente a trabalhadora, de acordo com seu novo modelo de acumulação. Essa sociedade, ao mesmo tempo em que exalta o individualismo e autonomia de cada um dos sujeitos para buscar e alcançar seus objetivos, aumenta a influência

e domínio das empresas ao redor do mundo, especialmente diante do reposicionamento do Estado neoliberal (GAUDEJAC, 2007).

Conforme ressaltado, o sistema dita as regras de conduta, objetivos de vida e ideias para os indivíduos em consonância com seus interesses. Em um momento de alta competitividade, como na contemporaneidade, busca-se imprimir na população juízos de competitividade, competência, eficiência, qualidade, rentabilidade, enriquecimento, individualismo, flexibilidade etc. Não há limites para a lógica econômica. Ela ultrapassa a empresa e adentra a vida da população como nunca antes na história.

Sobre a introdução dos valores do mercado nos mais diversos e inesperados âmbitos da vida social, torna-se fundamental fazer referência aos estudos desenvolvidos por Rodrigues (2017)¹⁹. O autor destaca, em suas pesquisas, como o processo de produção do fenômeno religioso se constrói e reconstrói em consonância com elementos da realidade social e econômica em que se encontra inserido.

Dentre tantos elementos trabalhados pelo autor em sua pesquisa sobre o contexto sócio-religioso da Igreja Universal, Rodrigues observa a grande ênfase dada à conquista de vitórias espirituais e financeiras a partir da realização de “prestações em dinheiro” no altar de Deus. Em seu ponto de vista, há uma espécie de hibridismo no âmbito religioso entre princípios que regem a sociedade capitalista e elementos de transcendência, constituindo-se, assim, uma relação estreita entre concepções religiosas e valores específicos do ambiente econômico, “numa interpretação de sentidos, significados e ‘visões de mundo’ que fazem um elogio do ter em versão teologizada, sacralizada no ambiente religioso da Igreja Universal do Reino de Deus” (RORIGUES, 2017, p. 97).

Kipnsi (2007) destaca também como a ética do trabalho tem conseguido abrir caminhos em todas as esferas da existência humana. “Não se brinca mais – ou se namora nem fora o horário” (KIPNSI, 2007, p. 27). Ser apegado á ética do trabalho não é, segundo a autora, novidade, contudo este estilo vem se aprofundando, adentrando nas negociações amorosas e domésticas. Trata-se de trabalhar ou negociar o relacionamento. Em seus termos:

Quando a monogamia vira trabalho, quando o desejo é organizado por contrato, com a contabilidade registrada e a fidelidade extraída como o trabalho dos empregados, com o casamento parecendo uma fábrica doméstica policiada por uma rígida disciplina de chão-de-fábrica planejada para manter as esposas, os maridos e os

¹⁹ Reflexões mais profundas do autor acerca da inter-relação entre fenômeno religioso e lógica do mercado podem ser encontradas em sua dissertação de mestrado intitulada “Vida e Vida com abundância: teologia da prosperidade, sagrado e mercado” (PPG-Sociologia/UFPE) e em sua tese de doutoramento intitulada “Théologie de la Prospérité, Marché et Éthique e la Consommation: Une Étude sur l’Église Universelle du Royaume de Dieu em France et au Brésil” (Universidade Sorbonne – Paris 5).

parceiros domésticos do mundo agrilhoados à maquinaria o *status quo* – será que é isso que realmente significa um “bom relacionamento”? (KIPNSI, 2007, p. 28)

É possível encontrar um reforço ao *ethos* do capitalismo contemporâneo também em livros de autoajuda. Como exemplo categórico, podemos citar a obra “Quem mexeu no meu queijo?” (2001), escrita por Spencer Johnson. O livro encontra-se disponível na versão adulta e juvenil e versa sobre a necessidade das pessoas buscarem se adaptar ao contexto de mudanças abruptas e flexibilidade. Trata-se de uma história na qual os personagens principais são impelidos a procurar seus objetivos (seja um emprego, relacionamento, dinheiro ou paz espiritual) e a nunca se adaptar ou se acomodar com a realidade.

Como a realidade é constante e incerta, segundo a obra, as pessoas podem perder o que conquistaram rapidamente, portanto, devem estar prontas para simplificar a vida, serem mais flexíveis e se moverem rapidamente. É preciso entender que “o maior obstáculo à mudança está dentro de você mesmo, e que nada melhora até *você* mudar” (JOHNSON, 2001, p. 74). A realidade que o livro busca apresentar é a do mundo neoliberal, toyotista e da precarização do trabalho. Um mundo de incertezas e flexibilidade, que requer um trabalhador capaz de administrar seus medos e partir sempre em busca de novas possibilidades. É importante ressaltar que o livro inculca a responsabilidade final pelo sucesso ou fracasso ao próprio sujeito, não ao contexto e as condições reais que lhe são apresentadas. Esse sujeito é tanto levado a absorver os novos valores flexíveis, quanto a responsabilizar-se integralmente por seus insucessos. Ademais, tendo em vista que o livro defende a possibilidade de aplicar o ensinamento para os mais diversos âmbitos da vida, propaga, ao mesmo tempo, um método de administração da vida social a partir de um modelo de gerenciamento econômico.

A ideia de que os valores do mercado são os mais adequados para gerir a sociedade e indivíduos particulares tem êxito em sua empreitada. A população é levada a introjetar como valores pessoais e sociais aqueles que, na realidade, são valores de empresas, valores econômicos e de enriquecimento.

Sendo assim, fica difícil saber se um indivíduo que, preocupado com a própria “desatualização”, faz um curso de especialização, pós-graduação ou de reciclagem está se fortalecendo com relação à empresa ou se pelo contrário, está tacitamente confirmando o poder dela: afinal, ele se tornará “melhor” para... a empresa! Tanto isso é verdade que, não raras as vezes o indivíduo costuma descrever-se a partir da lógica da empresa, mesmo sem perceber claramente. Por exemplo, quando pensa em fazer outro curso de reciclagem, antes mesmo de terminar o que está fazendo; quando se avalia a partir do *feedback* recebido de chefes ou gestores e segue à risca – mesmo quando escolhe ideais de carreira que não são os próprios. O fato é que, na relação da chamada *média gerência* com a empresa, a orientação de conteúdos simbólicos está estritamente a favor da empresa – sobretudo se consideramos “empresa” em sentido amplo, incluindo o próprio indivíduo *como uma empresa*. (BENDASSOLLI, 2007, p. 22)

O capitalismo lança as bases para a criação da sociedade gerencial, “que nada mais é do que um sistema que tem, no centro, o universo econômico, social e cultural ditado pela empresa” (BENDASSOLLI, 2007, p. 15). Segundo Gaulejac (2007), gestão é, em definitivo, uma forma de poder, utilizada de diferentes formas e de acordo com determinada realidade no decorrer da história. Ela não é ruim em si mesma, todavia, se perverte quando favorece uma visão de mundo na qual o ser humano se torna um mero recurso da empresa.

Entre o modelo de gestão da organização científica do trabalho taylorista e a atual, existem diferenças significativas, como, por exemplo, o maior desenvolvimento da segunda e sua capacidade de mobilizar de forma mais forte o subjetivo do trabalhador a serviço da empresa. Ambas, contudo, são caracterizadas como uma tecnologia de poder do capital sobre o trabalho.

No modelo atual, o poder não visa controlar os movimentos e corpos sob vigilância constante, como no taylorismo-fordismo, mas solicita um comportamento flexível, adaptável, capaz de colocar em prática o projeto da empresa. Projeto que pode evoluir com o tempo, em função do contexto e instabilidade do mercado, das novas tecnologias e competitividade, mas cuja finalidade final continua sendo a rentabilidade (GAUDEJAC, 2007).

Apreciando os dois modelos supracitados, podemos perceber como a gestão está presente no decorrer da história enquanto forma de controle e utilização da força de trabalho. Contudo, temos fortes particularidades no atual modelo, levando-o a configurar-se como uma ideologia gerencialista de maior intensidade. Alves (2011, p. 36), ao problematizar a produção de novas subjetividades pelo capital, em consonância com o seu novo modelo de acumulação, coaduna com nossa perspectiva. O autor destaca como, nas condições do capitalismo neoliberal, o capital torna-se uma força social mais dominante que nunca, tanto no sentido político-estatal, quanto da dominação político-ideológica, expondo, portanto, “com mais intensidade e amplitude, o ‘todo orgânico’ da produção do capital”.

[...] é pela tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar um novo homem produtivo do capital. [...] As inovações sociometabólicas o capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma pletera de “valores e utopias do mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de nova língua ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal. (ALVES, 2011, p. 89-90)

A hegemonia neoliberal realiza, neste interim, uma reforma não somente material, mas também das consciências e dos métodos de conhecimento, mediante o sistema informacional. Temos, nos termos de Alves (2011, p. 37), uma “absolutização do capital”. A

especificidade deste momento histórico encontra-se, portanto, sobretudo no novo mundo por ele criado, isto é, sua capacidade de criar uma cultura gerencialista de alto desempenho e transformar a sociedade em um grande mercado. Gaudejac (2007, p. 32), sobre a ideologia da gestão gerencialista, afirma que:

Nascida na esfera do privado, ela tende a se espalhar nos setores públicos e no mundo não comercial. Hoje, tudo se gere – as cidades, as administrações, as instituições, mas também a família, as relações amorosas, a sexualidade, até os sentimentos e as emoções. Todos os registros da vida social são atingidos. Cada indivíduo é convidado a se tornar o empreendedor de sua própria vida. O humano se torna um capital que convém tornar produtivo.

A ideologia gerencialista exalta, segundo o autor, a possibilidade de gestão em todos os âmbitos da vida social, ou seja, conclama que todas as atividades humanas podem ser traduzidas em indicadores de desempenhos, e esses em custos ou em benefícios. Valorizam-se os dados objetivos, esquecendo-se a fragilidade oriunda dos mesmos, incapazes de apreender importantes significações do processo.

Dá-se mediante objetividade, segurança a um mundo incerto e arbítrio. Uma ilusão que consiste em crer que tudo possa ser compreendido e dominado com a condição de que seja medido. É quase uma “*quantofrenia*”, “patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (GAUDEJAC, 2007, p. 98).

Segundo essa lógica, a realidade pode ser regulada e medida segundo os parâmetros econômicos, podendo também produzir alta *performance* e retorno financeiro. Na cultura gerencial, portanto, a característica essencial é a de transformar as pessoas em recursos, em nome de uma “racionalidade” que apresenta como melhoria da qualidade aquilo que é apenas uma otimização dos resultados financeiros. O ser humano é reduzido a um fator, como qualquer outro da organização, cujo fim é auxiliar na obtenção dos resultados almejados (GAUDEJAC, 2007).

A racionalidade, nesse sentido, aparece como necessária e boa para a empresa e sociedade, contudo, não se trata de qualquer racionalidade, mas da racionalidade econômica regulando a vida social como um todo. Esse controle exercido pelo capital torna difícil a tarefa de imaginar um sistema que consiga exercer sua força de maneira mais forte, alienante e sedutora sobre os trabalhadores, do mesmo modo, escancara a dificuldade de formular estratégias de resistência, visto a capacidade de captura ideológica.

A gestão gerencialista apresenta-se como ultradesempenhadora no plano econômico, liberal no plano político, favorecendo a realização de si mesmo no plano individual. Celebra valores de enriquecimento, de liberdade e de autonomia, a fim de suscitar a

adesão. Mas, ao mesmo tempo, ela organiza um estado de crise permanente. Seu motor econômico é alimentado por um princípio de obsolescência. Ela destrói permanentemente aquilo que produz pela necessidade de produzir outra coisa. Induz relações sociais regidas por um princípio de competição generalizada, segundo a qual cada indivíduo deve batalhar para ter uma existência social. (GAUDEJAC, 2007, p. 147-148)

Talvez o mais preocupante seja como o gerencialismo invadiu, não só as empresas, mas também o setor público. É característica do neoliberalismo a promoção de mecanismos do mercado no interior do Estado, criando um hibridismo entre público e privado. Empreendedorismo, competição, produtividade, eficiência e alta *performance* cobradas no interior do aparelho estatal, demonstrando a presença da lógica econômica no âmbito social e político. Os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção, destaca Alves (2011), tornaram-se “senso comum” da gestão do capital. Por exemplo, ainda que não participem do processo de criação de valor (apenas da valorização), organizações de serviços e de administração pública, vêm incorporando valores do neoprodutivismo toyotista.

Segundo Chauí (2001, p. 187), temos, em decorrência desse processo, a transformação de instituições sociais em organizações, isto é, em entidades isoladas “cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”.

Essa concepção de racionalização e “modernização” é a mesma que esteve presente nas reformas neoliberais do ensino superior brasileiro, inserindo nas universidades públicas as concepções gerencialistas e fazendo crer que a universidade só é capaz de cumprir suas funções de maneira eficiente se adotar uma racionalidade empresarial. Em suma, a universidade deverá, nessa perspectiva, abandonar um modelo dito burocrático, e passar a adotar um modelo gerencial, flexível, hábil e dinâmico. Nesta mesma perspectiva, o posicionamento de Catani, Oliveira e Dourado (2004, p. 256) é bastante esclarecedor:

Toda essa racionalidade econômica presente, em grande medida, nas políticas de educação superior, nos modelos de gestão institucional (que assumem paulatinamente a perspectiva gerencial do tipo empresarial das organizações econômicas) e no controle do trabalho acadêmico impõe, sobretudo às universidades públicas, a (re)definição de objetivos, programas, políticas de manutenção e desenvolvimento comprometidos cada vez mais com as atividades produtivas e com os parâmetros do mercado, o que tem levado o “trabalhador docente” e a universidade pública a um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais.

Dentro desta nova lógica, é mediante avaliação dos resultados que será garantida a eficiência das instituições públicas, sendo o Estado o grande avaliador e regulador (CHAUÍ, 2001; SAVIANI, 2013; SGUIARDI, 2006). No caso das escolas e universidades, por exemplo, busca-se avaliar os alunos, os professores e o desempenho da instituição como um

todo, submetendo-os a exames constantes e com critérios “objetivos”, além de condicionar a destinação de verbas aos resultados obtidos, fazendo com que as instituições concorram os recursos públicos com base na sua eficiência.

Para Fidalgo e Fidalgo (2009), na cultura do desempenho os professores, instituições e trabalho docente ficam expostos negativamente, pois os resultados apresentados nas avaliações (verdadeiros rankings) tende a evidenciar as falhas e objetivos não atingidos, sem problematizar os aspectos positivos do trabalho do professor e sem considerar os motivos pelos quais os desempenhos não tenham sido alcançados.

Ademais, para os autores, partindo da percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para avaliação do trabalho, as instituições e docentes acabam por perder o interesse por atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho estabelecidos. E os alunos, desde o início, acabam por receber uma formação que prepara para obter bons resultados em provas, em vez de receber uma educação mais ampla e criativa.

O Estado adotar nas universidades e escolas um modelo avaliativo herdado do setor industrial é, sem dúvidas, deixar evidente o que para ele realmente importa que seja produzido nesses espaços. Isto é, o Estado deixa claro que mais vale a quantidade de publicações, de alunos concluintes e uma gestão eficiente de custos, que a qualidade da formação ofertada. Oliveira (2014, p. 455-456) destaca que, os instrumentos de gestão, em uma lógica em que predomina a interpretação dos resultados como indicadora da eficácia do sistema, são reveladores de uma concepção de educação adotada pelo Estado, onde não se leva em consideração importantes dimensões do processo educacional, entre elas, a natureza intrínseca do trabalho docente.

Consideramos a necessidade de utilizar como parâmetro a qualidade da formação, da produção acadêmica e das condições de trabalho, avaliar o processo de produção e resultado em termos qualitativos e não somente quantitativos. Isso não significa negar a importância dos critérios “objetivos” e quantificáveis, mas exaltar a necessária consideração de outros fatores no processo avaliativo.

Bosi (2007) aponta o forte apelo e impacto ideológico, de tentativa de adequação dos docentes com base num padrão produtivista, uma cultura do desempenho que pode ser verificada tanto na educação básica, quanto superior. Para o autor, o adensamento e intensificação do trabalho são traduzidos em números que balizam as diversas avaliações institucionais. Assim, do mesmo modo que os cursos de graduação e programas de pós-

graduação vêm sendo avaliados, classificados e hierarquizados com base em conceitos, também a produção docente tem sido mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos nos quais os docentes publicam também são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, ou seja, os artigos são valorizados de acordo com a nota/conceito atribuído pela Capes à revista.

[...] o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa de produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre docentes de maneira a estimular a conformação de uma elite definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa. Por esse processo, surge uma identidade docente diferenciada por status e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa. (BOSI, 2007, p. 1516)

O autor acrescenta que, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, onde se exalta a competitividade e o empreendedorismo, torna-se cada vez mais difícil a produção de uma identidade que perceba a necessidade de mudança no sistema. Em contrapartida, há uma indução para que o padrão seja *socializado*, levando os profissionais a adotarem uma postura economicista e individualista, naturalizando a competição. Como resultado desse processo, têm-se, entre os docentes, consequências comuns no mundo do trabalho²⁰, como estresse, estado de permanente cansaço, tensão, depressão etc.

Segundo Pinto (2000), quando se introduz um sistema de pontos para as atividades docentes, cujo desdobramento se dá, sobretudo, mediante gratificações salariais, estamos criando uma nova metodologia de avaliação baseada em quantificação dos afazeres profissionais. Esta metodologia, ao pontuar diferencialmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estimula uma divisão de especialidades, fere a interligação entre atividades e a totalidade do trabalho docente. Ademais, ao gerar uma maratona de premiação individual, a

²⁰Apple (1987, p. 5) afirma que um exame da composição de classe ao longo das últimas décadas tem demonstrado uma ampliação da proletarização, sobretudo no interior do Estado, em decorrência de sua crise fiscal. Para o autor, diante da crise capitalista e recomposição do Estado nos marcos do neoliberalismo, temos presenciado um processo de racionalização ainda maior das estruturas gerenciais e aumento da pressão por proletarização dos processos de trabalho. Como consequência, assiste-se a uma expansão das posições com pouco controle sobre o processo de trabalho e declínio de posições com altos níveis de autonomia, como é o caso dos docentes. Apple destaca ainda a necessidade de pensarmos os professores não somente em sua posição de classe, mas também de gênero. Segundo o autor, “em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (1987, p. 5), portanto, diante da divisão sexual do trabalho, é importante considerar como as consequências sociais são distribuídas desigualmente entre os sexos.

gratificação estimula a competitividade e individualismo entre os profissionais, contrapondo-se ao tão necessário sentimento coletivo.

Kuenzer e Caldas (2009), estudando os desafios postos ao trabalho docente na atualidade, todavia, postulam a necessidade de recuperar a noção dialética da ação humana, de entendê-la em sua dinamicidade, contradição e historicidade, isto é, como relações que são construídas e reconstruídas, em decorrência do que só podem ser apreendidas em seu movimento. Para as autoras, a escola (aqui incluímos a universidade), não deve ser interpretada como um espaço totalmente controlado pelo capital, tampouco como um terreno de sua plena realização, mas como um lugar contraditório de reprodução e contestação. Se atribuíssemos toda a responsabilidade pelo processo de reestruturação universitária e do trabalho docente ao capital, estaríamos desconsiderando o papel desempenhado pelos indivíduos enquanto sujeitos históricos e atuantes.

Em outras palavras, é preciso entender a presença dos contrários (contestação e reprodução) em um mesmo movimento e realidade. Nas universidades, por exemplo, os docentes ao mesmo tempo em que reproduzem práticas compatíveis à lógica de acumulação capitalista, também desenvolvem ações contestadoras, em um movimento contraditório. O trabalho docente está atravessado pelas mesmas contradições que atravessam o capitalismo.

Essa análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 21)

Assim, a partir das reflexões das autoras, podemos superar a dicotomia entre resistência e reprodução, compreendendo que os docentes ao adotarem algumas posturas produtivistas não estão necessariamente aceitando passivamente todas requisições economicistas postas às universidades, podendo paradoxalmente, também e ao mesmo tempo, em um processo dialético, estar formulando formas de resistência.

Bianchetti e Machado (2009, p. 51) também problematizam a polarização existente nas análises sobre as políticas educacionais atuais, onde se defende que os critérios e medidas das corporações foram mecanicamente transferidos e implementados nas universidades. Ademais, os autores postulam que não se pode afirmar que somente aspectos negativos vêm resultando das determinações Capes na busca por resultados e produção de indicadores. “Em muitos aspectos avançou-se²¹, por mais que os entrevistados e a própria literatura consultada

²¹Entre os avanços apontados pelos autores, citamos: “a) redução do tempo de titulação, que acabou obrigando orientadores e pós-graduandos a aprimorar sua capacidade de definir de maneira clara e delimitada os contornos

considerem que a relação entre compensações e punições aos pesquisadores tenda mais para este último pólo”.

Segundo eles, não é adequado atribuir toda a responsabilidade às determinações governamentais, como se não houvesse possibilidade de autonomia dos docentes, ou seja, como se existisse uma servidão destes últimos. Em suas concepções, seria mais adequado falar sobre servidão ambígua, “já que os próprios pares são os que criticam e também aplicam os critérios de avaliação” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 84).

[...] nem a Capes pode ser encarada como um *deus ex machina* que surge e age autonomamente nem a comunidade científica está se deixando arrastar ao matadouro sem reagir e propor, posição essa que está ou deveria estar no horizonte da práxis de quem se considera professor, pesquisador, intelectual enfim. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 84)

Com essas afirmações não pretendemos amenizar as consequências nefastas das atuais políticas, nem a força de suas determinações, mas destacar a complexidade da questão, ou seja, ressaltar que se trata de um movimento contraditório e repleto de nuances. Bianchetti e Machado, longe também de menosprezar as consequências das políticas em curso, advertem que os aspectos positivos das medidas acabam sendo obnubilados por tantos outros que preocupam a comunidade e requerem análise, como, por exemplo, a apelo à quantidade em contrapartida à qualidade das produções. Neste contexto, os autores defendem a distância do atual modelo de universidade do modelo universitário medieval, um padrão onde se buscava o conhecimento pelo conhecimento²², sem imperativo utilitarista, produtivista e quantitativo contemporâneo do “publicar porque é preciso”, ainda que isso signifique um desgaste emocional das pessoas envolvidas.

A transformação de reflexões, escritos e publicações em números, em escores, em tempos cada vez mais “turbinados” e no contexto do “capitalismo acadêmico” [...], faz com que se amplie a quantidade de mercadorias, se garanta a produtividade e se realize a mais-valia. Faz também com que a academia seja submetida, formal e realmente, ao reino da mercadoria, com “mercadorias” subsumidas ou que não conseguem escapar ao “tempo de giro” do capital [...]. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 86)

de sua pesquisa, a optar por proceder a recortes que evitem o que ocorria em período anterior, quando as dissertações se constituíam em verdadeiras teses, demandando intermináveis anos de pesquisa e de elaboração; [...] e) reorganização administrativa de processos de (re)credenciamento dos professores e, principalmente, reestruturação das linhas de pesquisa e dos grupos de pesquisas institucionais; [...] g) ampliação do número de publicações e maior divulgação dos processos de resultados das pesquisas realizadas na pós-graduação em eventos ou em veículos editoriais [...].” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 52-53). Sobre pontos positivos e negativos do Modelo Capes ver também Sguissardi (2006).

²²Para Oliveira (2001), mesmo quando a finalidade da produção de conhecimento é conhecer, não devemos ser ingênuos, nem pensar que a aventura do conhecimento é pura liberdade, visto que ela trabalha sempre em uma tensão dialética entre liberdade e dominação. Ela está impregnada, ademais, de relações de poder.

Os autores citam a escola de Teologia e sua corrida por produções como um caso exemplar da devastadora universalidade da lógica capitalista, que consegue incluir em sua dinâmica gerencialista até segmentos da universidade dedicados à espiritualidade.

Oliveira (2001) problematiza a redução do espaço público e a ampliação da forma mercadoria. Para o autor, o conhecimento vem sofrendo um processo de mutação, transformando-se em informação, vazia e rápida. Sua produção é tão rápida quanto seu desaparecimento, as informações são ocas e padronizadas, sem possibilidades de apresentar uma informação dissonante, isto é, caracteriza-se pelo pensamento único.

Trata-se de uma indústria cultural que, segundo o autor, repete, repete, repete e não aprofunda em nada o conhecimento. Para ele, este é um problema que deveria preocupar, sobretudo, os militantes das ciências sociais, porque estas áreas são as mais atingidas pela massificação da indústria cultural. Os próprios intelectuais, assim como a forma mercadoria, são descartáveis neste capitalismo móvel. Acrescenta:

Nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade, e isso já está em todos os critérios de julgamento das pesquisas. Ao nos submetermos às várias agências para recebimento de recursos, temos que responder a questões sobre a produtividade de nossas pesquisas. É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença, porque elas estão sumindo rapidamente na forma até dos questionários que são inteiramente padronizados. (OLIVEIRA, 2001, p. 128)

Supomos que a expansão da lógica administrativa empresarial no aparelho estatal seja favorecida pela imagem socialmente construída das universidades e instituições públicas como pouco produtivas. Aplicar uma gestão voltada para resultado, utilizando, para tal, critérios avaliativos e de produtividade, solucionaria o problema, segundo esta perspectiva. Como ressalta Chanlat (2002) as críticas ferinas realizadas ao modelo burocrático estatal reclamando organizações mais flexíveis, dinâmicas e inovadoras também favoreceram a presença crescente do pensamento gerencial no universo dos serviços públicos. Ademais, os cortes orçamentários decorrentes do ajuste neoliberal em diversos países do mundo justificam a privatização de instituições públicas e/ou adoção de um modelo de gerenciamento mais eficiente, isto é, que possibilite um alto desempenho com menor custo. Em suma, o modelo de gerenciamento público deve cada vez mais se aproximar do privado.

Ora, mas como postula o autor, “a natureza do serviço público não é redutível àquela de uma empresa privada” (CHANLAT, 2002, p.3). Considerando esse fato, Chanlat buscou encontrar alguns efeitos para os trabalhadores decorrentes da adoção do modelo de gerência pública baseado na ideologia gerencialista. Dentre eles, podemos citar: aumento da carga de trabalho, em razão da redução do pessoal e introdução de novos imperativos de desempenho;

redução da autonomia no trabalho em contrapartida ao aumento da hierarquia; ausência de reconhecimento, em decorrência da maior ênfase no discurso sobre suposta ineficiência, fraca produtividade e até a verdadeira utilidade do servidor público; e menor apoio social oferecido por colegas, superiores, subordinados ou usuários dos serviços.

Guimarães (2009) corrobora a tendência acima elencada e destaca que as mudanças no gerenciamento alteraram o ritmo de trabalho, a natureza e a divisão de tarefas, as exigências em termos de resultados esperados, os procedimentos prescritos etc. O autor destaca como as exigências impostas aos trabalhadores em decorrência das mudanças organizacionais repercutiram negativamente na qualidade do serviço ofertado e na saúde dos servidores. Ressalta, ainda, como, nesse contexto, é possível pensar em violência ao trabalhador, que permanece em constante pressão por produtividade, o que gera insegurança, estresse e insatisfação.

Aumenta-se a carga de trabalho, diminui o recurso e o tempo de execução. Em contrapartida, exige-se excelência de atendimento e realizam-se avaliações de desempenho. A identidade do trabalho no setor público sofre diversas mudanças, como o aumento da competição, fragilização e adoecimento do trabalhador, intensificação e precarização das condições de trabalho.

Por *intensificação do trabalho*, entendemos o aumento da carga laboral e produtividade exigida ao trabalhador, seja mediante aumento da jornada direta de trabalho ou adoção de formas de gerenciamento que intensificam o seu desempenho.

Por *precarização do trabalho* consideramos um conjunto de fatores que interferem no pleno desenvolvimento do trabalho ou atingem a integridade física e/ou moral do trabalhador. Ou seja, consideramos um conjunto de elementos que vão desde as condições materiais (ambiente inadequado, infra-estrutura precária, ausência de equipamentos, baixos salários, etc.), até condições subjetivas (pressão constante, estresse, ausência de sentido no trabalho etc.) que atingem constantemente o trabalhador, impedindo o desempenho adequado de sua função.

Todavia, se algum desses elementos reflete-se em adoecimento do trabalhador, como provar que ele é resultado do processo de trabalho, haja vista que as provas são difíceis de serem apresentadas? Como provar que a depressão, ansiedade, crise cardíaca ou úlcera no estômago são resultado da organização do trabalho? Como falar de doenças ligadas ao trabalho? Como garantir que as instituições arquem com os “custos” oriundos de seus processos?

Gaudejac (2007) responde-nos que se trata de uma situação complexa. Entre a ideologia humanista, que ressalta a impossibilidade de estabelecer um preço para a vida humana, e uma ideologia gerencialista, na qual a saúde tem um custo muito específico, o debate fica em aberto. Contudo, dificilmente podemos aceitar, destaca o autor, que ele seja feito fora da instituição, visto que as condições de trabalho são um determinante no desencadeamento de sofrimento psíquico.

Acrescenta Gaudejac que o paradoxo da problematização sobre a relação entre saúde-trabalho e sua prevenção da questão chega ao cúmulo quando sabemos que hoje também o sistema de saúde vem sendo submetido à ideologia gerencialista e o trabalhador também nesses ambientes vivenciado os mesmos problemas.

Ou seja, a lógica de que “o trabalhador é considerado se for rentável” (GAUDEJAC, 2007, p. 54) e de que os improdutivos são rejeitados se expande. As preocupações com a eficiência e rentabilidade são constantes, é preciso ser sempre (mais) eficaz e produtivo²³ para a organização, por uma questão de sobrevivência. Maximizar os resultados é o objetivo principal, por este motivo, só tem lugar *o que e quem* for útil à instituição e capaz de melhorar sempre.

A justificação desse estado de coisas é a de racionalizar a produção com menor custo para favorecer o crescimento e satisfazer as “necessidades” dos consumidores. Podemos ficar admirados com a eficiência dessa visão de mundo. Podemos também ficar inquietos com os custos que não são levados em conta, quer se tratem dos atentados ao meio ambiente, do desperdício de certas matérias primas, da pressão do trabalho, de suas consequências psicológicas, como o estresse ou o cerco moral, ou ainda da exclusão de todos aqueles que não podem ter acesso a esse mundo ou por ele foram rejeitados. O paradigma utilitarista transforma a sociedade em máquina de produção e o homem em agente a serviço da produção. A economia se torna a finalidade exclusiva da sociedade, participando da transformação do humano em “recurso”. (GAUDEJAC, 2007, p. 79)

A maximização da produtividade e alta *performance*, leva ao imbricamento entre tempo de trabalho e de não trabalho, fazendo com que cada momento seja considerado passível de produtividade. As novas tecnologias de comunicação permitem a concretização dessa lógica de produtividade máxima, possibilitando que o tempo morto seja revertido em

²³Gaudejac (2007, p. 225) destaca também que, em um contexto onde se cultiva o alto desempenho, “o estresse não é considerado como uma doença profissional, mas como um dado quase natural, ao qual é conveniente se adaptar”. É de tal forma naturalizado que a resistência ao estresse é exigida como uma qualidade necessária para o sucesso na organização. Neste contexto, outra qualidade atribuída ao funcionário é sua capacidade de gerenciar o estresse e pressão. O autor, apontando dados da “*Bureau International du Travail*” sobre o crescimento desse fenômeno naquele ano, assinala que 28% dos trabalhadores assalariados europeus seriam atingidos por esse mal, o que representa 41 milhões de trabalhadores, sendo a maioria mulheres. O estresse é causa de 24% das crises cardíacas, é uma das principais causas da depressão e frequentemente leva ao suicídio. Neste estudo, as principais causas invocadas pelos sujeitos são: a ausência de controle sobre o processo de trabalho, repetição das tarefas, pressão por prazos e ritmos, exposição à violência e a um ambiente inseguro.

outra atividade. As perdas de tempo ligadas a trajetos, por exemplo, como destaca o autor supracitado, podem ser utilizadas para resolver problemas momentâneos, para fazer alguns telefonemas ou completar notas em seu computador. “Instrumentos de liberdade, as tecnologias permitem ligações para além da fronteira entre o profissional e o privado, o trabalho e o afetivo, o familiar e o social” (GAUDEJAC, 2007, p. 116).

A demanda pela redução da jornada de trabalho esteve presente nos movimentos dos trabalhadores na história do capitalismo, especialmente em seus primórdios. Essa demanda, contudo, não se encerrou e ainda está longe de ser encerrada. O movimento em defesa da redução da jornada de trabalho, de acordo com Antunes (2015), embora pontual diante da precarização estrutural do trabalho atual, ganha novo fôlego diante dos altos índices de desemprego da contemporaneidade²⁴, que atinge o conjunto da classe trabalhadora, tentando minimizá-los. Essa solicitação, no entanto, destaca o autor, transcende a esfera da imediatividade, tendo em vista que a discussão pela redução da jornada de trabalho permite uma reflexão sobre *o tempo, o tempo de trabalho, o controle sobre o tempo de trabalho e sobre o tempo de vida*, de modo a possibilitar um afloramento de uma vida dotada de sentido fora do trabalho.

Antunes (2015) esclarece que nem sempre a redução da jornada de trabalho implica necessariamente a redução do tempo de trabalho, uma vez que pode haver uma redução da jornada de trabalho pela metade, mas uma duplicação da intensidade de operações anteriormente realizadas pelo mesmo trabalho. De modo semelhante, ainda que um trabalhador, cuja atividade seja altamente complexa, possa cumprir um trabalho com jornada menor, a complexidade de seu trabalho pode levá-lo a trabalhar muito mais tempo real. “Desse modo, lutar pela redução da jornada de trabalho implica também e decisivamente, lutar pelo controle (e redução) do tempo opressivo de trabalho” (ANTUNES, 2015, p. 133).

Um professor universitário, por exemplo, ainda que possua uma carga horária de trabalho semanal de 20 ou 40 horas, por possuir uma tarefa bastante complexa, cujas exigências de atualização são imensas, acaba por trabalhar um tempo real muito superior ao determinado pela instituição a que se vincula. Nem sempre a redução formal significa, portanto, uma redução real da carga horária. A organização de sua vida, de seus horários, seu

²⁴No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no 2º trimestre de 2016, a taxa de desocupação foi estimada em 11,3%. Esta estimativa apresentou aumento de 0,4 ponto percentual na comparação com o 1º trimestre de 2016 (10,9%) e alta de 3,0 pontos percentuais frente ao 2º trimestre de 2015 (8,3%) (IBGE, 2016). Esta não é uma realidade isolada, haja vista a tendência, já mencionada, do capitalismo de expandir-se tendo como contrapartida o aumento do desemprego.

tempo livre é, pois, determinada também por seu trabalho. Não se dissocia o tempo livre do usado no trabalho, pois este ocupa toda a vida do trabalhador.

Trata-se de submeter os trabalhadores no nível de reprodução social à adoção de comportamentos adequados para a esfera do trabalho, isto é, destruição da vida individual em nome de critérios de produtividade. Férias são suspensas, madrugadas e finais de semana ocupados com leituras, a família deixada “de lado” etc. A este respeito, Sguissardi e Silva Júnior (2009) trazem importantes elementos, ratificando a crescente *indissociação entre o tempo e espaço pessoais e familiares e o tempo e espaço de trabalho*. Os autores destacam o quanto o trabalho da universidade ultrapassa as fronteiras do *campus*, isto é, o quanto as exigências produtivas do trabalho acadêmico fazem da prática universitária o pólo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar dos professores, especialmente das universidades federais.

Segundo eles, as atividades típicas do professor universitário – ensino de graduação e pós-graduação, com preparação de aulas, leitura e correção de materiais escritos pelos alunos, preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses e tarefas inerentes; realização de pesquisas de natureza diversa; produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, de livros e seções de livros; trabalho com editoriais, etc. – fazem com que seu tempo livre seja cada vez mais aproveitado em função do trabalho. Esse processo pode, portanto, resultar em um afastamento do trabalhador das relações comunitárias e familiares, tendo em vista a extensa jornada (indireta) de trabalho, que não lhe permite dedicar o tempo necessário para lazer. Ainda no tempo livre e espaço do lar, por conseguinte, o trabalhador não consegue desprender-se por completo das atividades laborativas.

Mas o que leva à “aceitação” dessas regras invasivas por parte dos profissionais? “Ou ainda, o que torna a atual “servidão” objeto de desejo?” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 83). São diversos os fatores, mas poderíamos citar três, quais sejam: assimilação subjetiva das ideias econômicas e da pós-modernidade; desejo de sucesso e de se sair bem no trabalho; e medo de perder o emprego. No caso de profissionais com estabilidade acrescentaríamos as avaliações de desempenho que são submetidas às instituições e os próprios servidores, cobrando um aumento da produtividade e assimilação ou submissão à ideologia gerencialista. No caso dos professores federais, por exemplo, apesar da estabilidade do emprego, os trabalhadores vêm sendo submetidos a diversas formas de controle do trabalho pelo Estado, com o suporte de agências de fomento à pesquisa, como veremos

adiante. Os profissionais encontram-se, portanto, até certo ponto, submersos em um mar economicista.

3 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Há muito é sabido que a luta de resistência inicia-se e desenvolve-se de múltiplas formas, mas que não se fortalece nem tem chances de êxito sem a compreensão das razões que produziram a realidade objeto dessa luta.
Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 265)

Este capítulo tem como finalidade apresentar elementos acerca do processo de reestruturação das universidades federais brasileiras na contemporaneidade. Exporemos inicialmente como este movimento foi dado na gestão neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, na sequência, examinaremos as suas particularidades nos governos social-liberais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Entendendo que a problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de consolidação do projeto neoliberal em nosso país, serão apresentados, neste capítulo, também os aspectos mais gerais deste projeto e seus respectivos impactos na Política Educacional brasileira e trabalho docente.

Cabe destacar que as problematizações empreendidas neste capítulo dão-se em concordância com Leher (2010), quando o autor ressalta os limites dos estudos comparativos. Para o autor, a tendência em voga consiste em estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, apontando os avanços e retrocessos. Essa forma de conceber a análise é usual, sobretudo nos intelectuais-funcionários a serviço de uma gestão. No caso em específico, a comparação do governo Fernando Henrique com o governo Lula da Silva e Dilma Rousseff representa um metro atrofiado, haja vista que o governo FHC apresentou-se contra a educação pública e adotou a opção inequívoca a favor da mercantilização do ensino.

Deste modo, partindo de uma análise comparativa e considerando um quadro bastante problemático deixado por Fernando Henrique na educação, um pequeno avanço aqui, outro ali, em especial tratando-se de números, que de acordo com o positivismo vulgar, “traduzem com exatidão a realidade”, representaria a comprovação empírica da superioridade do governo Lula (LEHER, 2010). Nesse sentido, a recuperação de informações da gestão FHC em nosso trabalho terá como objetivo único possibilitar uma visão histórica mais clara do governo Lula e Dilma, sem fins imediatamente comparativos. Não temos intenção de confrontar gestões portadas de contextos históricos, manobras e agendas específicas. Nosso objetivo é estabelecer uma análise dialética, demonstrando as contradições presentes nas gestões em questão.

3.1 A universidade brasileira na dinâmica do capitalismo monopolista

A problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de implantação do projeto neoliberal em nosso país, processo este que coloca o Brasil um lugar periférico na divisão internacional do trabalho, submetendo-o aos ditames dos organismos internacionais e ao desenvolvimento de reformas internas intensas, conforme veremos adiante. Entretanto, faz-se necessário realizar de antemão uma análise mais geral desse processo, situando o lugar ocupado pela América Latina e do Brasil na experiência neoliberal.

Começamos, então, com as origens do que se pode definir do neoliberalismo como fenômeno distinto do liberalismo clássico. Como ressalta Anderson (1995), trata-se de uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista que, embora tenha suas origens ainda em 1944, no texto *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, só ganha terreno social na chegada dos anos 1973, com o advento da grande crise do modelo econômico pós-guerra. Trata-se, pois, “de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Hayek (2016) defende os perigos decorrentes a expansão nas intervenções estatais e, por conseguinte, das ideias socialistas, que ganham espaço na Europa de sua época. Contudo, o autor expõe seus argumentos em um momento em que o aumento das intervenções estatais apresenta-se como a melhor alternativa para saída da crise capitalista, portanto, suas considerações em defesa do Estado mínimo só são ouvidas no momento em que o modelo de Estado pós-guerra dá sinais de esgotamento²⁵.

Chauí (2001) postula que na perspectiva do que viria a ser designado como neoliberalismo, a crise de 1970 teria sido resultado de um maior poder fornecido pelo Estado e mercado à classe trabalhadora, em decorrência do período do *Welfare State*. Isto é

a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que haviam pressionado por aumento salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado, e teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucros requeridos pelas empresas, desencadeando os processos inflacionários incontroláveis. A solução era simples, bastando um Estado forte, capaz de quebrar o

²⁵Espada (2016, p. XIII) destaca como o reconhecimento das ideias de Hayek tardou a acontecer em nível mundial, sendo ele e seu clube de liberais (fundado em 1947 e intitulado *Sociedade de Mont Pelerin*), “marginalizados” por décadas. Segundo autor, quando os ideais de Hayek começaram a receber reconhecimento, ele e os liberais da sociedade da qual fazia parte receberam diversos prêmios Nobel da Economia. “Na década de 1980, Ronald Reagan e Margareth Thatcher reclamaram sua doutrina como inspiração das políticas que praticavam. E, em 1991, o presidente George Bush (pai) conferiu-lhe a Medalha da Liberdade”.

poder dos sindicatos e movimentos operários, controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia. (CHAUÍ, 2001, p. 17-18)

Foi o modelo inglês de Margareth Thatcher, pioneiro e mais puro²⁶ adepto das propostas neoliberais, que deu início à sua expansão, com sua chamada ‘contrarreforma monetarista’ em oposição à revolução keynesiana, eliminação do Estado como agente econômico, drástica redução do tamanho dos gastos sociais e liberalização econômica (SOARES, 2009).

Em seguida, apresentou-se a proposta variante dos Estados Unidos, comandada por Reagan, com suas particularidades nacionais e inexistência de um estado de bem estar anterior do tipo europeu. Assim, superdimensionando suas medidas à competição militar com a União Soviética, o país tinha como foco derrubar o regime comunista da Rússia. “Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão” (ANDERSON, 1995, p. 12).

Dentre as propostas mais gerais apresentadas pela ideologia neoliberal, destaca-se o apelo ao individualismo, não intervenção Estatal na área social e identificação da economia como ordenadora das relações sociais. Contudo, segundo Lima (2007), apesar de seu arcabouço político-ideológico mais amplo, o neoliberalismo manifesta-se de maneira variada em cada país ou região, a depender de suas particularidades sociais, culturais, econômicas, etc. Na periferia do capitalismo, por exemplo, no Brasil, este projeto esteve articulado a três elementos principais, quais sejam:

(i) Ao esgotamento do desenvolvimentismo, (ii) à crise da dívida que atravessou a década (perdida) de 1980 (a redução dos gastos sociais já fazia parte da pauta política dos organismos internacionais do capital para a renegociação das dívidas dos países periféricos) e (iii) à nossa histórica inserção subordinada no sistema capitalista mundial. (LIMA, 2007, p. 54-55)

Como destaca, este processo desenvolveu-se na região sob as ordens dos organismos internacionais e países imperialistas, embora tenha contado também com o consentimento das elites nacionais. Essas ordens, bem como muitas outras particularidades referentes à implantação neoliberal na América Latina, podem ser melhor compreendidas quando levamos em consideração os empréstimos adquiridos com os bancos internacionais pelos países periféricos nas décadas anteriores à crise. Ou seja, há uma relevância no setor financeiro que não pode ser ignorada ao tratarmos esfera pública brasileira no período em questão.

²⁶É importante destacar que antes mesmo do apogeu daquilo que posteriormente foi intitulado de neoliberalismo, ou seja, antes do Governo Thatcher (1979) e Reagan (1980), um laboratório dessa nova doutrina já se mostrava evidente na América Latina, durante o governo militar de Pinochete (1973) (SOBRINHO, 1999).

Os empréstimos tinham como fim investir no desenvolvimento nacional, contando com forte participação do capital estrangeiro, contudo, diante da crise, acabou por repercutir em uma subordinação quase que total aos seus credores. Diante da crise capitalista, os credores passaram a cobrar as dívidas com altos juros e os países endividados foram obrigados a interromper o seu ciclo de desenvolvimento e dar prioridade absoluta ao pagamento da dívida. Para tanto, deveriam realizar ajustes fiscais intensos, extremamente prejudiciais para a classe trabalhadora²⁷ (REIS, 2015).

Não haveria muito que negociar com os credores dentro de uma linha de menor resistência, as gestões nacionais foram chamadas a aplicar as medidas neoliberais de maneira intensa, de modo a garantir as altas quantias do fundo público reservadas para os credores. Caso contrário, isso poderia resultar em fortes “desavenças” internacionais. O fundo público deve agora pertencer prioritariamente ao capital financeiro e os investimentos na área social deixam de ser prioridade²⁸.

Os cortes dos investimentos e/ou gastos públicos é uma maneira dos credores garantirem o pagamento dos juros das dívidas públicas e, portanto, a apropriação da riqueza produzida nestes países endividados (REIS, 2015). Nesse sentido, argumenta-se que o Estado encontra-se em crise, que deve ter seu corpo burocrático e investimentos sociais reduzidos, como justificativa para retração de sua intervenção nas políticas sociais e reversão de seu fundo para o capital financeiro, isto é, para o pagamento das dívidas públicas.

²⁷Citando Salvador, Reis (2015) ressalta que a partir da década de 1980 ocorreu um aumento do endividamento externo e dos servidos da dívida dos países da América Latina. Esse aumento foi ocasionado, sobretudo, pela mudança, em 1979, na política monetária norte-americana o que ocasionou um aumento brutal das taxas de juros reais, que se tornaram esmagadoras em relação aos preços das exportações dos países endividados. O autor destaca também, o papel atribuído ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e Bando Mundial (BM) como tutores das políticas econômicas dos países endividados neste processo. Segundo ele, existe neste momento uma divisão de tarefas entre o FMI e BM no acompanhamento do processo de ajuste estrutural dos países em desenvolvimento. O primeiro se encarrega das negociações relacionadas à taxa de câmbio e ao déficit orçamentário e o segundo se envolve com o processo de reforma efetiva, da educação, previdência e saúde, por exemplo. “Desde o final dos anos 1980, o Banco supervisiona a privatização das empresas estatais, a estrutura dos investimentos e a composição dos gastos públicos” (REIS, 2015, p. 96).

²⁸Não podemos jamais nos esquecer de mencionar as disputas antagônicas presentes nesses espaços da história nacional. Passarinho (2010, p. 13) destaca que diante da década perdida, crise da dívida externa, fim do desenvolvimentismo e da ditadura militar houveram disputas no direcionamento e elaboração do novo pacto hegemônico do país, de modo a traçar os caminhos que permitiriam a superação daquele quadro marcado por um forte processo inflacionário e pela crise do Estado. É neste momento que um forte movimento social de massas emerge. Um momento, segundo o autor, “de riqueza da luta social, mas também de disputa indeferida em relação às saídas da crise, inicialmente de natureza econômica, mas agora de inegável dimensão política. [...] Um bom exemplo dessas profundas contradições pode ser dado pelo resultado político gerado com a promulgação da nova Constituição de 1988”. Portanto, embora a saída para crise tenha se direcionado em favor do capital e a população tenha sofrido fortes retrocessos em função do movimento de ajuste neoliberal, isso não significa supor, muito menos afirmar, que a classe trabalhadora assistiu ao movimento de reformas passivamente. Ela ganhou as ruas e esta informação merece ser apresentada, ainda que como uma nota de rodapé, sob o risco de contar apenas uma versão da história.

O elevado crescimento do montante da dívida pública dos Estados nacionais passou a justificar uma série de ações de tais Estados que resultaram na privatização do patrimônio público, em reformas que cassaram direitos e ampliaram a exploração da classe trabalhadora. A partir de então, os recursos orçamentários destinados ao financiamento das políticas sociais (saúde, previdência, educação, por exemplo) foram redirecionados para o pagamento da dívida pública, prioridade absoluta da política econômica adotada por todos os países devedores, a partir da orientação dos organismos representativos do capital mundializado (FMI e Banco Mundial). (REIS, 2015, p. 52)

O chamado ajuste estrutural neoliberal, segundo o autor, implica a adoção, por parte dos países endividados, de determinadas metas em termos de política econômica e de regulação estatal das políticas sociais, dentre as quais: estabilização (de preços e contas nacionais); privatização (das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos do capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos).

Esse conjunto de reformas empreendidas no Brasil, ou, como destaca Passarinho (2010, p. 8) “verdadeiras contrarreformas, pelos seus aspectos antinacionais e antipopulares”, tiveram o papel de introduzir, ainda que tardiamente, o país no receituário neoliberal propugnado pelo Consenso de Washington²⁹, já aplicados anteriormente em outros países da América Latina.

Ao considerarmos esses aspectos, é possível ter maior clareza dos motivos pelos quais o Brasil, assim como diversos países da América Latina, acata as “recomendações” dos organismos internacionais referentes ao ajuste fiscal e neoliberalismo, pondo-se a privatizar patrimônio público, diminuir investimento nas políticas sociais, ampliar o campo de exploração mercantil etc. O valor advindo da venda de suas empresas, bem como a “economia” nos investimentos sociais, é repassado para os rentistas, portadores dos títulos da dívida pública (REIS, 2015).

Assim, diante das necessidades de gestão da dívida, o Estado brasileiro incentivado a buscar alternativas mediante parcerias e transferência de responsabilidades para o setor privado. Participando como coadjuvante em setores importantes, o Estado possibilita a setores privatistas o protagonismo na oferta de políticas sociais, transformadas em serviços mercantis.

Segundo Reis (2015) os custos de tal transferência, no caso do Brasil, recaem duplamente sobre a classe trabalhadora: por um lado o sistema tributário brasileiro é

²⁹Sobre o Consenso de Washington, postula Saviani (2013, p. 427): “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para América Latina. [...] Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos da economia”.

regressivo e os impostos, sempre crescentes para arcar com o pagamento da dívida, incidem sobre o consumo das famílias com menor poder aquisitivo; por outro, a classe trabalhadora é penalizada com a redução de recursos para as políticas sociais, devido aos grandes cortes orçamentários para pagamento dos encargos aos credores. Contudo, enquanto a classe trabalhadora sofre as consequências sociais do ajuste, a burguesia interna garante sua lucratividade com as políticas neoliberais, ainda que proporcionalmente menor do que a burguesia internacional. Uma vez que o Estado retrai suas intervenções no campo social, abre espaço para que as políticas sociais sejam privatizadas, isto é, ofertadas pelo setor privado enquanto campo de exploração (LIMA, 2007).

Portanto, nessa conjuntura neoliberal de crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento no período de bem-estar anterior e de defesa de seu reordenamento, surge o discurso de que o Estado não pode arcar sozinho com o financiamento e execução dos serviços públicos, oferecendo aqueles que lhe fossem exclusivos, como a prestação de serviços básicos de educação e saúde, o ordenamento jurídico, a busca pela estabilidade econômica e a proteção dos grupos sociais mais vulneráveis; e repassando os demais, integralmente ou em parceria, ao setor privado (LIMA, 2007).

Tais governos, designados de neoliberais, utilizam como respaldo a defesa de que as intervenções estatais impedem o desenvolvimento dos negócios criados pelos indivíduos e de que o Estado deveria ser mínimo do ponto de vista do social. Isto é, tendo como base de sustentação os argumentos nomeadamente liberais, defende-se que o Estado deveria transferir todos aquelas atribuições que não lhe fossem consideradas exclusivas para setor mercantil, ampliando o espaço de mercantilização, como é o caso da oferta de educação superior. Para Katz (2016), essa interpretação esconde, todavia, que o Estado não é tão adverso aos capitalistas, que financia ativamente o enriquecimento dos poderosos, “que nunca abandona os dominadores à sua própria sorte, nem assegura a subsistência dos desempregados” (KATZ, 2016, p. 100).

Do ponto de vista de Chauí (2001, p. 176), o fundamento ideológico da Reforma do Estado é cristalino:

[...] todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos Serviços não Exclusivos, onde conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e nos setores de Serviços Não Exclusivos. Em outras palavras, o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República.

Todas as esferas da vida social, inclusive as políticas sociais, frutos de lutas da classe trabalhadora e traduzidas em direitos sociais, deixaram de ser alvo do fundo público estatal e tornaram-se alvo de um processo de valorização do capital, em uma crescente comercialização (PEREIRA, 2008).

Neste contexto, como bem destaca Lima (2007), embora o ensino superior já viesse nas últimas décadas sofrendo os impactos de um processo de abertura ao setor privado durante o regime militar, submetido à concepção de educação enquanto serviço, instrumento de preparação para o mercado de trabalho, de criação de um exército de reserva e de dominação ideológica burguesa, nos anos mais recentes o que se verifica é seu expansivo empresariamento, reforçado pela entrada da Organização Mundial do Comércio³⁰ (OMC), em parceria com o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional em seu debate.

Assim, ressalta, as reformas educacionais passam também a fazer parte das solicitações de ajuste. Essas reformas não são contrárias ao processo de estabilização, pelo contrário, são vistas como importantes ferramentas de formação para o mercado de trabalho e conformação de massa. Ademais, ela responde às necessidades do capital em crise, em que o estado retrai suas intervenções e expande os campos mercantis.

Por este motivo, a defesa da educação enquanto serviço foi sendo lentamente defendida pelo Banco Mundial, tornando-a cada vez mais atrativa ao capital, pois, como postula Trindade (2001, p. 30), diante da retração da intervenção pública no ensino superior, a oferta dos serviços educacionais passa a ser atraente para os capitalistas. Ou seja, “investir em educação superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da educação superior na América Latina”.

A Conferência de Cingapura, realizada em dezembro de 1996, é apontada por Lima (2007) como exemplo da aproximação da educação com questões comerciais. No referido evento foram debatidos aspectos acerca da liberalização do comércio mundial de produtos de tecnologia da informação e da propriedade intelectual, de modo que os países periféricos tenham acesso à compra de pacotes educacionais produzidos nos países centrais, aproximando a educação de questões mercadológicas. Este posicionamento repetiu-se nas Conferências subsequentes.

Outro exemplo interessante apontado pela autora refere-se ao Documento “Serviços de Educação”, elaborado em 1998 pela Secretaria do Conselho de Comércio de Serviços, que

³⁰Criada em 1995, a OMC atua como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio mundial. Seu objetivo principal é “liberalizar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias quanto as não-tarifárias, que procuram limitar as importações pela imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais, garantindo o controle de acordos sobre a liberalização comercial de serviços” (LIMA, 2007, P. 71).

apresenta claramente o posicionamento da OMC sobre a educação enquanto promissor campo de investimentos privados. O documento aponta, dentre outras coisas, a importância do mercado de serviços educacionais e caracteriza o comércio internacional deste setor. Além disto, o documento faz referência à Educação à Distância de modo articulado à diversificação das instituições de ensino superior e fontes de financiamento, por meio de parcerias público/privadas; e à internacionalização da educação, dando destaque à importância dos Estados Unidos na exportação de serviços educacionais.

Portanto, além da redução do financiamento público, a internacionalização do mercado de serviços é outro importante elemento utilizado pelo projeto neoliberal para o ensino superior. Trata-se de uma política internacional de acordos comerciais, na qual os países centrais pressionam os países periféricos por uma abertura de suas fronteiras e redução de suas barreiras do setor de serviços, ao mesmo tempo em que mantêm as suas políticas protecionistas. É um momento em que tem-se um aprofundamento da privatização de setores estratégicos dos países periféricos e desnacionalização de sua educação, tecnologia e ciência (LIMA, 2007).

De modo a promover adequadamente esse processo de exportação e parcerias internacionais, é necessário realizar um processo de liberalização do comércio educacional, assim como a superar as restrições referentes à validação dos diplomas e certificados em nível nacional. Elaborar-se então uma certificação internacional, com padronização dos currículos e criação de um sistema unificado para o reconhecimento de diplomas e certificados. Esse processo, além de gerar um aprofundamento do processo de empresariamento do setor, uniformiza e flexibiliza conteúdos, padroniza conhecimentos, adequa-os às novas requisições postas ao trabalhador e consolida-se a base ideológica de sociabilidade burguesa (LIMA, 2007).

Em meio ao processo de globalização neoliberal, necessita-se cada vez mais da formação de mão de obra e de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, no entanto, essa capacitação não pode mais ser realizada dentro dos parâmetros rígidos da formação universitária. É preciso formar um novo trabalhador, adequado às transformações globais capitalistas, para tanto, é essencial uma mudança na formação, seja mediante a criação de cursos não universitários, encolhimento dos períodos de formação ou tornando-a mais flexível. Trata-se de transformar a universidade em uma "máquina de diploma", uma verdadeira fábrica com especialidades, nos termos de Mandel (1979). Nessa concepção, a sociedade não necessita da expansão de grandes teóricos, mas de seres humanos práticos,

polivalentes, “pequenos burgueses” que acreditem na justa e infalível mão do mercado, e a educação deve se adequar a essa nova realidade.

Aqui, é fundamental a indicação de Marx quanto à importância crucial da base ideológica – e a educação, a tradição, os costumes são instrumentos primordiais -, das condições subjetivas, para o desenvolvimento de um novo modo de produção, de uma nova organização societária. A hegemonia de uma classe sobre a outra exige fundamentalmente a educação para a construção de consensos, dado que uma sociedade não se pode sustentar o tempo todo à base da coerção. É preciso “convencer”, conquistar as subjetividades da classe dominada, para que se mantenha a hegemonia: portanto, reitera-se a assertiva de que a ordem burguesa envolve a produção de bens materiais e simbólicos, respaldadas por formas jurídico-políticas de organização social. (PEREIRA, 2008, p. 30)

Portanto, conforme postula a autora, em um contexto de prejuízos para a classe trabalhadora, ou seja, a grande massa da população, além de identificação da educação como campo de lucro e mercantilização, surge a necessidade burguesa de reformas educacionais no sentido de conformação de consensos. Nesse contexto, em um processo dialético, o ensino superior, ao mesmo tempo em que é reconfigurado na nova conjuntura de crise do capitalismo como um espaço mercantilizado, é ele próprio um elemento fundamental para a difusão ideológica burguesa, mediante a formação em massa de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital. As reformas surgem, portanto, como um meio de captação da subjetividade da classe trabalhadora, com base no discurso da inclusão, acesso à capacitação e passaporte para a empregabilidade, omitindo a emissão de certificados em massa e a incapacidade de absorção do grande número de profissionais pelo mercado de trabalho na atualidade.

A defesa ideológica por parte dos organismos internacionais da importância fundamental desempenhada pela educação no alívio da pobreza e aumento das condições de empregabilidade justifica a diversificação das fontes de financiamento no ensino superior, ou seja, sua abertura para o setor privado. De acordo com Atinc (2011), no prefácio do documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”, os elevados níveis de desemprego, especialmente entre os mais jovens, podem ser explicados do ponto de vista da incapacidade da educação em formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho, portanto, a solução para esta problemática estaria na promoção de sistemas de ensino eficientes.

O Banco Mundial (1995) defende também o papel fundamental desempenhado pelo ensino superior para o desenvolvimento econômico e social dos países subdesenvolvidos. Ademais, apresenta dados que apontam como os investimentos neste nível de ensino contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e produzir maior

crescimento econômico em longo prazo, elementos que, de acordo com a instituição, são fundamentais para o alívio da pobreza. O BM desconsidera, todavia, a divisão internacional do trabalho e a posição periférica que alguns países ocupam na mesma.

Todavia, diante deste contexto de abertura do setor privado educacional, isto é, no contexto de expansão do mercado educacional, cabe-nos perguntar: quais as implicações da agenda neoliberal para as universidades públicas brasileiras?

Estas também vêm sendo privatizadas, contudo, não se trata de uma súbita e integral privatização, como se houvesse uma mudança de sua natureza jurídica, destaca Santos (2013; 2011), mas sim de um processo indireto, fazendo com que as universidades passem a se organizar de acordo com um modelo organizacional da grande empresa, com objetivos e funções submetidos ao mercado, ou seja, segundo Chauí (2001, p. 56), quando “tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição”. Deste ponto de vista administrativo, acrescenta a autora, “não havendo especificidade nem diferenças, tudo o que existe é, de fato e de direito, homogêneo e subordinável às mesmas diretrizes. Nessa perspectiva, não há diferença entre a Volkswagen, a Petrobras ou a universidade” (CHAUÍ, 2001, p. 57).

Trata-se de adaptar a universidade pública ao novo modelo de Estado, que não é mais o de Bem-Estar Social³¹, desta forma, deve-se aplicar às diversas políticas sociais a mesma racionalidade da economia. “Investimento atrelado ao princípio do retorno econômico mais imediato e visível” (SOBRINHO, 1999, p. 64), cortando-se aqueles que não são “prioritários”. Algo extremamente compreensível quando levamos em consideração que o fundo público está prioritariamente direcionado para o capital e pagamento da dívida pública. Agora, mais do que nunca, a universidade terá que sobreviver sem contar com grande apoio do financiamento estatal.

Conforme destaca Sobrinho (1999, p. 64), a universidade pública é, neste momento, restringida, passa por asfixias orçamentárias e acaba tendo que se adaptar à nova realidade como forma de sobrevivência, “submetendo-se” à regra do mercado, “tendo que competir com outras instituições semelhantes e até mesmo com empresas, precisa complementar seus recursos através de relações mercantilistas de venda de serviços, enfim, deve passar pelas provas da economia neoliberal”.

As dificuldades financeiras e administrativas oriundas desse processo acabam por (ou visam) produzir um enfraquecimento ou dismantelamento de sua tarefa formativa, fato

³¹Fato problemático quando se leva em consideração a realidade dos países periféricos, isso é, a inexistência da experiência de um Estado de “bem-estar” do tipo europeu.

benéfico para o fortalecimento das instituições privadas, facilitando concorrência e expansão do mercado educacional. Neste contexto, a universidade pública ou é totalmente desmantelada ou, quando consegue sobreviver, mediante muito esforço dos profissionais e estudantes nela envolvidos, adquire características economicistas. O *economicismo* é entendido, no contexto deste trabalho, como exaltação da lógica econômica em todos os âmbitos da vida social, inclusive nos serviços públicos, como educação superior, organizando-a de acordo com perfis “modernos” e empresariais.

Esse processo de reestruturação universitária e seu imbricamento com a lógica econômica torna-se evidente, sobretudo, quando consideramos o novo modelo administrativo; os novos critérios de avaliação de produtividade e competência a que as instituições e seus servidores são submetidos (eficiência torna-se a pauta da vez, a universidade deve conseguir o melhor rendimento com o mínimo de custos); e quando consideramos as alternativas acionadas por estas instituições para combater a crise financeira que atravessa, mediante novas fontes de financiamento (vendendo serviços, submetendo-se a editais de instituições privadas, cobrando taxas e mensalidade nas pós-graduações, realizando parcerias com indústrias etc.).

Como resultado desse processo de enlaçamento entre público e privado, temos uma tendência à pulverização da distinção entre universidades públicas e mercantis, ambas adquirindo características de uma empresa, com cobranças de taxas, critérios de produtividade, avaliações de rendimento e venda de serviços. O próprio modelo de conhecimento produzido por estas instituições acaba sendo também fortemente afetado pelas reformas em curso (SANTOS, 2011).

As consequências economicistas presentes nas universidades indicam como o processo de reestruturação do ensino superior está fortemente atrelado ao movimento de restrição orçamentária do modelo de Estado neoliberal. É mediante cortes de recursos que temos, portanto, a formação de um terreno propício para a mercantilização do ensino superior brasileiro, seja de forma direta ou indireta (OLIVEIRA, 2000)³².

³²Oliveira (2000, p. 109) apresenta esta tese ao analisar o movimento de reestruturação universitária da Universidade Federal de Goiás. Segundo ele, “a grave situação orçamentária da universidade é, em grande parte, determinante do movimento de gestão e financiamento, contribuindo significativamente para a intensificação do processo de metamorfose institucional”. O autor menciona ainda alternativas acionadas pela universidade para contenção de gastos, em suas palavras: “segundo dados da Pró-reitoria de Administração e Finanças (Proad), a contenção de despesas com fotocópias, correios, vigilância, limpeza, publicações etc. acontece, sobretudo, por meio da reavaliação de contratos, terceirização dos serviços e orientação administrativa” (Idem, p. 112). Isto é, temos, um movimento induzido pelo governo federal que insere as universidades brasileiras no perfil do novo modelo de acumulação capitalista, onde são acionadas formas precárias de trabalho e novos modelos de gestão. Sobre acumulação flexível e metamorfoses no mundo do trabalho, cf: item 2.1 e 2.2.

Conforme cita Trindade (1999), a melhor maneira de fazer com que os serviços públicos sejam ofertados em consonância com o objetivo do “cliente” é fazer com que os recursos estejam nas mãos desses mesmos clientes. Se a universidade necessita acionar meios de sobrevivência no setor privado, é este último quem determinará o modo como o serviço deve ser ofertado.

É este último quem determinará também o tempo da formação dos profissionais na universidade e o tempo de sua produção científica. Contudo, não podemos esquecer que o tempo de economia e o tempo do conhecimento são diversos. Enquanto o primeiro requer resultados rápidos, o segundo necessita de um tempo maior (SANTOS, 2013). Assim, ao submetermos o tempo da formação e pesquisa a velocidade e imediatismo da economia, podemos provocar grandes danos aos primeiros. Organizar os serviços universitários e trabalho de seus docentes de acordo com a noção espaço-tempo do mercado (sobre compressão espaço-tempo no capitalismo contemporâneo, Cf: item 2.1) pode trazer um série de prejuízos não só à pesquisa e aos profissionais formados na instituição, mas aos seus servidores isto é, às condições de trabalho dos pesquisadores.

“Modernizar” é criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa de “resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a ideia e a prática da privatização do público às suas últimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidos a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos “mecenas”. (CHAUI, 2001, p. 166, grifos da autora)

O conhecimento produzido na universidade diz-se público por engendrar-se em uma instituição pública e não privada, no entanto, do ponto de vista de Almeida e Tello (2013), dentro do novo *ethos* acadêmico, o conhecimento já em sua origem e objetivo tende a carregar a marca dos interesses privados. “Os interesses privados referem-se às forças do mercado, representadas pela demanda das empresas. Nesse sentido não se poderia falar de uma socialização do saber, mas de uma apropriação” (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 11). Portanto, se em seus primórdios, a universidade era capaz de produzir com maior “autonomia” seu conhecimento, na atualidade, a submissão aos interesses do mercado parece indicar os problemas que devem ser fonte de preocupações científicas, as metodologias e os tempos de pesquisa (SANTOS, 2013; ALMEIDA, TELLO, 2013).

No Brasil, Estado e empresas privadas, ainda que entendam que conhecimento é poder (TRINDADE, 1999) e vejam o importante papel desempenhado pela pesquisa para o processo de produção industrial, chegando a lhe atribuir uma função primordial no impulso do país em direção ao desenvolvimento, destinam limitados recursos a esta atividade científica.

No entanto, a escassez de recursos não implica a total desarticulação do conhecimento científico para o sistema produtivo, uma vez que em uma sociedade regida por um modo de produção capitalista, há sempre, ainda que ínfima, disponibilidade de recursos financeiros para as pesquisas de ponta, aquelas que provocam avanços na ciência e na tecnologia, voltadas para o desenvolvimento industrial e geração de lucro.

Em contrapartida a esses investimentos, aquelas pesquisas que não atendem esses requisitos encontram-se à margem dos recursos, como é o caso das produções em Educação e Serviço Social, tendo em vista que desenvolvem estudos que não produzem um conhecimento imediatamente útil sob o ponto de vista capitalista, tornando-se secundário em financiamento. Neste ínterim, ao incentivar a relação entre universidade e setor produtivo, o Estado contribui também para uma desvalorização do conhecimento crítico, cujo resultado não é imediatamente útil e a proposta é pôr em questão as bases da sociedade capitalista. De acordo com Oliveira (2000, p. 44):

A produção acadêmica certamente tem um valor de uso. Ela, no entanto, é cada vez mais, forçada a se tornar um valor de troca, o que significa dizer que o ajustamento da educação superior procura dar à pesquisa e ao ensino, cada vez mais, a forma de mercadoria, ou seja, o ensino e a pesquisa passam a ter valor de troca, circulando e concorrendo mais no mercado. A pesquisa e o ensino são, desse modo, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, o que vem intensificando as tensões e os conflitos no interior das IES [Instituições de Ensino Superior] públicas, uma vez que se alteram a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição. O saber universitário torna-se, cada vez mais, uma mercadoria produzida conforme os interesses dos consumidores e, portanto, destinada a atender às necessidades e às demandas do mercado. Até mesmo a força de trabalho acadêmica é vendida ou comprada como uma mercadoria disponível para troca. Assim, o mercado tende a regular os serviços e produtos do trabalho acadêmico e, por consequência, o trabalho acadêmico. Essa produção só passa a ter sentido como possibilidade concreta de ser trocada para consumo ou para uma nova troca, tomada, portanto, como uma mercadoria, *uma coisa*. (grifos do autor)

Temos nesse contexto uma partilha na definição da pesquisa entre os utilizadores e pesquisadores, com fortes repercussões para a autonomia universitária e liberdade acadêmica. A universidade é posta diante de exigências contrapostas – de um lado há sua responsabilidade social do conhecimento e do outro a pressão “hiperprivatística” pela produção de um conhecimento economicamente útil –, com efeito, tem-se uma desestabilização de sua institucionalidade atual ou a chamada “crise institucional” da universidade, segundo Santos (2011).

O autor caracteriza esta como uma crise resultante da “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial e de responsabilidade social” (SANTOS, 2011, p. 10). Trata-se de uma crise que,

para o autor, não é apenas econômica, mas também política, atingindo a essência da universidade, seu *ethos*, seus objetivos, valores e função social.

Compreender a amplitude das transformações é extremamente importante para Santos (2011), para não reduzi-las a uma simples mercantilização universitária neoliberal. Aqui discordamos do autor, ao considerarmos que a mercantilização neoliberal não possui nada de simples e que vem acompanhada de uma nova concepção de mundo concernente aos seus interesses, conforme sublinhado no capítulo anterior. Ou seja, de tão complexa, essa mercantilização atinge aspectos não só econômicos, como políticos e culturais³³.

Já ressaltamos que a todo processo econômico, como é o caso do processo de reestruturação neoliberal, sempre corresponde um movimento cultural, político e social que lhe dê materialidade. A crise política da universidade surge em concordância com a mercadorização de sua estrutura. Não há, ao contrário do que acredita o autor, como separar os dois processos. O político, neste caso, acompanha o processo econômico e dele não pode ser separado. Nos termos de Fernandes:

A todo processo econômico – comercial, financeiro ou industrial – sempre corresponde um processo cultural condicionante ou consequente. E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural. Sob este aspecto, a escola superior, estrutural e dinamicamente vinculada à organização econômica, social e política de uma sociedade dependente, concorria para estabelecer e para expandir os nexos de dependência ao nível da educação e da cultura. (FERNANDES, 1975, p. 80)

Para o autor, se do ponto de vista de Durkheim são as instituições que formam a sociedade, “não é menos certo que as sociedades regulam os dinamismos estruturais e históricos das instituições” (FERNANDES, 1975, p. 51). Nesse ínterim, sendo resultante de uma sociedade extremamente elitista e atrasada como a brasileira, a sua universidade só poderia apresentar também estas características. Alterações profundas na forma de ser da universidade só poderem emergir e fortalecer-se através de mudanças estruturais na sociedade na qual está inserida.

Engels (2014, p. 18) também é categórico nesta questão quando nos diz que “em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre constituem a base da história política e intelectual dessa época”. Isto é, o político, neste caso, a crise política da universidade, a mudança de seu *ethos*, seus objetivos etc. estão ligados à nova lógica econômica do capitalismo em crise.

³³Essa taxionomia realizada por Santos também é apontada por Saffioti (1999; 2015). Segundo a autora, Santos (2013) comete em sua obra a taxionomia que divide os diferentes tipos de espaço-tempo em doméstico, da produção e da cidadania. Portanto, não obstante a contribuição teórica do autor, não podemos ignorar fortes equívocos teórico-metodológicos cometidos pelo mesmo.

Chauí (2001) defende que a universidade, por tratar-se de uma instituição social, realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Ou seja, ela é uma expressão historicamente determinada da sociedade, por este motivo, sua organização e valores só podem ser pensados quando os relacionamos com o contexto socioeconômico específico.

É por tratar-se de uma instituição social que a universidade não é isenta de conflitos. Segundo a autora, reaparecem em seu interior as divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social, assim, expressa em seu interior também a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos que fazem parte da sociedade na qual se insere.

Em consonância, Trindade (2001) destaca que a universidade não teria se preservado historicamente enquanto instituição social se não tivesse adquirido a capacidade de responder às diversas demandas societárias nas diferentes fases de sua longa história. No entanto, apesar das transformações a que foi submetida, até a atualidade, a universidade tinha sido capaz de preservar sua identidade enquanto instituição autônoma que produz e transmite um pensamento “crítico”. Todavia, na época presente, ao que parecem, as universidades, imersas em uma lógica economicista, encontram novos elementos que afetam sua identidade historicamente construída.

Evidentemente é importante que a universidade seja capaz de responder aos anseios científicos e tecnológicos de seu tempo. Do mesmo modo, é de suma importância que estas instituições sejam capazes de gerir seus custos de maneira eficiente. Contudo, isso não deve significar a submissão destas instituições e dos seus docentes a uma lógica gerencialista empresarial que nada condiz com as particularidades dos serviços públicos, especialmente o educacional, tendo em vista que seus objetivos são extremamente diferentes dos de uma empresa (SOBRINHO, 1999).

Diante deste quadro, é preciso pensar quais as repercussões que o neoliberalismo traz para as políticas sociais, para a política de ensino superior e, especificamente, para as universidades federais brasileiras. As consequências já se fazem visíveis, muitas delas extremamente danosas para efetivação de uma formação qualificada, outras não podem ser mais revertidas sem que isso signifique uma ruptura com o atual sistema produtivo. É preciso pensá-las criticamente, encontrando seus nexos, para que assim possamos formular alternativas.

3.2 O processo de reestruturação universitária no governo Fernando Henrique Cardoso

Conforme buscamos expressar no item anterior, existe uma importância do fator financeiro na compreensão das intervenções estatais brasileiras em políticas sociais que não pode ser menosprezada. Por este motivo, buscamos seguir uma orientação de análise das gestões públicas do país que considera as políticas sociais em sua relação com a política econômica. Acreditamos na impossibilidade de compreensão das intervenções estatais sem considerar os expressivos recursos públicos destinados para o pagamento da dívida pública. A retração das políticas sociais e sua conversão em serviços mercantis são compreendidas a partir da compressão do Estado para fazer vista ao contexto de crise capitalista e implantação neoliberal.

Fernando Henrique Cardoso não foi o primeiro presidente a se encantar e atender aos anseios neoliberais, antes mesmo de sua gestão, esse pensamento político já havia se consolidado em diversos países pelo mundo, como foi o caso o Chile com Pinochet, Inglaterra com Margareth Thatcher e Estados Unidos com Ronald Reagan. FHC também não foi o primeiro presidente a defender a pauta neoliberal no Brasil, Fernando Collor já havia apresentado e defendido preceitos neoliberais em anos anteriores ao seu governo. Todavia, foi Fernando Henrique o grande propulsor do neoliberalismo no Brasil, atualizando e aplicando efetivamente no país os preceitos de livre mercado tão propagados no início do século XX. Já presidente eleito, em discurso conferido em dezembro de 1994, Fernando Henrique defendia com clareza a necessidade de destruir a herança Vargas de um modelo de desenvolvimento autárquico e de um Estado intervencionista. No discurso apontou a necessidade de abrir o Estado brasileiro para o exterior e eliminar o seu *envolvimento indevido* na produção de bens e serviços³⁴ (MIRANDA, 2003).

No governo tucano que se inicia, defende-se a pauta de combate a um Estado grande e burocrático, advoga-se a necessidade de privatização das empresas estatais, abertura para o capital internacional e elabora-se todas as regulamentações necessárias para alcance de tal fim. Apesar de todas as oposições nacionais, principalmente no âmbito da esquerda, com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT), deu-se andamento ao desmonte do Estado, vendendo o patrimônio público a baixo custo, retirando a

³⁴ O presidente investiu também contra a herança da legislação trabalhista da era Vargas. De acordo com Miranda (2003), FHC utilizou-se da autoridade de presidente e sociólogo famoso para vender a tese de que o crescimento do desemprego e da precarização do trabalho eram resultado, principalmente, de posições atrasadas dos partidos de esquerda e do movimento sindical, que se oponham à chamada “flexibilização das leis trabalhistas”. Em vista disto, realizou uma série de mudanças nas legislações trabalhistas que, por conseguinte, ajudaram a reduzir ainda mais o custo da mão-de-obra e ampliaram o desemprego e precarização do trabalho.

máquina estatal da posição de protagonista na oferta de serviços sociais e repassando essa função para as empresas privadas.

Para alcançar esse fim de reforma do aparelho estatal, logo ao assumir a presidência, Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, sob responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Este último elaborou e enviou ao congresso nacional em 1995 o projeto de reforma do Estado, aprovado pelo executivo em seguida. Entre os conceitos apresentados pelo Plano Diretor da Reforma do Estado está a defesa do excesso de atividades exercido pelo Estado como causador da crise, isto é, despolitiza a crise, que aparece com a crise do Estado, e centraliza as soluções em gestões administrativas. Postula-se que seria urgente reformá-lo em bases modernas e racionais, passando de um modelo de administração dito burocrático para uma administração gerencial, traduzida como a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, pela “introdução de uma cultura gerencial, baseada na administração de empresas” (PEREIRA, 2008, p. 151).

Advoga-se a necessidade de superação de um modelo de Estado grande e burocrático, por um modelo de Estado dotado de uma administração pública mais hábil, inspirada na administração de empresas, ou seja, um Estado Gerencial, “mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 148).

A reforma do Estado presente no governo Fernando Henrique, evidencia Reis (2015), teve como objetivo cumprir a agenda imposta pelos organismos internacionais aos chamados países em desenvolvimento, para fazer frente à crise econômica, ao endividamento público e inserir tais países no reordenamento global do capitalismo financeiro. Todavia, mesmo diante de todas as medidas antinacionais e antipopulares acionadas pelo governo para contenção da dívida pública e reordenamento do Estado, o comportamento a dívida não apontou para melhoras nas contas estatais. Os dados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 1: Dívida pública no governo Hernando Henrique Cardoso – Janeiro de 1995 à Janeiro e 2003 – Dívida Líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)

Mês/Ano	Dívida enquanto % do PIB
Janeiro de 1995	29,35
Janeiro de 1996	27,95
Janeiro de 1997	30,64
Janeiro de 1998	32,66
Janeiro de 1999	47,06
Janeiro de 2000	44,98
Janeiro de 2001	45,38
Janeiro de 2002	52,28
Janeiro de 2003	59,91

Fonte: Banco Central/ IpeaData (2017).

O governo Fernando Henrique, sob justificativa de contenção da crise atravessada pelo país, realiza um conjunto de medidas que desmantelam a Constituição Federal de 1988, porém, entrega as contas públicas brasileiras para o presente Lula, em 2003, em condições extremamente adversas.

A defesa estatal da racionalidade empresarial como mais eficiente e, em contrapartida, do excesso de atividades exercidas pelo Estado como causador da crise, além de reserva do fundo público para o capital financeiro, deu o respaldo necessário para maior introdução dos agentes privados e de organizações da sociedade civil no desenvolvimento de serviços sociais no governo FHC, transferindo responsabilidades e verbas estatais para ambos. Defende-se a premissa de que há uma crise, decorrente da ineficiência do Estado e excesso de funções, que deveriam ser ofertadas pelo setor privado e não-estatal. Deste modo, cria-se um ambiente propício para a desresponsabilização do Estado para com os serviços sociais, inserindo-os no campo de suas atividades não exclusivas, como é o caso das Instituições de Ensino Superior (IESs) (LIMA, 2007; PEREIRA, 2008).

É notória a concordância entre as políticas implementadas no Brasil e as medidas propostas pelo Banco Mundial para reforma do ensino superior dos países “em desenvolvimento”. No documento intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, o BM propõe as seguintes estratégias para melhorar os resultados dos sistemas de educação superior:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (1995, p. 4 tradução da autora)

O banco defende ainda o alto custo das universidades, a baixa proporção entre estudantes e docentes e a necessidade de acionar políticas inovadoras destinadas a aumentar a eficiência pública, sobretudo diante da crise que atravessam os países em desenvolvimento. Sobre o aumento da eficiência pública, de acordo com a instituição: “a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que as melhorias na qualidade e o aumento da taxa de matrícula no ensino pós-secundário podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento da despesa pública” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4, tradução da autora).

No caso brasileiro, esta medida educacional de desresponsabilização do Estado se deu de modo a expandir a oferta de vagas pelo setor privado, ampliando os seus campos de exploração e, ao mesmo tempo, possibilitar a reserva do fundo público para o capital financeiro. Assim, foram crescentes os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado. Nesse sentido, ampliou-se significativamente a participação da esfera privada no conjunto de matrículas dos cursos de graduação, chegando a corresponder, no ano de 2002, de acordo com Corbucci (2004), a cerca de 70% do número total de matrículas.

A demanda por educação superior, medida pelo total de inscrições nos exames vestibulares, cresceu 161,6% entre 1990 e 2002. No mesmo período, a oferta de vagas ampliou-se em 252,6%. Com a expansão da oferta, reduziu-se a proporção de candidatos por vagas, de 3,8 para 2,8. No entanto, distintas tendências podem ser identificadas entre os setores público e privados. Se, para o primeiro, houve aumento significativo dessa relação (de 5,7 candidatos por vaga, em 1990, para 8,9, em 2002), no ensino privado, além de essa proporção ter sido historicamente menor, também se verificou retração no mesmo período (de 2,9, para 1,6). (CORBUCCI, 2004, p. 683)

Conforme supõe o autor, é possível que o maior índice de aproveitamento das vagas das redes públicas e o correspondente decréscimo no âmbito das instituições privadas estejam associados à contração da renda da classe média ao longo do período identificado, mostrando que o modelo de expansão de ensino superior centrado no setor privado encontra limites, combatidos, contudo, mediante iniciativas estatais no intuito de assegurar o preenchimento de parte das vagas ofertadas pelo setor privado, a exemplo da instituição, em 1999 do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)³⁵, destinado a alunos com insuficiência de renda.

³⁵O FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – foi criado pela Medida Provisória (MP) nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999 e institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. É um fundo, de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.

Ora, o que se pode esperar diante de uma desresponsabilização do Estado para com educação, sua transferência para o setor privado e conseqüente ampliação do ensino privado é uma incapacidade de financiamento e preenchimento destas vagas por parte da população que, como resultado de um mesmo processo de implantação neoliberal, já vinha sofrendo as conseqüências das recorrentes reformas nacionais em suas condições de renda.

Além do fator renda, deve-se levar em consideração, ao examinar a ociosidade de vagas no setor privado, a sua grande oferta nestas instituições em comparação as IESs públicas. Ao levantar a bandeira da expansão e ampliação da oferta de vagas no ensino superior, o que se verifica desde o início do mandato de FHC é o favorecimento à expansão do ensino privado e, portanto, expansão proporcionalmente maior das vagas em relação ao ensino público e gratuito, o que também exige um maior esforço em seu preenchimento.

Sobre esse processo Santos (2011) traz importantes reflexões. O autor ressalta a erosão radical sofrida pela educação enquanto direito social, acessado mediante cidadania resultante da expansão desmesurada do ensino privado. Segundo o autor, “a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores” (SANTOS, 2011, p. 27).

Comparando-se aos países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que contam com 78% de seus investimentos com educação em 2002 destinados ao nível superior, mesmo aqueles reconhecidamente pobres, a posição assumida pelo Estado brasileiro foi a de transferência para o setor privado da tarefa de atender a demanda por este tipo de formação (CORBUCCI, 2004).

O vertiginoso crescimento da participação do setor privado no financiamento da educação superior brasileira, ocorrido nos últimos anos, pode ser interpretado como ausência deliberada do Estado, à medida que este passou a reduzir os investimentos necessários não só à expansão do sistema como também a manutenção dos padrões de qualidade e excelência das IFES. (CORBUCCI, 2004, p. 687)

Pinto (2000, p. 18) defende a coerência do governo federal ao afirmar que sua prioridade, neste momento histórico, é a educação. Segundo a autora, de fato há um investimento de seus quadros em esforços administrativos para reformular as diretrizes do ensino e adequar a educação às exigências do mercado. Ou seja, o MEC deixou evidente seu projeto de ensino que prioriza a formação de mão de obra para o mercado; reprodução de conhecimentos; redução da formação ao ensino (enquanto repasse de conhecimentos), excluindo a pesquisa e extensão; primazia do interesse do mercado na definição das

orientações acadêmicas; redução do investimento público nas universidades, resultando em sua privatização; quantificação das tarefas como critério de avaliação; flexibilização dos cursos; fragmentação dos trabalhadores.

Ao tratar deste processo de mercantilização e/ou reforma da educação superior desenvolvida no governo FHC, Gomes (2008) caracteriza-o como se tratando a era *procrustiana* das políticas para educação superior no Brasil. Termo lançado ao autor por um chefe de departamento de uma universidade federal em entrevista concebida em 1998, quando solicitado que constituísse uma imagem pública que melhor representasse a figura do então ministro da educação, Paulo Renato Sousa. A informante respondeu, conforme destaca o autor, em atitude que lhe parecia efusiva e iluminada que a figura que melhor representava o “Senhor Ministro” tratava-se da mitológica *Procrusto*³⁶.

De modo a explicitar as significações presentes na comparação supracitada, Gomes (2008) destaca que mais do que dar sentido à imagem do ministro da educação, buscava associá-la ao tratamento dispensado pelo governo FHC às universidades federais. *Procrustos*, figurando, neste contexto, o governo e seus representantes, simboliza políticas públicas para educação superior que demandava das instituições de ensino superior esforços maiores do que seriam capazes de suportar, levando-as aos seus limites e morte institucional.

Conforme a metáfora mitológica, o governo FHC trabalhava com duas camas (racks) que, muito embora se apresentem paralelas na descrição, estavam de fato dialeticamente articuladas à realidade substantiva das políticas governamentais então em curso e que tinham um grande objetivo: enquadrar e modelar a educação superior ao formato combinado da expansão privada com a dilapidação da universidade público-estatal. (GOMES, 2008, p. 26)

Para efeito de visualização, tratava-se, segundo o autor, de um governo que, ao mesmo tempo em que depreciava a universidade pública, cortando-lhes os investimentos e proibindo a contratação de novos professores; cobrava cada vez mais o aumento da produtividade e eficiência destas instituições, levando os seus docentes a adotar uma postura baseada em uma lógica competitiva e individualista, correndo para desenvolver produções acadêmicas; e as instituições a aderirem a uma perspectiva mercadológica, já que, submetidas a uma mais drástica política de corte e ajuste de sua história, precisavam buscar meios para arrecadação de recursos em instituições privadas.

³⁶Citando Schwab, Gomes (2008, p. 25) conta brevemente a história de *Procrusto*, afirmando que ele “tinha duas camas (racks), uma muito curta e uma muito longa. Se um estranho que fosse pequeno em estatura viesse em sua direção, ele o conduziria para a cama longa dizendo ‘você pode ver muito bem que minha cama é muito grande para você, deixe-me lhe arranjar uma coisa melhor!’. E com isso ele esticaria o visitante sobre a cama até o homem dar seu último suspiro. Mas se lhe chegasse um visitante alto para a noite, ele o levaria para a cama curta, dizendo ‘Eu sinto muito amigo, mas esta cama nunca foi feita para você’. E com isso ele cortaria seus pés e aquelas partes de suas pernas que se projetavam da cama”.

Para pensar estímulos à lógica produtivista e meritocrática no trabalho docente universitário no período em questão, é significativa a referência à Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. A referida lei visa vincular a gratificação salarial dos docentes à pontuação alcançada por eles no desempenho de suas funções, adequando a trabalho docente ao modelo gerencialista de rendimento máximo.

No que se refere à arrecadação de recursos e incentivo a parcerias entre público e privado nas universidades federais, um indicativo encontra-se na Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, cujo objetivo principal é incitar o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo. Trata-se de uma medida que visa reforçar a introdução dos mecanismos do mercado no interior das universidades federais brasileiras, também em consonância com um modelo neoliberal e gestão gerencialista.

Seguindo este prisma, as reformas e políticas *procrustianas* foram norteadas por uma lógica neoliberal, segundo o qual as universidades públicas deveriam se enquadrar no modelo, a partir dos cortes e pressões de produtividade realizadas pelo governo. Esse modelo, portanto, desenvolveu-se com base na relação público-privado, tendo o governo FHC procurado garantir, a todo custo e independentemente das consequências para o sistema público de educação superior, a primazia do privado sobre o público, seja nas condições de funcionamento e financiamento ou na expansão de matrículas (GOMES, 2008).

Portanto, para a universidade pública estatal e seus servidores restou apenas sobreviver sem garantia das condições físicas e humanas necessárias. Sguissardi e Silva Júnior (2009) destacam, em seus estudos sobre as condições de trabalho docente nas universidades federais brasileiras, que no período da gestão Fernando Henrique Cardoso o aumento das funções docentes não acompanhou o das matrículas, muito embora estas tenham acontecido em uma velocidade muito inferior às matrículas do setor privado³⁷. Houve, pois, um crescimento das funções docentes de cerca de 1,5 vez menor do que o número de matrículas do período. Ou seja, a reforma e expansão do ensino superior público, ainda que ínfima em relação à privada, deu-se principalmente tendo por base a diminuição proporcional

³⁷ Problematizando a carreira docente no governo do PSDB, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) afirma que no mesmo ano de lançamento do número 1 dos Cadernos MARE da Reforma do Estado, pelo ministro Bresser Pereira, houve o “Acordo MEC/ANDIFES que resultou em 35% a mais de estudantes nas IFES, sem aumento de orçamento, sem novas vagas docentes, gerando a explosão de contratações de professores substitutos” (ANDES-SN, 2007a, p. 8).

de professor por aluno e de maior carga docente, fato que repercute na qualidade da formação ofertada e nas condições de trabalho do professor – intensificação, precarização e impactos em sua saúde e qualidade de vida. Esses fatores foram acompanhados ainda de arrocho salarial.

Outro elemento que deve ser considerado ao analisar a intensificação do trabalho docente nas universidades federais do período é a involução do corpo técnico-administrativo. O quadro de funcionários técnico-administrativo apresenta também índices inferiores em relação à matrícula de alunos, fazendo com que o corpo docente necessite ocupar-se de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por profissionais específicos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009)³⁸.

Esta questão apontada por Sguissardi e Silva Júnior é de suma importância, especialmente quando se considera o processo de reestruturação produtiva, de substituição tecnológica e aumento do desemprego. Há uma diminuição significativa no número de funcionários técnico-administrativos nas universidades, muitas vezes substituídos por novas tecnologias. O professor universitário não tem mais profissionais específicos para enviar seus trabalhos, para digitar suas provas, preencher formulários eletrônicos, para atualizar notas etc., agora ele o faz mediante o uso das novas tecnologias. As tecnologias, sem dúvidas, auxiliam muito o professor universitário no exercício de suas funções, porém, também aqui elas exercem um papel importante na intensificação de seu trabalho³⁹ e no aumento do desemprego, em plena consonância com a proposta de empresa enxuta toyotista e de expansão da extração de mais-valia absoluta e relativa.

Em suma, o quadro que se tem nas universidades públicas deste período é o seguinte: enquanto o número de funcionários técnico-administrativos das IES privadas cresceu em torno de 122%, o das IES públicas teve um decréscimo de -32,8%. Essa expressiva redução combina-se ainda com um crescimento de 50,1% das matrículas e de apenas 17,6% do corpo docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Nesse sentido, se é fato conhecido o modo como o setor privado trata a educação (enquanto mercadoria), devemos também voltar nossa atenção para as reestruturações no interior das universidades estatais públicas. É preciso nos atentar para as mudanças empreendidas na identidade destas instituições e como esse movimento impacta o trabalho

³⁸Em contrapartida, destacam os autores, o setor privado apresentou um aumento proporcional do seu quadro de funcionários técnico-administrativos e também das funções docentes em relação às matrículas.

³⁹Além de aumentar suas funções, conforme afirmamos em momentos anteriores, o uso das novas tecnologias acaba por resultar em uma utilização do tempo livre do docente para o trabalho: em casa ou viajando o professor poderá orientar alunos, mandar artigos para eventos ou revistas, preencher formulários etc.

dos profissionais nela inseridos. No decorrer da década de 1990 a educação superior é demandada pelo capital a reformar-se, constituindo um espaço favorável para o lucro. Este processo vale não somente para as instituições privadas, enquanto espaços de mercantilização, mas também para as instituições públicas que passam a ser cada vez mais permeadas pela lógica privatista.

Estas últimas caracterizam-se historicamente como espaços privilegiados de produção de conhecimento, especialmente a sua pós-graduação, conhecimento este, que se bem aproveitado, poderá converter-se em novas formas de produção e aumento da lucratividade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Partindo desta compreensão é que a estrutura universitária vem sendo reformuladas em prol da produtividade e acumulação do capital. Suas pesquisas vêm sendo requisitadas pelo mercado, seus profissionais compelidos a pensar para o mercado e seus alunos formados em perfeita sincronia com o que é solicitado pelo mercado.

Todas as atividades e relações sociais, conforme prevê a lógica neoliberal, devem estar em plena harmonia com a lógica econômica. A universidade pública não pode ser diferente. Não só a carga de seu trabalho docente deve aumentar, os perfis do professor e dos alunos formados nessas instituições devem também estar adequados ao que é estabelecido: devem ser produtivos, flexíveis, competitivos, individualistas, polivalentes etc. É preciso mudar a forma de ser da instituição universitária em consonância com o novo modelo de acumulação.

Todavia, esse ataque à universidade não se dá sem luta, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornou-se palco de acirrados embates acerca de concepções antagônicas de educação: a do capital e a do trabalho (LIMA, 2007). Contudo, nunca é uma tarefa fácil encarar as demandas do capital. A universidade pública, conforme ressaltado anteriormente, foi alvo de diversos cortes financeiros, quase que obrigando seus profissionais a adaptar-se à lógica economicista, buscando outras fontes de financiamento, novas formas de gestão.

Como destacam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 86) “além dos valores ínfimos, de 1995 a 2002 a redução dos recursos federais para investimento nas IFES foi de -80%”⁴⁰. Com a deterioração dos *campi*, desgaste de equipamentos, diminuição da qualidade das atividades, intensificação e precarização do trabalho docente etc., o uso de novas formas de gestão é, uma

⁴⁰Os autores afirmam que essa política de financiamento da educação superior pública brasileira pode ser considerada o fator mais determinante para a intensificação e precarização do trabalho docente.

das poucas alternativas a serem buscadas para salvar as instituições de sua própria ruína. Isto é, somente se consegue combater muitos destes males mediante recursos de outras fontes.

O próprio Estado, em contrapartida, cria os meios necessários para garantir que as finanças públicas respondam prioritariamente às demandas do capital financeiro. Exemplo disto é a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, aprovada no governo Fernando Henrique. De modo a garantir plenamente que as dívidas públicas seriam prioridade em contrapartida às políticas sociais, o governo FHC aprovou a conhecida Lei de Responsabilidade Fiscal, garantindo o privilégio incondicional do pagamento da dívida pública. Na referida lei é possível perceber a fixação dos limites para gastos com pessoal, gastos correstes e com a máquina pública, todavia, não são determinados limites para com a dívida pública.

Outra expressão de luta de projetos antagônicos para educação constitui-se no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, no governo Cardoso. Como destaca Lima (2007), o plano recebeu nove vetos presidenciais antes de ser aprovado, anulando subitens que promoviam ou ampliavam recursos para educação, a maioria deles relacionados à educação superior. Assim como a LDB, o PNE expressa a desresponsabilização do Estado com a educação, que tem cada vez mais suas verbas públicas e financiamentos reduzidos, repercutindo em um expressivo empresariamento.

Ademais, no contexto de aprovação da LDB, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada desde 1950 com o objetivo de capacitação do pessoal de ensino superior e que já se constituía, há décadas, enquanto agência de avaliação da pós-graduação, aumenta sua função reguladora. Ela passa por um reordenamento, com fim de organizar e reorganizar não somente os programas de pós-graduação mediante seu modelo de avaliação⁴¹, mas todo sistema dentro de uma lógica gerencialista (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Segundo o novo modelo de avaliação da Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], e que profira amiúde palestras e

⁴¹Sobre modelo Capes de avaliação, consultar também Sguissardi (2006).

conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43)

Ficam muito evidentes na citação acima elementos tipicamente economicistas no cotidiano do trabalho universitário. A universidade pública que, sob o argumento da crise, era muito custosa para o Estado, deve agora ser mais bem gerenciada, deve dar maiores resultados e buscar diversas formas de sobrevivência. Essa mudança não se dá somente do ponto de vista do *ethos* institucional, mas, sobretudo, da organização do trabalho acadêmico. A reestruturação universitária é realizada tendo como base a intensificação e precarização do trabalho de seus docentes.

Deve ser modificado o perfil identitário da instituição e de seus docentes pesquisadores, tornando o seu trabalho produtivo e, além de avaliado pela Capes, intensificado e avaliado pelo mercado. Essa nova lógica transposta para a universidade estatal pública acaba por produzir um professor dotado, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), da “sociabilidade produtiva”. Um dos aspectos mais perversos dessa lógica talvez seja esse: levar os próprios docentes a *reproduzirem* a política implementada, a alimentá-la.

Os autores destacam que nem sempre as medidas são percebidas de maneira suficientemente crítica pelos professores, isto é, as relações da universidade com o mercado são imbricadas na organização institucional de maneira tão forte, que nem sempre é apreendida a sua ligação com a intensificação de seu trabalho, ausência do tempo de lazer, do acesso à cultura no geral etc.

Os docentes sofrem uma pressão e sobrecarga de trabalho tão forte, que adoecer acaba se tornando um problema comum no âmbito acadêmico. Embora ficar doente signifique, principalmente quando se trata de problema nervoso ou mental, uma estigmatização do docente como improdutivo, o que pode levar esses profissionais ao *presenteísmo* (Cf. item 2.1), ou seja, a buscarem, ainda que adoecidos, omitir seus sintomas patológicos ou a acionar mecanismos de negação, o que pode resultar em um agravamento do quadro patológico.

É importante destacar aqui dois pontos: o primeiro consiste no formalismo abstrato da carreira do professor universitário contratado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, mas que, em face da realidade atual das políticas públicas derivadas da reforma do Estado e do subsistema de educação superior, vê-se compelido à complementação salarial e à ideologia do *produtivismo acadêmico*, produzida pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária. O professor-pesquisador já a incorporou de tal forma que, para ele tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final de semana. Seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados

messianicamente como missão, têm levado os professores pesquisadores à exaustão, isolando-os de sua própria família. [...] O segundo ponto [...] consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se no Estado, com a mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da Finep [Financiadora de Estudos e Projetos] e do BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social], entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade” sem saberem bem para onde ela caminha. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43)

Segundo os autores, esse processo é inegavelmente mais forte em nível de pós-graduação, tendo em vista o caráter mais produtivo de seu conhecimento, o nível de exigência referente a prazos etc., fazendo com que muitos docentes optem por abandonar este nível de formação. Sguissardi e Silva Júnior (2009) chegam a apontar a hipótese de que o processo de mercadorização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na pós-graduação, reconfigurada especialmente pela Capes e CNPq.

Contudo, como a proposta é criar um novo tipo de cidadão, um novo tipo de ser humano e de trabalhador, a lógica economicista deve atingir toda a universidade – alunos, técnicos administrativos, docentes da graduação, etc. Esse processo deve atingir, na verdade, toda a sociedade. Deve-se criar um ser humano novo, mais útil, competitivo, individualista, empreendedor, com capacidade criativa etc. em todos os setores. Portanto, quando se considera esse processo, não se deve levar em consideração somente a universidade, nem especificamente a pós-graduação.

Não deve haver uma ilusão de que somente o grupo dos docentes será afetado. Os prazos, a produtividade, as avaliações etc., confirme afirmado, atingem os técnicos-administrativos, alunos, sejam de pós-graduação⁴² ou graduação. O fato é tão verdadeiro que não é estranho ver os alunos do ensino superior já nos primeiros períodos da graduação construindo seus Currículos Lattes, correndo para participar de eventos, de iniciação científica, cumprindo prazos e requisitos mínimos para publicação. Todos são afetados. Os alunos viram imagem e semelhanças de seus professores.

Fatos como esses levam a internalização do produtivismo acadêmico, tornando-o uma força ideológica a valorizar, por exemplo, antes a quantidade de “produtos” e sua publicação em língua estrangeira, e sobre temas da moda, do que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação. Nesta cultura ideologizada do produtivismo acadêmico estariam sendo formadas as gerações de graduados, mestre

⁴² Dados sobre níveis de estresse e depressão entre os pós-graduandos, consultar Junta (2017).

e doutores de que o desenvolvimento do país necessita. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43)

Uma vez que os professores universitários são adaptados a esta lógica, devem adequar seus alunos também, dentre eles os professores da educação básica formados nessas instituições. No ensino básico também essa missão deve ser cumprida, formando os alunos já nos anos iniciais para pensar economicamente. No fim do processo, temos o objetivo de difundir essas ideias por toda a sociedade, todos os indivíduos adequados à lógica mercantil.

Apesar de haver, em certa medida, a reprodução da lógica economicista e gerencialista nas universidades federais brasileiras, essas ofensivas neoliberais não se dão sem luta dos profissionais, muitos servidores mostram-se críticos e resistentes ao sistema, formulando estratégias contrárias à mercantilização da política de ensino superior brasileira. Conforme ressaltamos anteriormente (Cf. item 2.2), esse é um processo contraditório, os docentes ainda que em alguns momentos reproduzam a lógica economicista, não assumem total complacência diante das políticas neoliberais. É preciso estar atento ao processo dialético de reprodução e contestação da categoria profissional.

De acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁴³, no período referente à gestão de FHC foram cinco greves das Universidades Federais brasileiras, sendo elas: greve de 1995 (com duração de 23 dias e aproximadamente 15 mil docentes paralisados); greve de 1996 (com duração de 56 dias e 45 IFESs paralisadas); greve de 1998 (com duração de 103 dias e 46 IFESs paralisadas); greve de 2000 (com duração de 87 dias e 31 IFESs paralisadas) e greve de 2001 (com duração de 110 dias e 52 IFESs paralisadas). As principais pautas apresentadas nas referidas greves foram referentes à preservação da qualidade do ensino público, recomposição do quadro funcional das IFESs, salário, avaliação e carreira docente.

Se parecem trágicas as medidas implementadas e até agora apresentadas, cabe expor a seguir de que modo elas foram conduzidas ou aprofundadas no governo Lula da Silva, ainda que dentro de uma nova configuração discursiva.

3.3 As Políticas de Ensino Superior brasileiras no contexto do social-liberalismo de Lula da Silva e Dilma Rousseff

Antes de iniciarmos a discussão acerca das dimensões constitutivas das políticas de ensino superior no período Lula e Dilma, torna-se necessário apresentar, ainda que

⁴³ Disponível em: < <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=greve#1980> >. Acesso em: 28.03.2017.

brevemente, a base do planejamento assumida pelos governos em questão. Faz-se imprescindível expor os fundamentos que sustentaram as políticas sociais e econômicas empreendidas pela coalizão partidária liderada pelo PT, cuja marca é um novo movimento de intervenção estatal brasileiro no contexto do capitalismo mundial.

Como destaca Castelo (2012), temos, desde a segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, uma crise conjuntural capitalista, que ameaça a hegemonia neoliberal em diversas regiões do planeta, o que leva as classes dominantes a iniciarem um processo de revisão dos principais pontos neoliberais. Surge, pois, uma revisão ideológica do neoliberalismo, isto é, “uma tentativa político-ideológica das classes dominantes de dar respostas às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da ‘questão social’ e da luta política da classe trabalhadora” (CASTELO, 2012, p. 47). Trata-se da tentativa de acoplar uma agenda social ao projeto neoliberal, promovendo um sincretismo de medidas de estímulo a intervenções pontuais do Estado e do chamado Terceiro setor nas expressões mais explosivas da ‘questão social’, isso sem tocar evidentemente na estrutura do capitalismo.

O novo projeto, intitulado pelo autor como *social-liberalismo*, defende a possibilidade de conciliação de desenvolvimento econômico e social, isto é, da conciliação de interesses econômicos e sociais ou da criação de um clima de conciliação entre interesses de classes. “O social-liberalismo – internacional e brasileiro – busca promover um sincretismo entre o mercado e o Estado imaginariamente capaz de instaurar a justiça social”. Nesse sentido, “as desigualdades socioeconômicas deixaram de ser uma positividade em si [...] e passam a ser um dilema social a ser tratado pela burguesia e seus intelectuais” (CASTELO, 2012, p. 71).

Contudo, postula Castelo (2012), embora o social-liberalismo tenha chegado ao Brasil ainda durante o governo FHC, não se pode desconsiderar a força legitimadora que Lula e suas lideranças do PT injetaram no neoliberalismo latino-americano com sua adesão à ideologia social-liberal. Foi essa adaptação na direção econômica e social, sem interferência na estrutura e pautada na governabilidade, que permitiu certa aceitação da candidatura e eleição de Lula por parte dos setores da alta burguesia. Isto é, ele não se apresentava como ameaça ao sistema e, ao mesmo tempo, possibilitava a construção de um terreno social mais ameno diante das catástrofes neoliberais.

Esta suposta virada para “esquerda” não é exclusiva do Brasil, diversos países da América do Sul também a realizaram. Em quase todos os países da região foram eleitos, neste período, governos de orientação nacionalista, desenvolvimentista ou socialista, segundo Fiori

(2013). Corroborando o autor, Freitas e Silva (2016) destacam como o movimento de discussão do novo modelo de desenvolvimento no contexto do social-liberalismo vem como uma alternativa de terceira via não somente para o Brasil, mas para outros países latino-americanos, como Chile e Argentina, que exercem um governo almejando um equilíbrio entre política social e econômica, com vistas ao chamado *desenvolvimento com justiça social*.

Trata-se de um modelo de desenvolvimento que, do ponto de vista econômico configura-se como uma variante do neoliberalismo com maiores intervenções estatais e objetivando o crescimento econômico. É, nos termos de Almeida e Furtado (2017), uma versão do “desenvolvimentismo” em geral, mas não uma real alternativa ao neoliberalismo e sim um viés de resposta social-liberal à crise do capital. Assim, conclui-se que

A chegada do PT ao governo não teve um sentido contra-hegemônico. Ao contrário, houve um processo de reforço da hegemonia política burguesa [...] no Brasil, que se constituiu, por um lado, através de uma pequena melhora da capacidade de consumo dos mais pobres (mesmo sem uma diminuição real da desigualdade social), fruto da somatória de micropolíticas econômicas e políticas sociais compensatórias favorecidas por um momento de melhora da situação mundial. Por outro lado, houve o transformismo do PT e aliados, que passam a defender a ordem social e fazer a contenção dos movimentos sociais. Em terceiro lugar, o discurso do novo governo e de suas principais lideranças, inclusive Lula da Silva, foi de rebaixamento das utopias e expectativas de mudanças mais profundas, valorizando o melhorismo (sic) material imediatista e rebaixado. Esse combinado permitiu que Lula-Dilma (PT) tirassem direitos, dentro da democracia liberal, mantendo um apoio popular até 2012. Mas houve também um reforço do aparato jurídico-coercitivo. (ALMEIDA; FURTADO, 2017)

Nesse sentido, a última década caracteriza-se por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, que aponta para a retomada das intervenções estatais em políticas sociais e econômicas, destacando seu papel como indutor de crescimento nacional. Assim, na medida em que, no novo desenvolvimentismo, o aumento das intervenções públicas nas políticas é considerado importante ferramenta de crescimento econômico, “discutir as bases de um novo modelo de desenvolvimento decorre da importância em não separar a análise de políticas públicas e políticas econômicas” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 79).

Na esteira desse novo padrão de desenvolvimento do Estado brasileiro, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado em 2007, durante o governo Lula, mas que tem continuidade na gestão Dilma, anuncia, em grande parte, os eixos norteadores da perspectiva novo-desenvolvimentista. Nos termos de Jardim e Silva (2015, p. 21), o PAC trata-se da utilização “de parcerias público-privadas visando à retomada do planejamento e à execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, com

o intuito, segundo o governo, de contribuir para o desenvolvimento acelerado e sustentável da economia”.

Esse ponto de vista deixa marcas também na educação. Dentro da lógica novo-desenvolvimentista, e em concordância com a perspectiva do Banco Mundial, defende-se o papel fundamental exercido pela educação como propulsora do desenvolvimento e como estratégia para redução da pobreza e desigualdade social nos países periféricos. Seu marco estruturante nas políticas educacionais se desenhou no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação). Como esclarece Freitas e Silva (2016, p. 81):

[...] os programas e ações que estruturaram o PDE, bem como seus pilares, buscaram aclarar a lógica de fazer política pública do governo de Lula da Silva no campo da educação, proclamando uma visão integrada e de longo prazo, com foco no desenvolvimento, inclusive com um conjunto de ações complexas para fomentar ciência e tecnologia com vistas ao aumento da competitividade internacional e ao crescimento virtuoso da economia no médio e no longo prazo.

Segundo as autoras, o PDE, tratado em âmbito federal como PAC da Educação, pela característica de um plano executivo, foi desenhado com forte apelo estratégico. Suas ações desenvolvem-se em um campo de planejamento que vincula a educação a um projeto político-econômico de desenvolvimento, contudo, agora com um Estado assumindo um papel cada vez mais forte de indutor e condutor das políticas sociais e econômicas, dentro da agenda novo-desenvolvimentista. Assim, o PDE contribuiu para reforçar a perspectiva que associa educação ao desenvolvimento capitalista, “em que a realização de uma educação comprometida com um projeto de sociedade emancipatório e de formação para cidadania é relegado a plano secundário” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 85).

É nesse contexto que se situa a nova fase das políticas de ensino superior brasileira liderada pelo PT. Somente a partir da análise do papel desempenhado pela educação no projeto de desenvolvimento em questão é possível compreender as dimensões que balizaram a expansão e reestruturação das instituições de ensino superior públicas e privadas no período Lula e Dilma. Nas duas gestões do Partido dos Trabalhadores, as políticas de ensino superior atuaram no sentido de articulação entre democratização deste nível de ensino e promoção do desenvolvimento econômico do país.

3.3.1 A questão da dívida pública nos governos Lula e Dilma

Segundo dados do Banco Central/ IpeaData (2017), FHC assumiu a presidência em 1995 com uma dívida pública representando 29,35 % do PIB nacional. Ao sair, em 2002, a mesma dívida representava 59,91% do PIB do país, ou seja, o presidente entrega das contas públicas brasileiras para a gestão Lula, em 2003, em condições ainda mais adversas.

Na gestão Lula, ainda que tenhamos uma manutenção do zelo pelo ajuste das contas públicas, a contenção da dívida pública aplicada pelo governo se mostrou significativamente mais alta do que o saldo anterior, reduzindo a relação dívida/PIB e permitindo o aumento, ainda que limitado, das intervenções estatais, especialmente em seu segundo mandato. Como ressaltado, no início de seu mandato, em 2003, o governo Lula deparou-se com uma relação dívida/PIB de 59,91%, ao fim de seu mandato, em 2010, essa relação decresceu para 37,98% (BANCO CENTRAL; IPEADATA, 2017), fato que pode ser explicado também a partir da conjuntura econômica internacional mais favorável atravessada pela gestão do presidente.

Ao tomarmos os dados referentes ao ano de 2015 (cinco anos do governo Dilma Rousseff), verificamos que também no mandato da presidenta há uma manutenção do zelo com os credores da dívida do país. Como destacam Fattorelli, Ávila e Colares (2016), em 2015, dos 2,268 trilhões de reais executados, o governo federal destinou R\$ 962 bilhões ao pagamento de juros e amortizações da dívida, correspondente a 42,43% do orçamento total⁴⁴.

Apesar da destinação de 42,43% no ano de 2015 para juros e amortizações da dívida⁴⁵, apenas 3,91% dos gastos da união são destinados para função educação. Quando

⁴⁴ No governo Dilma, havia sido prevista uma auditoria da dívida no Plano Plurianual (PPA- 2016-2019), mediante a emenda do deputado federal Edmilson Rodrigues (PSOL/PA), acatada pela Comissão de Finanças e Tributação, que é o principal órgão colegiado da Câmara dos Deputados sobre o orçamento público, todavia, a presidenta vetou a sua realização. Em sua justificativa para o veto, o governo afirma que a gestão da dívida já é realizada de maneira transparente e que a sua auditoria poderia resultar em um confronto com o pacto federativo, visto que também atingiria os estados e municípios (ANDES-SN, 2016). Este argumento, segundo o 1º vice-presidente da Regional Planalto do ANDES-SN e representante do Sindicato Nacional na Auditoria cidadã da dívida, Alexandre Santos, não condiz com a realidade. De acordo com o ANDES-SN (2016), além de não haver transparência nas informações sobre a dívida, visto que não se sabe nem quem são os credores da dívida pública brasileira, os estados e municípios são grandes interessados na auditoria, pois ela os impõe enormes limites orçamentários. “Alexandre Santos lembra ainda que o pagamento de juros e amortizações da dívida pública é realizado com fundos públicos. Para o docente, discutir a auditoria da dívida pública é discutir direitos sociais e serviços públicos. ‘Estamos vendo uma série de cortes orçamentários em áreas sociais, a possibilidade de cobrança de mensalidades em instituições públicas e o avanço da privatização. Logo, é imperativo auditar a dívida que consome quase 50% de nosso orçamento’, afirma o 1º vice-presidente da Regional Planalto do ANDES-SN” (ANDES-SN, 2016, s/p).

⁴⁵Fattorelli, Ávila e Colares (2016) destacam que desde a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Dívida Pública realizada na Câmara dos deputados em 2009/2010, comprovou-se que o governo vem contabilizando grande parte dos juros como se fosse “amortização” ou “refinanciamento”. O mais grave, segundo eles, é que o governo não divulga qual parte dos juros está sendo contabilizado como “amortização” e qual parte destinada ao

somamos os investimentos do Estado na saúde, assistência social e educação, temos apenas 11,1 % do orçamento total. Portanto, assim como nas gestões anteriores, não há dúvidas acerca do direcionamento do fundo público brasileiro no mandato de Dilma Rousseff. Como defendem Fattorelli, Ávila e Colares (2016), recurso é algo que não falta em nosso país. O clima de escassez se dá em decorrência do histórico pagamento de juros e mecanismos financeiros abusivos, atrelados a uma dívida ilegal e ilegítima, cenário este que tem servido para justificar as contrarreformas que destroem direitos, levando áreas prioritárias como saúde, educação e assistência social ao caos, aprofundando a desigualdade social e a violência.

Nesse contexto, longe de desconsiderarmos os avanços instituídos pelas gestões do Partido dos Trabalhadores, constatamos, mediante dados acerca do orçamento da união disponibilizados no sítio eletrônico da auditoria cidadã da dívida, que a prioridade nos gastos públicos continua sendo o pagamento da dívida no governo Lula e Dilma, ou seja, a prioridade continua sendo o processo de valorização do capital.

Esse ponto é interessante, pois muitos dos argumentos que defendem a superação do neoliberalismo no governo Lula e Dilma se fundamentam na afirmativa de que estas gestões priorizam as políticas sociais em contrapartida aos ajustes fiscais, como é o caso de Sader (2013)⁴⁶. Isto é, conclama-se que nos governos antes mencionados há uma prioridade no direcionamento do fundo público para as políticas sociais. Sem dúvidas, houve expansões nas políticas sociais com os governos do PT, contudo, muitas delas tendo como sustentáculo e principal beneficiado o setor privado, outras com feições extremamente focalizadas. A experiência Lula e Dilma, como destaca Miguel (2016, p. 33), não pode ser descartada, “antes, precisa ser entendida e servir de base para novas soluções, que evitem seus equívocos”.

3.3.2 A lógica expansionista do sistema educacional brasileiro no governo Lula da Silva

Gomes (2008) destaca que tanto o governo de FHC quanto o de Lula admitem como problemas da educação superior o baixo volume de matrículas, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade e a necessidade de estabelecer nova regulamentação

“refinanciamento”, o que faz com que na elaboração e análise dos custos seja necessário somar os valores das duas rubricas.

⁴⁶ Sader (2013, p. 138) aponta que um dos traços que o governo Lula e o governo Dilma têm em comum é a prioridade das políticas sociais em contraposição ao ajuste fiscal. Para o autor, tratam-se de gestões *pós-neoliberais*.

para a autonomia universitária. De modo geral, as duas gestões apontam que é necessário realizar uma expansão do número de matrículas dos cursos de graduação, tendo em vista que o Brasil apresenta um dos piores índices deste nível na América Latina e no mundo.

Contudo, para o autor, se do ponto de vista geral as duas gestões possuem convergências, nas suas políticas e formas de enfrentamento dos problemas na educação superior, há divergência. Enquanto na era *procrustiana* a base de suas políticas encontra-se no discurso da expansão do acesso à educação superior, fundamentalmente de caráter privado, no governo Lula a questão ganha novos contornos, com um discurso em favor da universidade pública e de atendimento de demandas da população historicamente acumuladas.

Não se trata tão somente de ampliar o acesso e expandir o sistema, conforme destaca Gomes (2008), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva a questão da expansão do ensino superior tem sido tratada dentro de uma configuração discursiva que enuncia claramente o tema da democratização do acesso e justiça social, com um aumento significativo das vagas nas universidades públicas (ainda que uma lógica gerencial, com estruturas precárias e frágil assistência estudantil), especialmente, através da interiorização destas instituições, propondo-se a reduzir as desigualdades entre regiões e possibilitar desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), ou seja, com o objetivo de formar mão de obra local e fortalecer a economia no interior do país.

Na gestão Lula, temos a reintrodução das universidades federais como fonte de investimentos públicos e retomada de sua expansão pelo país. Durante seus dois mandatos, foram criadas 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* (BRASIL, 2012). Essa retomada da educação superior pública brasileira no governo Lula pode ser resumida em três ciclos principais, quais sejam: interiorização, reestruturação universitária e integração nacional e internacional. No primeiro ciclo, estendido entre 2003 e 2006, o objetivo foi a expansão e a interiorização dos *campi* das IFESs, mediante o Projeto Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, sintetizado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”⁴⁷. A partir do Projeto, o governo federal investiu R\$ 592 milhões com o objetivo de expandir e interiorizar o ensino superior no Brasil, criando, até 2006, 10 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos *campi*. No segundo ciclo de expansão, o foco foi de expansão e reestruturação universitária, realizado entre 2007 e 2012, onde se insere o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

⁴⁷ Como destaca Nascimento (2013), diferentemente dos demais programas federais, o Projeto Expandir não apresentou uma legislação específica. A adesão ao programa se dava mediante envio de projetos de novos *campi* e universidades para o Ministério da Educação. Se os projetos apresentados pelas universidades interessadas fossem aprovados, elas receberiam recursos para efetivação de sua implantação.

Expansão das Universidades Federais – REUNI. Simultaneamente ao segundo ciclo, entre 2008 e 2013, iniciou-se o terceiro, propondo-se a promover uma expansão e integração regional e internacional (SILVA, 2014).

Ainda que importante do ponto de vista da defesa da educação pública enquanto direito, esse “avanço” quantitativo das vagas em instituições federais de ensino pode mascarar mais elementos do que desmistificá-los. Os dados sobre expansão da rede federal de ensino são comumente utilizados a serviço do governo para comprovar sua vantagem em relação ao período anterior, contudo ocultam os elevados subsídios prestados pelo PT às instituições privadas. Conforme destaca Leher (2010), o governo Fernando Henrique Cardoso foi asperamente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas do ensino superior privado durante sua gestão, todavia as matrículas em instituições privadas subsidiadas pelo Estado foram ainda maiores no governo Lula. “Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como um ‘avanço democrático’” (LEHER, 2010, p. 370 grifos do autor).

Também sobre a democratização do governo Lula, Gomes (2008, p. 30) destaca:

Fundado no conceito de redistribuição de renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais. Esse recorte das políticas de expansão, ausente nas políticas governamentais de nossa história, é constitutivo de uma outra formação discursiva, dirigida ao setor privado, como atesta o ProUni [Programa Universidade para Todos], quanto ao setor público, como testemunham as iniciativas de políticas de cota, de criação de novas universidades, de interiorização da educação superior pública através da criação de *campi* universitários em cidades de médio porte, e como também está claro no REUNI e no Projeto de Lei sobre a Reforma da Educação Superior. (GOMES, 2008, p. 30)

Em seu mandato, o cenário expansionista do setor privado iniciado no período anterior começa a mostrar sinais ainda mais fortes de esgotamento, em função das condições concretas da população que não dispõe de meios para financiar as mensalidades escolares, resultando em novas formas de intervenção, fundamentadas na adoção, por parte do Estado, de programas de apoio a alunos carentes e instituições, como o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁴⁸ (DOURADO, 2008).

A elaboração e execução do ProUni vem complementar o FIES que, embora importante meio de expansão do acesso, não se mostrava suficiente no atendimento das necessidades financeiras da população mais pobre, tendo em vista que ao fim do curso o aluno

⁴⁸O ProUni – Programa Universidade para Todos – foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda, em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

deverá quitar o valor financiado. O novo projeto, ainda que dê continuidade ao processo de financiamento do setor privado educacional, apresenta uma perspectiva diferenciada, não se configurando mais como empréstimos, mas como bolsas integrais e sem reembolso do aluno, isto é, trata-se da concessão de bolsas de estudos sem as contrapartidas financeiras, como no FIES.

Apesar de não haver a substituição do FIES, mas sim a sua complementação, o ProUni, com sua importância para o governo Lula, consegue, do ponto de vista dos resultados, participar de 112,275 matrículas de um total de 275,582 estudantes ingressos nas instituições privadas de ensino do ano de 2005, o que equivale a 40,7% do total dessas matrículas. Nesse contexto, o crescimento da matrícula no setor privado, que chegou a 8,4% naquele ano, sem as matrículas providas do ProUni, teria sido apenas de 5,1%, índice abaixo da média anual pré-ProUni (6,9%). Portanto, o ProUni aparece como importante ferramenta política para o fortalecimento do processo de expansão da educação superior privada brasileira (GOMES, 2008).

De acordo com Corbucci (2004), com a adesão ao Programa, as instituições de ensino ficarão isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre os recursos provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior, o que tem gerado uma série de críticas, tendo em vista que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Nos termos do autor:

Para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Por sua vez, os dirigentes do MEC argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que aquilo que se deixaria de arrecadar seria irrisório comparado com o benefício que a ampliação do acesso à educação superior poderia oferecer. (CORBUCCI, 2004, p. 695)

Assim, de acordo com os argumentos dos autores até aqui aludidos, podemos inferir que, junto ao financiamento estatal das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal firmada nestes programas, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente excluída do ensino superior, o Governo Lula procura dar um novo cariz á ampliação do acesso e expansão da educação superior privada, por meio da já ressaltada tematização da democratização do acesso e da justiça social (GOMES, 2008). Nesse sentido, apesar de algumas expectativas relativas ao governo Lula da Silva no sentido de por um fim ao processo de desresponsabilização estatal com a educação superior, mediante redução do financiamento das universidades públicas e, por conseguinte, favorecimento às

instituições de ensino mercantis, temos também no governo do presidente do Partido dos Trabalhadores um favorecimento dos setores privadas e a defesa da educação como serviço não-exclusivo do Estado.

Lima (2007) ressalta como a alocação da educação enquanto serviço não-exclusivo do Estado manteve-se na gestão do PT. Se a educação é um “bem público” e as instituições públicas e privadas prestam um serviço público (não-estatal), justifica-se o direcionamento de verbas públicas para instituições privadas e o financiamento privado para instituições públicas. Esse processo possibilita desenvolver também uma expansão das instituições federais de ensino, sem aumento significativo do financiamento estatal. Dentro desta lógica, as instituições públicas deverão se enquadrar ao modelo de redução orçamentária e buscar novas formas de financiamento⁴⁹.

Neste contexto, de acordo com a autora, as universidades deverão ser entendidas como instituições públicas (sejam elas privadas ou estatais), por este motivo, não poderão morrer em decorrência da ausência de recursos públicos, nem recusar recursos privados de quem nela quiser investir. Entretanto, esta participação do setor privado no financiamento e oferta da educação superior não estaria limitada à burguesia brasileira, mas também aos investimentos estrangeiros, em especial estadunidenses, canadenses e europeus.

A pressão dos organismos internacionais e de empresas estadunidenses e europeias para a abertura do setor educacional brasileiro, no sentido de comercialização da educação superior, foi incentivada pelo MEC, sob condução do ministro Cristovam Buarque. As parcerias com as universidades estrangeiras para venda de pacotes tecnológicos e o fornecimento de cursos de graduação à distância são algumas das propostas que estiveram no centro do debate sobre a reformulação da educação superior e que seriam retomadas e aprofundadas em 2004, sob a condução do social-liberalismo do ministro Tarso Genro. (LIMA, 2007, p. 165)

O projeto do governo Lula, segundo Lima, tem como base a defesa da conciliação dos inconciliáveis conflitos entre classes, tendo em seu Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) o lugar por excelência para construção deste pacto social. Esta perspectiva adentra a política educacional de tal forma que, no dia 23 de janeiro de 2004, o presidente Lula nomeou o até então ministro do CDES, Tarso Genro, como o novo Ministro da Educação. Esta nomeação de Tarso traz para o MEC a aparência de desenvolvimento de um pacto social também em torno da reforma educacional brasileira, ratificada pelo discurso

⁴⁹ A lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, é significativa neste contexto. Ela institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, permitindo legalmente uma maior aproximação entre essas duas esferas na gestão de instituições não privadas. Refere-se a mais uma regulamentação do processo de privatização interna destas instituições, por conseguinte, das universidades federais.

do ministro acerca de sua tentativa de conciliação entre projetos antagônicos de educação, especialmente do ensino superior, conduzidos pelos grupos privatistas e pelas entidades representantes dos movimentos sociais.

No dia 6 de fevereiro de 2004, Tarso Genro instalou o Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior (GERES), com o contraditório objetivo de elaborar um pré-projeto de reformulação da universidade. Contraditório na medida em que esta reformulação da educação superior está em curso desde a primeira fase da implantação neoliberal no Brasil. Em agosto do mesmo ano, o GERES divulgou o documento consolidando diretrizes da reforma da educação superior, que partiu da consideração de que a reformulação da educação ocorreria por meio de um processo dito democrático, com diálogos entre projetos educacionais antagônicos – do capital e do trabalho. Contudo, segundo Lima (2007), uma análise do formato dos eventos realizados com vista à reformulação mostra que o diálogo não se efetivou, ficando restrito a grupos que estavam de acordo com a perspectiva educacional em voga.

A base de fundamentação política do documento partiu das seguintes concepções: a) a educação é considerada como um descaracterizado bem público; assim, o projeto advoga que, se todas as instituições – públicas e privadas – prestam este serviço público, poderia ser alocada verba pública para as instituições privadas e viabilizado o financiamento privado para as universidades públicas; b) a justiça social é concebida como igualdade de oportunidades; assim, caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar espaço nos cursos pós-médios ou nas universidades; c) o Estado deve assumir seu papel como regulador das novas relações entre público e privado. (LIMA, 2007, p. 167)

A autora supracitada destaca que entre suas propostas encontravam-se: 1. Diversificação das instituições e cursos; 2. Diversificação das fontes de financiamento da educação superior; 3. Estabelecimento de Lei acerca da autonomia das universidades federais; 4. A manutenção da desoneração tributária e Fies; 5. Novo plano de carreira docente e técnico administrativo, numa perspectiva produtivista. Trata-se de propostas que, conforme pudemos analisar, possuem eixos norteadores semelhantes aos da ação realizada no governo FHC.

Assim como as anteriores, estas reformulações vêm sendo realizadas por meio de decretos, leis e medidas provisórias desenvolvidas no decorrer do mandato de Lula. Uma importante referência desta nova fase de reformulação da educação superior se refere à aprovação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a).

O sistema de avaliações está estruturado em avaliações interna e externa às IES e à aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e teria o planejamento e operacionalização realizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do sistema de avaliação. Contando com uma comissão majoritariamente governista, a CONAES demonstra o caráter centralizador do processo.

Os resultados das avaliações das instituições e cursos de graduações seriam expressos publicamente, por meio de conceitos e em *rankings*. Em caso de resultados considerados insatisfatórios, será ensejada a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, garantindo a superação das dificuldades encontradas.

O processo é expressivamente antidemocrático, na medida em que se configura como componente curricular obrigatório, devendo constar no histórico escolar do aluno a informação sobre se o estudante submeteu-se ou não a tal exame. No caso de submissão ao processo, deverá constar no documento a nota obtida pelo estudante, fazendo com que os resultados possam ser visualizados nos casos de seleção de qualquer ordem à qual os ex-alunos venham a se submeter: emprego, cursos de pós-graduação, bolsas de mestrado, etc. Conforme prevê a legislação, aos estudantes de melhor desempenho no Enade o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, ratificando a lógica produtivista e meritocrática.

A lógica produtivista e meritocrática será aplicada não só para os alunos, mas também para as instituições de ensino, tendo em vista que a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, fazendo com que os cursos e instituições sejam distribuídos de acordo com a nível obtido nos exames. As instituições que “optem” pela não-participação no Enade, nos prazos estipulados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estarão sujeitas à aplicação das sanções.

A política de avaliação do MEC, entretanto, não está limitada ao Sinaes, aplica-se também à lógica produtivista e meritocrática do trabalho docente. “O tempo integral ou dedicação exclusiva só serão concebidos aos docentes mediante avaliação de desempenho” (LIMA, 2007, p. 171). Destarte, esta lógica produtivista do trabalho docente assim como a

diluição das fronteiras entre público e privado são eixos norteadores da reforma da educação superior também no governo Lula.

A Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, que institui incentivo fiscais para quem investir na pesquisa, com dedução de gastos no pagamento do Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, é outro elemento importante para pensarmos esta diluição das fronteiras entre público e privado. Com esta medida, conforme destaca Sguissardi e Silva Júnior (2009), há um aumento significativo do investimento empresarial nas pesquisas universitárias públicas.

A Lei de Inovações Tecnológicas nº 10.973, promulgada em 2 de dezembro de 2004, também é expressiva para analisar essa diluição e as condições do trabalho docente no governo Lula. A referida lei organiza-se em três eixos principais, quais sejam: no estabelecimento de parcerias entre as universidades, centros de pesquisa e empresas; no estímulo à participação das universidades e centros de pesquisa no processo de inovação; e o incentivo à inovação tecnológica nas empresas.

A inovação tecnológica é vista como importante estratégia competitiva para as empresas. Nesse contexto, a universidade aparece como importante meio de promover o desenvolvimento social e econômico do país. Segundo esta lógica, as empresas devem investir cada vez mais nos processos de desenvolvimento tecnológico das universidades e, em contrapartida, os pesquisadores universitários devem produzir conhecimento que auxiliem o setor produtivo. Em suma, temos um incentivo para a organização universitária e do trabalho docente de acordo com os parâmetros econômicos.

Tratando sobre a referida lei, Leher (2010, p. 380) destaca que em decorrência de sua instituição, “as empresas podem ir às compras nos laboratórios das instituições públicas”. Ademais, com seu incentivo, os professores podem se tornar definitivamente empreendedores, tendo em vista que esta lei também determina os meios para que essa mudança no *ethos* docente aconteça. Dentre os benefícios, estabelece-se que os servidores envolvidos na execução da atividade poderão receber retribuição pecuniária, assim como receber bolsa de estímulo à inovação. A privatização do recurso público, neste contexto, fica patente na medida em que os valores que deveriam ser investidos na universidade são utilizados para financiar docentes empreendedores.

Diante deste quadro, temos uma profunda mudança na lógica da pesquisa, cada vez mais ligada ao setor empresarial, devendo, como consequência, seguir o fluxo do mercado. Seu tempo é agora, conforme ressaltamos em momentos anteriores, determinado pelo mercado, por sua volatilidade, não mais pelos pesquisadores. As pesquisas devem ser,

portanto, rapidamente elaboradas. Ademais, também as temáticas serão determinadas pelo contratante, limitando ainda mais a autonomia dos pesquisadores e sobrevalorizando determinadas áreas de conhecimento, consideradas mais importantes para o desenvolvimento social e econômico do país.

Ao lado das leis antes mencionadas, encontra-se também a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Assim como as demais, esta lei demonstra bem a regulação e preocupação do Estado com as condições de competitividade da produção nacional, colocando a universidade como importante meio de promover o desenvolvimento econômico do país, desconsiderando seus impactos para o caráter público da instituição e para o trabalho dos pesquisadores nela inseridos.

Neste ponto, pode-se dizer que Friedrich Hayek, que defendia que todas as atividades humanas deveriam ser orientadas pela lógica mercantil, tem suas teses concretizadas na universidade, em que o intelectual típico da universidade não mercantilizada cede lugar ao professor-pesquisador profissional. [...] é possível inferir como se realiza a formação do professor-pesquisador, do graduando de iniciação científica ou que não se envolve com este tipo de atividade, do mestrando ou do doutorando. Todos estão envolvidos no arдил em que se transformou o produtivismo acadêmico induzido pelo MCT [Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação] e pelo MEC, especialmente via Agência Capes e instituição indutora de pesquisas aplicadas ao setor produtivo: CNPq. Por meio de financiamento estatal/mercantil, na forma de parcerias público-privadas, dos fundos setoriais, da Lei de Inovação Tecnológica e da Lei do Bem, esta agência de fomento articula a educação com o mercado, especialmente a nível superior, e cria as condições de financiamento para o trânsito entre a academia e o setor produtivo. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 54)

Para os autores, institui-se, clara e sistematicamente, a lógica econômica como única realidade vital e ordenadora das relações sociais, reificando o aspecto produtivo da atividade humana e mensurando-o. Todo o trabalho humano deve ser regulado sob a lógica econômica do ponto de vista dos resultados, de preferência, quantitativos.

O mais preocupante deste processo é que os problemas não se encerram nestas leis, outros impasses para a universidade e trabalho docente presentes no governo Lula podem ser encontrados no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo principal do programa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c).

Como meta global, o programa apresenta “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007c). A finalidade do programa é, portanto, possibilitar um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino, sem o aumento proporcional de docentes e de recursos⁵⁰. Aqui as consequências para o trabalho docente se dão do ponto de vista da intensificação e também da precarização do trabalho, tendo em vista que sem recursos necessários, as condições de funcionamento das IFESs serão afetadas.

Essa redução proporcional do número de docentes das universidades públicas, segundo Cislighi (2011), tende a se ampliar em associação com o arrocho salarial dos professores, o que significa uma superexploração do seu trabalho, com alterações importantes em sua natureza. O professor também passa mais uma vez a ser vítima da reestruturação produtiva, sendo impelido a se tornar um empreendedor, mediante venda de pesquisas e das parcerias público-privadas, capitação de fundos setoriais, entre outros mecanismos.

O arrocho salarial dá-se quando os reajustes salariais não acompanham a inflação. As pautas salariais, bem como o Plano de Cargos e Carreiras são demandas históricas dos docentes federais, que solicitam, junto ao Estado, um projeto que contemple suas necessidades. Quando, porém, não temos o atendimento dessas demandas, um arrocho do salário docente e aumento significativo de suas demandas, além de superexploração dessa força de trabalho, percebemos um incentivo à busca de novas formas e complementação salarial. Ou seja, o gerencialismo é incentivado nas universidades federais do ponto de vista da produtividade docente, bem como na eficiência de gestão de recursos, buscando outras fontes de financiamento.

Para Cislighi (2011), o REUNI apresenta as seguintes implicações para a organização do trabalho docente: 1) a polivalência docente que se expressa na demanda por múltiplas atividades como trabalho administrativo (graças à defasagem de técnicos administrativos, muitas vezes, os docentes têm que assumir esta função), atividades de ensino, pesquisa (cada vez mais produtivista) e extensão; 2) controle do trabalho e perda da autonomia do professor (com a falta de financiamento das pesquisas, o docente fica cada vez mais submetido a editais e convênios); 3) avaliações internas e externas a que os docentes são submetidos (avaliações quantitativas por produção, o que acarreta em uma maior

⁵⁰ Tratar-se-ia da construção da universidade enxuta, em consonância com a empresa enxuta toyotista.

competitividade entre professores e alunos, o individualismo e, conseqüentemente, a alienação do trabalho).

Todas essas mudanças impostas ao trabalho docente no ensino superior são a expressão da reestruturação produtiva para esse segmento da classe trabalhadora e tende a ampliar a sujeição da subjetividade docente aos interesses do capital e a alienação em relação a seu trabalho. (CISLAGHI, 2011, p. 260)

Em sintonia com os organismos internacionais, este programa propõe-se a racionalizar os custos das universidades, acusadas de improdutivas e extremamente caras para o Estado. Temos, pois, uma nova ofensiva para adequação da universidade ao baixo investimento público na educação, pois, conforme destacamos em momento anterior, o fundo público encontra-se fortemente voltado essencialmente para o pagamento da dívida externa e para transferência a setores privatistas. Nesse contexto, embora tenhamos uma expansão das universidades federais no governo Lula, elas são implantadas dentro da lógica gerencialista, tendo por base a eficiência na gestão de recursos e nova organização do trabalho docente.

Além dos impactos para os docentes, cabe mencionar também os prejuízos que estas medidas podem causar para qualidade da formação dos alunos (LIMA, 2009; LÉDA e MACEBO, 2009; CISLAGHI, 2011; GREGÓRIO, 2012). Sem dúvidas, é necessária uma ampliação no número de vagas nas universidades públicas e maiores possibilidades de acesso para a população em geral; contudo, isso não pode significar uma precarização das condições de trabalho dos servidores, nem um comprometimento da qualidade da formação.

O decreto, além do objetivo de aumentar o quantitativo de estudantes de graduação nas universidades federais e de aumentar proporcionalmente o número de estudantes de graduação por professor, o que por si só já pode representar também uma limitação na qualidade da formação, também prevê: a 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 a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; e a diversificação das modalidades de graduação.

Nas entrelinhas das diretrizes apresentadas, ficam subtendidas as possibilidades de: transferência de estudantes e instituições privadas para as públicas; ampliação do uso do EaD; a implementação de ciclos básicos e bacharelados interdisciplinares. Refere-se, pois, a um projeto também de adequação dos currículos e conteúdos acadêmicos às novas competências

exigidas pelo mercado aos trabalhadores intelectuais (CISLAGHI, 2011), isto é, adequa-se as competências dos trabalhadores às necessidades do regime de acumulação flexível. Mais trabalhadores capazes de atender a diversificadas demandas e produzir resultados em um curto espaço de tempo.

Segundo Ferreira (2015), o REUNI fortaleceu nas universidades a lógica da gestão gerencialista da administração de resultados, ao inserir nestas instituições o condicionamento do financiamento extra para cumprimento de metas previamente estabelecidas, ferindo, com isso, sua autonomia. As instituições federais para aderir ao REUNI e receber o repasse de verbas extras devem elaborar seus respectivos planos individuais de reestruturação universitária, de acordo com as diretrizes do programa e com delimitações de metas a serem alcançadas⁵¹. Uma vez elaborados os planos, estes serão submetidos ao MEC.

Na medida em que elaborassem e apresentassem seus planos, as universidades teriam aportes de recursos de pessoal, custeio e investimentos. As propostas, porém, necessitariam ser aprovadas pelo MEC e os repasses estariam subordinados ao cumprimento das metas. (CISLAGHI, 2011, p. 249)

As universidades devem, portanto, elaborar seus planos de reestruturação que, uma vez submetidos e aprovados pelo MEC, deveriam cumprir os objetivos e metas estabelecidas anteriormente, sob pena de não receber os repasses de verbas necessários para manutenção. Vale destacar que esse repasse acontece de maneira desproporcional em relação às metas de expansão das vagas, pois, como destacam Léda e Macebo (2009, p. 54):

Na XXX Reunião Anual da ANPEd, ocorrida entre 7 e 10 de outubro de 2007, em Caxambu/MG, não foram poucos os pesquisadores que, através de complexos cálculos, impossíveis de se reproduzir neste texto, afirmaram que a expansão da educação superior, nos moldes colocados, não terá uma contrapartida orçamentária correspondente, para a implementação de um ensino de qualidade, em especial, se considerarmos a já precária situação física e de pessoal da maioria das universidades federais.

Temos, neste contexto, uma espécie de massificação do ensino, contudo, não mais uma massificação via setor privado, mas também via instituição pública. Trata-se de uma massificação que se dá com base na intensificação do trabalho docente e que pode significar uma diminuição da qualidade da formação nestas instituições. A exigência pela elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento é demonstrativa deste modelo de expansão das vagas, demonstra bem a demanda por maiores

⁵¹ Cislighi (2011, p. 248) destaca que este modelo de contrato de gestão, que implica o cumprimento de metas com regras fixas para que as instituições possam receber contrapartidas financeiras, tentou ser implantado no governo Fernando Henrique Cardoso, contudo, devido à forte resistência da comunidade universitária, por um tempo foi deixada de lado. Neste momento anterior, os contratos de gestão estavam diretamente vinculados ao debate da transformação das IFES em fundações públicas do direito privado ou organizações sociais.

níveis de aprovação sem considerar as condições adequadas de sua oferta, podendo implicar aprovações sem a necessária apropriação do conhecimento. Outro elemento que parece indicar a massificação da formação sem a qualidade necessária é ênfase dada pelo Decreto ao ensino, desconsiderando as atividades de pesquisa a serem desenvolvidas no âmbito das universidades.

Os resultados quantitativos desse processo de expansão das vagas nas universidades públicas do governo Lula, especialmente via REUNI, podem ser verificados no documento publicado pelo MEC intitulado “Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003-2012”. O documento aponta que do ponto de vista da evolução no número de matrículas, houve um crescimento de 60% nos cursos de graduação presencial, 90% nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e 520% nas matrículas dos cursos de graduação na modalidade à distância. Em contrapartida, o crescimento global do quantitativo de docentes da IFES foi de aproximadamente 44% e de 16% do corpo técnico-administrativo (BRASIL, 2012d) Ou seja, a partir dos dados, podemos perceber que de fato não há um aumento proporcional do número matrícula em relação ao número de docentes, o que nos leva a crer que a expansão das vagas na rede federal de ensino dá-se no governo Lula com base na intensificação e superexploração do trabalho docente.

Outro elemento que deve ser considerado ao analisar a intensificação do trabalho docente nas universidades estatais públicas do período em questão é regressão do corpo técnico-administrativo. O quadro de funcionários técnico-administrativo apresenta também índices muito inferiores em relação à matrícula de alunos e contratação de professores, fazendo com que o corpo docente, além da sobrecarga oriunda do aumento das matrículas, também necessite ocupar-se de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por profissionais específicos.

É necessário atentarmos ainda para as últimas ações do governo em questão. Em 2008 o governo edita a Medida Provisória 431 (depois convertida na Lei nº 11.784/2008 - artigos 140 a 162)⁵², que institui, sistematicamente, a avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e apresenta outras providências.

A MP 431 reforça o condicionamento dos servidores públicos e, como consequência, o desenvolvimento de sua carreira, à lógica de um sistema de avaliação de desempenho. Em diversos momentos da referida medida, são exaltados critérios quantitativos e objetivos de

⁵²Alterando a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

mensuração do desempenho individual e coletivo dos servidores, o que não leva em consideração as especificidades e significados presentes no trabalho desempenhado nas instituições públicas e sua função social. Nesta mesma lei, temos a vinculação de parte da remuneração do servidor ao atendimento das metas estabelecidas, reforçando um padrão meritocrático e produtivista de avaliação.

Neste contexto, novamente ressaltamos que se é verdade que a expansão desmesurada do ensino superior privado representa preocupação e deve ser combatido, não se pode deixar de atentar para as reformas empreendidas no interior das universidades públicas e seus impactos para os servidores nelas inseridos.

No governo Lula, de acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Seção Sindical dos Docentes da UFSM, foram realizadas duas greves das Universidades Federais brasileiras, sendo elas: greve de 2003 (com duração de 36 dias e 35 IFES paralisadas) e greve de 2005 (com duração de 106 dias e 40 IFES paralisadas). Os pontos nodais apresentados pelos grevistas foram: questões salariais, necessidade de reposição do quadro de docentes, carreira única, oposição à mercantilização da educação e defesa da Universidade Pública, Gratuita, Autônoma, Democrática, Laica e de Qualidade Socialmente Referenciada.

Os pontos grevistas demonstram uma preocupação com a universidade pública e deterioração de sua estrutura no governo Lula. Com essa consideração não pretendemos menosprezar os avanços instituídos na área social durante o governo do presidente, mas demonstrar como as reformas estabelecidas possuem como beneficiário prioritário o capital. Elas encontram-se em plena sintonia com as demandas empresariais. Ou seja, ainda que consideremos os avanços nas políticas sociais presentes na gestão Lula, pretendemos deixar evidente que, “as forças políticas que estiveram dentro do governo estabeleceram um programa pelo qual, se o andar de baixo passou a ter ganhos, o andar de cima ampliou ainda mais os seus” (BOULOS; GUIMARÃES, 2016, p. 140), isto é, se lutamos e alcançamos ganhos no varejo para classe trabalhadora neste período, em contrapartida, os da classe dominante deram-se no atacado.

3.3.3 Dilma Rousseff, universidades públicas brasileiras e gestão do trabalho docente: o que mudou?

Apesar de demonstrado anteriormente dados sobre a manutenção do pagamento da dívida pública brasileira nos governos Lula e Dilma, eles vão na contramão do discurso proferido pela presidenta Dilma nas reuniões do G20 realizadas em Nice e Los Cabos. Conforme postula Garcia (2013), no evento, Dilma deu profundidade a um discurso que mostrava, didaticamente, aos presentes que as estratégias das grandes potências de sacrificar crescimento em nome do ajuste fiscal era uma velha receita já fracassara na América Latina.

Se na fala da presidenta há uma defesa de investimento em prol do desenvolvimento do país, em contrapartida à adoção das medidas de ajuste fiscal, na prática, como pudemos visualizar, apesar dos avanços, não houve um abandono total do projeto neoliberal em seu mandato. Trata-se, na realidade, de uma gestão cuja prioridade voltou-se para manutenção dos contratos econômicos, ainda que isso significasse prejuízos para o desenvolvimento nacional e condições de vida da população, tendo em vista o ainda ínfimo investimento em políticas sociais, como é o caso da educação.

Gomes (2016) ratifica a assertiva acerca da continuidade de políticas neoliberais do governo Dilma em contrapartida ao investimento em educação ao destacar que, logo após a presidenta lançar o seu lema “Brasil Pátria Educadora”, o governo deu início às ações para aprovação do ajuste fiscal, cujo pacote cortou R\$ 80 bilhões das despesas sociais, sendo R\$ 10,4 bilhões para a educação. Com isso, o governo sinalizava para os credores a manutenção de seu compromisso de continuar com a dívida pública como prioridade.

Já partindo dos limites estabelecidos aos recursos designados para a função educação, temos também em seu interior um decréscimo proporcional dos recursos destinados especificamente às universidades federais. Ou seja, “o percentual das despesas com a função educação destinada às universidades federais em 2014 (48,53%) foi menor do que o percentual destinado em 2003 (62,59%)” (REIS, 2016, p. 28).

Se considerarmos apenas as despesas com juros e amortizações, o montante de recursos do orçamento da União empregado já é bastante elevado. No período de 2003 a 2014, a União destinou cumulativamente, R\$ 4,6 trilhões, o equivalente a R\$ 384,523 bilhões ao ano, para o pagamento de juros e amortizações da dívida. Nesse mesmo período, as universidades federais receberam da União, cumulativamente, R\$ 346,555 bilhões, o equivalente a R\$ 28,880 bilhões ao ano. As universidades federais receberam treze vezes menos recursos que os destinados ao pagamento dos juros e amortizações da dívida pública. Os recursos destinados, cumulativamente, às universidades federais no período analisado representam 7,51% dos recursos

destinados ao pagamento dos juros e amortizações da dívida pública. (REIS, 2016, p. 27)

No período analisado, segundo o autor supracitado, os recursos destinados à educação básica, comparados com as despesas da União (todas as funções), cresceram, proporcionalmente, 231,58%, enquanto os recursos reservados às universidades apresentaram um crescimento de 76,47%, demonstrando ser educação básica a prioridade de investimentos governamentais. Não somente a educação básica, também a proporção de investimentos com FIES e ProUni tiveram um aumento proporcional superior aos do ensino federal. Em 2014, destaca Reis (2016), o governo federal destinou para tais programas R\$ 13,154 bilhões, o que equivale a mais de 32% do total de recursos destinados a todas as universidades federais, R\$ 41,077 bilhões, fato que comprova cabalmente o apoio de Dilma, assim como foi o de Fernando Henrique e Lula, à expansão da educação superior privada.

Outro exemplo apontado por Reis (2016) referente à transferência de recursos públicos para o setor privado é a proporção entre o crescimento do orçamento total do MEC e dos recursos destinados ao ensino privado. Ele aponta que no período de 2003 a 2014, enquanto o orçamento total do Ministério da Educação apresentou um crescimento de 172,22% (de R\$ 39, 255 para 106,779 bilhões), os recursos destinados às instituições privadas cresceram 880,42% (de R\$ 1,342 para 13, 154 bilhões). Esse processo, apesar de apresentar-se claramente como um elemento de favorecimento aos grupos privatistas, é, ao mesmo tempo, defendido sob a pauta de democratização do ensino superior para as camadas mais pobres da população, mediante bolsas de estudos em instituições mercantis.

A destinação de recursos públicos para instituições privadas é corroborada no governo Dilma ainda mediante a Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. A nova lei prevê em seu artigo segundo que as Instituições Comunitárias de Educação Superior poderão: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades consideradas de interesse público; ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; e oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público.

Verificamos, mediante transferência de recursos para instituições privadas, seja com ou sem fins lucrativos, um favorecimento ao setor privado, com prejuízos para as instituições públicas, que deveriam ser alvo prioritário de investimentos. Conforme ressaltado

anteriormente, os investimentos públicos em educação vêm sendo proporcionalmente diminuídos, haja vista o direcionamento do fundo público para o capital financeiro, todavia, ainda o parco recurso restante vem sendo reservados para as instituições privadas, o que favorece o processo de deterioração das universidades públicas, mercantilização de sua estrutura e precarização das condições de trabalho de seus servidores.

O governo da presidenta se desenvolveu, em consonância com o modelo Lula, não somente no apoio ao setor privatista, como também no que se refere à expansão do número de Universidades Federais pelo país, especialmente em áreas interioranas, com o argumento de minimizar as desigualdades regionais e possibilitar o desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais; e no que diz respeito ao processo de internacionalização da educação superior, mediante a criação do Programa Ciências Sem Fronteiras (decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011), com o objetivo de propiciar a formação e mobilidade de estudantes, por intermédio da concessão de bolsas de estudos no exterior.

Como previsto no artigo 2º §1 do decreto, o foco do programa é o de promover a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes oportunidades de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o *empreendedorismo*, a *competitividade* e a *inovação*⁵³ em *áreas prioritárias e estratégicas* para o Brasil. Isto é, áreas consideradas importantes para o desenvolvimento econômico do país, como engenharia e tecnologia, conforme prevê o novo modelo de conhecimento (discutido no item 3.1), cujo princípio é a possibilidade de aplicabilidade e retorno financeiro.

Ademais, o governo Dilma, já no início de seu mandato, reafirmou a continuidade do programa de expansão das vagas nas universidades públicas, mediante REUNI. A continuidade do programa apresenta-se problemático quando consideramos a diminuição proporcional do investimento das Universidades durante esta gestão. Ou seja, apesar de verificado o crescimento no orçamento destinado para as universidades federais brasileiras nos últimos anos, este não vem se mostrando suficiente para atender a atual demanda destas instituições.

Entre 2011 e 2014, foram criadas mais 4 novas universidades e 47 novos *campi*, (BRASIL, 2015b), elemento importante, como no governo Lula, para fortalecimento da educação pública como direito e realocação da universidade como fonte de atenção estatal. Contudo, no que pese sua importância enquanto política pública, essas instituições passaram a

⁵³Exaltação de valores e atributos fortemente ligados à lógica econômica.

disputar um montante de recursos que vem sendo proporcionalmente diminuídos (REIS, 2016).

Nos últimos anos tivemos uma grande expansão de universidades federais brasileiras⁵⁴, todavia, sem o recurso necessário para sua manutenção, essa expansão pode representar não uma democratização do ensino superior, mas um aumento da precarização das condições de trabalho docente, sucateamento da infraestrutura das instituições e a degradação da qualidade de ensino e produção científica (REIS, 2016). Há, sem dúvidas, um aumento no número de recursos, mas ao analisar esse aumento é necessário considerar a expansão das instituições e matrículas decorrentes do REUNI. Quando consideramos esse fator, percebemos quão ínfimo é o crescimento de recursos, principalmente em comparação ao aumento do destinado às instituições privadas.

Ao analisarmos os dados sobre matrículas no ensino superior brasileiro na atualidade, percebemos também a relação desigual entre o número de alunos matriculados em instituições públicas e privadas. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017b), as instituições de ensino privada contavam, em 2016, com uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, entretanto, contava apenas com 24,7% (1.990.078). Em 1998, de um total de 2.125.958 matrículas no nível superior brasileiro, 62,14% correspondiam ao setor privado e 37,86% a rede pública (BRASIL, 2001a). Portanto, os governos Lula e Dilma não só mantiveram o padrão de ensino superior privado, como o aprofundaram nos últimos anos.

Como consequências dessas políticas governamentais, em 17 de maio de 2012 os docentes das Instituições Federais de Ensino Superior deflagraram greve em prol da reestruturação da carreira e por melhores condições de trabalho nas IFESs. Foi a primeira greve nacional após a implantação do REUNI que, nas palavras do ANDES-SN (2012, s/p.), “implementa uma falsa democratização do acesso”. De acordo com o sindicato, trata-se de um projeto que destrói a qualidade da universidade pública, principalmente porque, mediante acesso de estudantes sem contrapartida de contratações de professores e técnicos, só faz crescer o déficit existente destes profissionais, além dos recursos destinados a construção da

⁵⁴ Vale ressaltar também a sanção da Lei nº 12.711/2012 durante o governo Dilma Rousseff, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A referida lei, em seu artigo primeiro determina que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Embora essa medida venha declarar a falência de nosso sistema público de educação, ao mesmo tempo possui uma importância significativa do ponto de vista de reparação das desigualdades. Ela também determina que essas vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

estrutura física ser muito inferior ao necessário. A intensidade da greve representa a indignação dos docentes diante da sobrecarga de trabalho, condições precárias onde o trabalho é realizado e a necessidade de reestruturação de carreira que valorize a docência. Nos termos do ANDES-SN (2012, s/p):

A reestruturação da carreira que o MEC nos apresenta desde 2010 é mais uma peça do quebra cabeças da reestruturação do ensino superior no país, posto que, consolida elementos que destroem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação dos critérios de progressão para as diferentes classes - de auxiliar até adjunto e de adjunto para associado - e o aligeiramento da progressão a partir da intensificação do trabalho em sala de aula, provocará a cisão da categoria docente em dois tipos: os dedicados à pesquisa e pós-graduação e os dedicados à graduação, incidindo diretamente na formação dos estudantes. Ao propor também a diferenciação entre a carreira do Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, aprofunda a divisão do trabalho docente e estimula a discriminação entre atividades de mesma natureza. [...] A manutenção de uma remuneração composta de vencimento básico e gratificações, proposta pelo governo, somada à introdução de uma Retribuição por Projeto (RP) contribui para a competição individualista e a mercantilização do conhecimento e aprofunda a quebra da isonomia e paridade. Não se trata de uma mera mudança de carreira. Trata-se de um projeto político de educação que pretende dar sustentabilidade a uma hegemonia burguesa do capital.

Segundo o ANDES-SN, o processo de reestruturação da carreira apontado pelo MEC segue adotando a proposta de reforma administrativa do Estado, buscando atrelar a principal parcela da remuneração à chamada produtividade do servidor público. No que se refere à questão orçamentária, seja para garantir orçamento adequado para as instituições de ensino ou para atendimento de demandas de reajustes salariais dos docentes, o governo apresenta recorrentemente o discurso de indisponibilidade de recurso frente à crise.

A ameaça à universidade pública não se dá apenas em relação ao corte de recursos, mas também em uma tendência de privatização interna desta instituição e de ataques aos direitos de seus trabalhadores. Nesta direção, temos também, segundo Gomes (2016): privatização da parte principal da previdência de seus servidores; privatização dos hospitais universitários; proposta da Capes da contratação de professores sem ser pelo Regime Jurídico Único (RJU); ampliação da contratação de trabalhadores terceirizados etc.

Referência para pensarmos a precarização das condições de trabalho docente e destruição dos direitos do trabalhador no governo Dilma Rousseff é a Lei de nº 12.618, de 30 de abril de 2012, na qual se institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais. Trata-se de uma matéria impedida de regulamentação no governo FHC e Lula, mas que, apesar das incansáveis lutas da categoria, com destaque para o ANDES-SN, foi aprovada e transformada em lei no governo da presidenta (ANDES-SN, 2013b).

A principal mudança para os servidores com o novo regime previdenciário é no valor das aposentadorias e pensões, fazendo com que o servidor perca o direito aos proventos calculados com base no mesmo valor que recebia no exercício da função, isto é, as aposentadorias e pensões deixarão de ter como base para o cálculo a totalidade da remuneração recebida pelo servidor durante sua atividade, ficando limitado ao teto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), no valor de R\$ 4.159. Assim, para complementação do valor, o servidor poderá recorrer à aposentaria complementar que, todavia, funciona dentro das flutuações do mercado financeiro, destrói direitos dos trabalhadores e permite a concretização da privatização da previdência apregoada há décadas (ANDES-SN, 2013b).

Mas os ataques aos servidores não se encerram na lei supracitada. A presidenta vetou também todas as emendas apresentadas pelo Congresso Nacional à Medida Provisória 623/2013, que tratavam da liberalização sindical mediante licença classista com ônus para o Estado, assim como as emendas que versavam sobre o reajuste de algumas categorias do serviço público federal. A justificativa do governo para o veto foi que a licença geraria um gasto de 145 milhões de reais para o Estado, contudo, como destaca Paulo Rizzo, representante do ANDES-SN, a emenda foi vetada em decorrência do interesse do governo em cercear o direito à luta sindical (ANDES-SN, 2014).

Reis (2016) destaca como o ajuste fiscal, focado no superávit primário, ao proteger os interesses dos detentores do capital produtivo e dos títulos da dívida pública, implica na restrição dos direitos da classe trabalhadora, perdas salariais para os trabalhadores em geral e para os serviços públicos, desestrutura a carreira docente, intensifica e precariza as condições de trabalho. Em suas palavras:

Os constantes cortes no orçamento da educação resultarão numa deteriorização crescente da educação pública e das universidades federais. Sem o financiamento suficiente, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior, resultará no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino ofertado e da produção científica realizada nessas instituições. (REIS, 2016, p. 31)

Esse processo, novamente, não se dá sem luta. Como consequência do ataque às universidades federais brasileiras e ao seu quadro de funcionários, tivemos no ano de 2015, mais uma greve dos servidores, sendo esta a mais longa greve docente da história das Instituições Federais de Ensino Superior de nossa história (139 dias) que, segundo Queiroz (2016, p. 74) demonstra o caráter geral da oposição às políticas em andamento. As longas paralisações “constituem dimensões desse peculiar manejo dos trabalhadores no tocante às

suas armas de luta, precisamente em um momento de selvagem ataque do capital e de seus representantes no âmbito político”. Essas atitudes grevistas demonstram o comprometimento de muitos profissionais com o projeto de universidade e com sua função social. Indicam as respostas dos trabalhadores ao processo de reestruturação universitário e reorganização segundo parâmetros economicistas.

A referida greve, sob o comando do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior, teve início em 28 de maio de 2015, estendendo-se até meados de outubro do mesmo ano. Seus principais pontos da pauta e reivindicações são: “defesa do caráter público da universidade; condições de trabalho; garantia de autonomia; reestruturação da carreira; e valorização salarial de ativos e aposentados” (MAYER, 2016, p. 66). Embora seja possível apontar os avanços políticos possíveis mediante a greve em questão, tanto do ponto de vista da crítica ao capitalismo e da mercantilização da educação quanto da articulação interna e externa junto a outros servidores, para Mayer (2016), ela não foi capaz de apontar para o avanço do caráter emancipador da luta. Nos termos do autor:

As reivindicações pela manutenção e ampliação dos direitos ainda se enquadram na esfera dos parâmetros da “ordem burguesa”. Não se considerou ainda de forma determinante a impossibilidade objetiva do Estado, que atua no comando político do movimento do capital, em “conceder” qualquer recuperação dos direitos, com a sua atuação exatamente ao contrário, ou seja, mais retirada dos direitos, desmonte das IFEs e aportes ao “negócio educacional privado” nos marcos da crise estrutural do capital. (MAYER, 2016, p. 68)

Contudo, se a realidade é desanimadora e nem mesmo com a greve de 2015 conseguiu-se reverter minimamente o quadro atual, a vontade de luta dos docentes não o é. O ANDES-SN em Comunicado (Nº 46) destaca que “encerra-se a greve, mas não a luta”. O sindicato continua:

Os ataques em curso contra os direitos sociais serão intensificados e exigirão articulação dos docentes federais com demais SPF [Servidores Públicos Federais], conjunto dos trabalhadores e estudantes, mediante ações unitárias de resistência e luta. A organização docente deve continuar apontando rumos que indiquem a possibilidade de manutenção e ampliação dos direitos, a defesa da educação pública e a construção de uma sociedade que respeite e dignifique o ser humano. Para tanto, é preciso manter o fortalecimento do ANDES-SN, nas bases, enquanto lúdimo representante dos docentes, ampliando o número de sindicalizados, realizando trabalhos na base que evidenciem a importância de uma entidade classista e autônoma. (ANDES-SN, 2015, s/p)

Sem dúvida, é necessário manter a organização sindical e sua luta, no entanto, esta mesma, como é de se esperar, vem sendo afetada pelas políticas neoliberais e gerencialistas atuais. A lógica competitiva, individualista, produtivista, meritocrática, etc. do trabalho docente fez-se presente no governo Dilma e não afetou somente suas condições de trabalho,

como também as condições de luta do movimento docente. Castro (2010) destaca que, cada vez mais, o trabalho dos pesquisadores vem se “cnpq-nizando”, com as energias dos docentes das universidades brasileiras voltadas para a conquista daquilo que mantém as condições de trabalho do pesquisador especialista nas universidades, quais sejam: a conquista de recursos para a pesquisa, participação em eventos, produção e publicação de artigos etc.

Todos nós sabemos que o grande “*frisson*” [sic!] que nos mobiliza a todos e todas não reside em nenhuma avaliação que no âmbito das nossas próprias universidades pode ser levada a cabo, mas no Coleta Capes, que constitui, quase que exclusivamente, o dispositivo de como e por quem nossas atividades de pós, e também da graduação, são avaliadas, reguladas e parametrizadas. Ou seja, o sistema nacional de pós-graduação deslocou, inexorável e avassaladoramente, o eixo de autonomia universitária para o epicentro dos órgãos nacionais de fomento a pós-graduação [...]. Desse modo, qualquer iniciativa que tente recolocar e indagar para quem e para que trabalhamos se torna, de pronto, inócua, porque essa pergunta já está respondida. (CASTRO, 2010, p. 624)

O que significa isso do ponto de vista de um movimento coletivo? Significa, do ponto de vista da autora, que questões mais amplas são relegadas a um segundo plano em nome do produtivismo acadêmico. Dificuldades atravessadas pelas universidades, necessidade de buscar alternativas para estes males e a cultura do desempenho criam um ambiente propício para despolitização dos servidores. São criadas, as condições materiais e simbólicas de enfraquecimento do movimento coletivo. Os profissionais, frequentemente, encontram-se em uma sobrecarga tão grande, com problemas imediatos e urgentes para serem solucionados que um movimento e demandas mais amplas tendem a ser secundarizados.

Para Antunes (2009, p. 174), diante dos limites estabelecidos pela lógica econômica, reduzem-se os espaços dedicados à vida pública, aumenta-se o tempo dedicado ao trabalho e, em contrapartida, tem-se uma diminuição dos espaços públicos de discussão crítica e propositiva. “Nessa diáspora, a (positiva) ampliação dos espaços públicos tem como corolário a (também positiva) redução das atividades laborativas”.

Portanto, as formas de gestão do trabalho acadêmico atuais servem também como mecanismos para que questões mais amplas e lutas contra o *status quo* venham sendo deixadas para trás em nome de uma individualização, privatização e competitividade das atividades universitárias exercidas pelos docentes. Este é um fato preocupante, que aponta a necessidade de continuidade das lutas contra os ataques tipicamente neoliberais à universidade pública e ao trabalho docente.

[...] a individualização como modo de subjetivação no espaço acadêmico corrobora, como não poderia deixar de ser, a relação que se estabeleceu entre política distributiva de recursos e mérito, não importem os critérios utilizados para avaliar este último. Significa que cada vez mais cada um vai lutar para assegurar seu

quinhão no bolo de recursos. Do ponto de vista das identificações coletivas, o aspecto mais lamentável é que tal política distributiva de recursos instaura a luta de todos contra todos, a pujança hobesiana dos grupos imantados pela conquista do seu próprio mérito, quase uma “guerra santa”: santa porque mais do que justificada pelo mérito e silenciosa porque desarticula resistências e possibilidades de construção de caminhos alternativos. Daí, se (sic) consolidam algumas vocações, tais como a do pesquisador solo, que se credencia solitariamente nos degraus da carreira, a dos institutos e ilhas de excelência, que aglutinam a nata dos produtivos, a dos Programas devotados a alcançar a nota 7. É claro que a carreira dos *insid ers* exige a carreira dos outsiders: os “fora do sistema”, os “Programas mal avaliados”, os “improdutivos”, contra quem os bem-sucedidos se destacam, constituem a periferia que não apenas fornece os contornos necessários à excelência [...]. (CASTRO, 2010, p. 625)

Do ponto de vista da organização sindical dos docentes universitários, estes são fatores que afetam direta e negativamente a conscientização e posicionamento do sujeito social docente, pois mesmo que se identifique coletivamente enquanto profissional da educação e perceba a necessidade de lutar contra as atuais políticas governamentais, as condições objetivas impõem diversas barreiras.

Não obstante os movimentos grevistas dos docentes e da população brasileira em geral, mais uma manobra para as agendas privatizantes da universidade pública foi criada durante o governo da presidenta, qual seja: a sanção da Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação⁵⁵.

A análise da lei em questão permite-nos retomar elementos presentes no governo Fernando Henrique e Lula, como a determinação das atividades científicas e tecnológicas como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social, bem como a promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, os setores público e privado, como também entre as empresas. Isto é, novamente, é possível perceber a inovação tecnológica apontada pelo governo como importante estratégia competitiva para as empresas e a determinação da universidade como importante meio de promover o desenvolvimento social e econômico do país.

Temos, neste contexto, um aprofundamento da relação entre setor produtivo e universidade, expandido o campo de exploração e o direito privado nas instituições públicas. Este aprofundamento vem adquirindo um perfil cada vez mais vantajoso para o setor privado, visto que a referida lei prevê, dentre outras coisas: a possibilidade das universidades

⁵⁵A referida lei altera: a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.

receberem recursos públicos para cobertura das despesas de pesquisas e inovações voltadas para o setor produtivo (mediante bolsas de estudo, por exemplo); prevê que organizações privadas poderão utilizar a estrutura física das universidades (laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais etc.) em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação que lhe beneficiem; e prevê a possibilidade do pesquisador público em regime de dedicação exclusiva exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em empresa e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos previstos, isto é, relativiza-se a dedicação exclusiva.

O Estado poderá aumentar seus gastos, enquanto as empresas tendem a reduzi-los, com necessidade de investimentos cada vez maiores do primeiro, isto é, os investimentos e bens públicos sendo entregues para usufruto do setor privado. E ainda que se tenha a utilização de equipamentos e recursos públicos, a legislação garante que a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos nas pesquisas pertencerá à empresa e aos profissionais envolvidos, não mais à instituição pública, o que pode trazer repercussões em longo prazo, visto que as pesquisas poderão não mais ser publicadas pelos professores-pesquisadores das instituições públicas (ANDES-SN, 2017b).

A lei impacta ainda o direito de acesso público ao conhecimento produzido em instituições públicas, traz consequências para a produção de pesquisas não rentáveis para o mercado, novamente excluídas do campo forte de investimento, e fortalece o empreendedorismo no setor público (ANDES-SN, 2017b).

Por fim, outra característica sobre o trabalho docente que não poderia deixar de ser considerada no período em questão são os regimes de trabalho dos docentes federais. Segundo Sinopse da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), as universidades federais públicas brasileiras contavam no ano de 2015 com um total de 87.558 professores em exercício, dos quais 80.245 são em tempo integral, 6.841 em tempo parcial e 222 horistas.

Essas cifras demonstram a permanência de um número considerável de docentes em regime de dedicação integral nas universidades públicas, especialmente em relação aos dados referentes às universidades privadas, onde a desregulamentação do trabalho docente apresenta-se intensa. A dedicação exclusiva dos docentes é entendida como elemento chave para o pleno desenvolvimento das atividades de ensino-pesquisa-extensão nas universidades federais brasileiras. Uma vez que os docentes dedicam-se integralmente à instituição, poderão melhor desenvolver essas atividades, mantendo a qualidade e integração da formação.

A manutenção dos concursos públicos e estabilidade dos servidores federais são outros mecanismos importantes para manutenção de condições mais adequadas de trabalho para os docentes. Esta estabilidade, apesar das diversas dificuldades estabelecidas pelas políticas em curso, permite um maior manejo profissional e condições de luta.

Nas universidades privadas⁵⁶, do total de 71.512 docentes em exercício, 25.535 são em tempo integral, 21.998 são em regime de tempo parcial e 23.979 horistas, o que evidencia como, proporcionalmente, a flexibilização encontra-se mais fortemente nas instituições de ensino privada e vem resistindo nas universidades públicas. Regimes de contratação, além de repercutir em uma maior dedicação profissional às atividades da instituição, também repercutem nas condições de negociação dos trabalhadores o que, no caso das instituições privadas, pode repercutir em condições de trabalho mais precárias do que as de instituições públicas.

Conforme pudemos verificar anteriormente (Cf. itens 2.1 e 2.2), a flexibilização dos horários, contratos e leis trabalhistas são características acionadas essencialmente pelo setor privado, cujo fundamento é apreender o máximo de lucro com o menor custo. Ou melhor, o objetivo é permitir uma maior eficiência organizacional em termos financeiros, utilizando-se, sobretudo, da superexploração da força de trabalho. Nesse sentido, se na atualidade ainda conseguimos verificar a predominância dessa estratégia empresarial de horários e contratos flexíveis nas organizações privadas, mediante transposição do modelo de gestão gerencialista para seu interior das instituições públicas, intuimos uma tendência nada animadora de aumento da adoção deste modelo de contratação nas IFESs.

⁵⁶ De modo a possibilitar alguma paridade nas comparações entre instituições públicas e privadas, não consideramos dados sobre regime de trabalho nos centros universitários e faculdades privadas. Isto é, consideramos apenas a realidade de universidade propriamente ditas.

4 O MODELO DE EXPANSÃO INTERIORIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Tentar estabelecer uma universidade socialista na sociedade burguesa é tão utópico quanto tentar estabelecer fábricas socialistas isoladas sob gestão do trabalho no meio de uma economia capitalista. A universidade não produz seus próprios recursos, mas vive daqueles disponibilizados pela sociedade.

Mandel (1979, s./p. tradução nossa)

Este capítulo visa apresentar os resultados da pesquisa realizada sobre o campus interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo como base a análise de documentos institucionais. Nele exporemos as intencionalidades do processo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco; caracterizaremos o modelo adotado para interiorização e, por fim, examinaremos suas implicações para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste.

4.1 Breve histórico da Universidade Federal de Pernambuco

O marco de criação da Universidade Federal de Pernambuco pode ser encontrado no Decreto Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1948, que cria a Universidade do Recife (UR) e dá outras providências. O propulsor e articulador da instituição – e seu primeiro reitor – foi o professor Joaquim Amazonas. Para além da ideia de criação de um centro acadêmico, o professor conclamou aos seus pares a necessidade de fundação de uma Cidade Universitária. A construção do Campus Recife começou em 1948, após ampla discussão acerca da localização de sua obra. Entre os lugares elucubrados estavam os terrenos nos bairros de Joana Bezerra, Santo Amaro, Ibura, Centro do Recife e um loteamento na Várzea, onde funcionou o antigo Engenho do Meio. E foi esse último o indicado para a construção do campus Recife, chamado posteriormente Campus Joaquim Amazonas⁵⁷.

A UR configurou-se como uma junção de cinco faculdades até então existentes, quais sejam: Faculdade de direito do Recife, fundada por lei de 11 de Agosto de 1827 e instalada em 15 de maio de 1828; Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada no ano de 1896; Faculdade de Medicina do Recife e Anexas de Odontologia e Farmácia, fundada no ano de 1914; Escola de Belas Artes de Pernambuco, fundada no ano de 1932, e Faculdade de

⁵⁷ Essas e outras informações sobre a história da Universidade Federal de Pernambuco podem ser encontradas no sítio eletrônico da instituição. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/>>. Acesso em: 05.07.2017.

Filosofia do Recife, fundada no ano de 1939. A valer, nas protoformas da Universidade Federal de Pernambuco, o que temos é a junção de escolas superiores isoladas, nos moldes da “universidade conglomerada” apontada por Fernandes (1975, p. 56). São instituições que, apesar de configurarem-se como universidades, preservavam os velhos e antiquados valores das escolas superiores isoladas.

Conforme defende o autor, o modelo das escolas superiores isoladas brasileiras expressava a sociedade arcaica, oligárquica, hierarquizada, rígida e exclusivista da qual fazia parte. A escola superior brasileira caracterizava-se como uma escola das elites culturais, ralas, fechadas e que apenas poderiam explorar o ensino superior em direções bastante limitadas. Justificava-se um modelo de escolas em termos da razão, do progresso e da alta cultura, “mas não trabalhava nessa direção, porque aderiu, estrutural e funcionalmente, à concepção conservadora do mundo e às suas implicações educacionais, culturais e políticas” (FERNANDES, 1975, p. 55).

Mesmo no momento em que parecia que a crise da escola superior seria uma realidade histórica inevitável, por volta de 1932 em diante, ela é quem sai vitoriosa em relação à ideia de universidade. Nesse primeiro grande movimento de “reforma” universitária brasileira, o que se chamou de “universidade”, não tinha substância própria, nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico. “A conglomeração revelou-se, então, e, toda a sua plenitude, como uma inovação frustrada e que apenas servia de expediente para a revitalização e o engrandecimento das todo-poderosas ‘antigas escolas superiores’” (FERNANDES, 1975, p. 56 grifos do autor).

Não obstante ao reinado das escolas superiores isoladas e/ou das universidades conglomeradas, no período compreendido entre a década de 1930 e o início da década de 1960, as insatisfeitas correntes de opinião, entre alunos e professores, desencadearam as primeiras manifestações em favor de uma nova e efetiva reforma universitária, postula Fernandes (1975). Porém, como destaca o autor, sendo conduzida pelo governo militar, a reforma universitária brasileira foi equacionada à “solução conservadora” canalizando as alterações qualitativas inevitáveis. O governo ditatorial buscou conquistar uma posição que lhe permitia conduzir a ‘reforma universitária’ de acordo com os interesses, as conveniências e os valores da atual situação conservadora. No ápice da crise, deste modo, as antigas tradições da escola superior não iriam morrer: sob o controle conservador, elas renasceriam das cinzas. Acrescenta Fernandes (1975, p. 59):

Esse é o sentido da “reforma do papel”, desencadeada pelo Governo Castelo Branco. Através dos decretos-leis números 38 (de 18/XI/1966) e 252 (de 28/II/67) imprimiu-se nova organização ao ensino superior, criando-se novas universidades integrativas (os departamentos e os institutos), maior plasticidade no funcionamento a universidade, como um todo, e um novo patamar de avaliação e de realização de professores, alunos e funcionários.

A reestruturação da Universidade do Recife, em 1 de abril de 1968, a partir do Decreto nº 62.493, faz parte também do novo modelo de universidades brasileiras. A UR foi reestruturada e integrada ao grupo de instituições federais do sistema de educação do país, recebendo a designação de Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Ministério da Educação. Tratando-se de uma Instituição Federal de Ensino Superior, a UFPE passou a ter sua manutenção financeira assegurada pelo referido Ministério.

A UFPE também fez parte do movimento reestruturação universitária do período neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 1990, que se caracteriza como uma das faces da reforma do Estado gerencial de modo a torná-lo eficiente e produtivo. Assim como o conjunto de universidades federais brasileiras, a UFPE enfrentou alguns problemas orçamentários decorrentes dos cortes de financiamento neoliberais do final do século.

Do ponto de vista da instituição, o crescimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos últimos anos intensificou a demanda por recursos financeiros para a expansão e manutenção de sua infraestrutura. Essa tendência coincide com a diminuição do financiamento no final do século XX, representada pela queda dos salários dos docentes e funcionários e pela diminuição dos recursos para a manutenção e infraestrutura da universidade. Como consequência deste processo, a UFPE se propôs a ampliar e diversificar as fontes de financiamento institucional, ou seja, a adequar-se ao novo modelo universitário do Estado brasileiro (UFPE, 2003).

Como naqueles períodos, a UFPE atravessa hoje uma nova fase de mudanças, em consonância com as condições sócias históricas brasileiras. Diante do contexto social-liberal do governo Lula da Silva e suas medidas de interiorização e expansão das universidades públicas, outras demandas vêm sendo apresentadas para as IFES brasileiras, chamadas para um novo processo de reforma de sua estrutura.

Na última década, com a ascensão de um modelo neodesenvolvimentista, aumento parcial das intervenções estatais e alocação da educação enquanto plataforma de desenvolvimento econômico, as instituições de ensino são chamadas a expandir sua estrutura e números de vagas, de modo a desempenhar a sua nova função de alavanca para o

desenvolvimento. A UFPE não ficou alheia a este processo e em 2005 iniciou seu processo de expansão e interiorização estrutural.

Como se pôde antever acima, a Universidade Federal de Pernambuco é uma instituição consolidada, com 70 anos de existência e com uma cultura acadêmica bem constituída. A instituição conta na atualidade com 110 cursos de graduação, somando um total de 37.116 alunos matriculados. No que se refere à pós-graduação, a instituição oferece 53 cursos de doutorado, 85 cursos de mestrado (sendo 73 acadêmicos e 12 profissionais) e 45 cursos de especialização (dos quais 40 são presenciais e 5 EaD), totalizando 9.358 discentes matriculados (UFPE, 2017). Apesar de sua consolidação, a instituição só realizou o processo de interiorização e expansão de sua estrutura em 2005, mediante o Projeto Expandir, cujo objetivo era “expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” (BRASIL, 2003, p. VI).

O Projeto Expandir faz parte do primeiro ciclo de expansão das universidades federais do governo Lula, que se deu entre 2003 e 2006. A Universidade Federal de Pernambuco fez parte desse processo e, a partir da contemplação de seu projeto de interiorização em 2005, a instituição celebrou convênio com o governo federal para criação de duas novas unidades no interior de Pernambuco.

A criação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), mediante a Resolução Nº 03/2005, e sua implantação do campus no município de Caruaru, a 135 km de Recife, é fruto desse programa maior de interiorização e expansão universitária do governo Lula. O referido centro resulta do “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco”, concluído com criação do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), situado a 51 km de Recife, no município de Vitória de Santo Antão.

A UFPE também se inseriu no segundo ciclo de expansões do governo Lula, mediante REUNI. Assim como o conjunto de universidades do país, a UFPE vem atravessando uma série de reformas, em consonância com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, cujo objetivo é “criar condições para a ampliação do acesso (sic) e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c).

Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 21 aderiram ao REUNI já em sua primeira chamada, realizada em 29 de outubro de 2007, com previsão de implantação

do programa no 1º semestre de 2008. Dentre as universidades participantes da primeira chamada, encontra-se a Universidade Federal de Pernambuco, propondo-se a aderir à ideia de expansão com reestruturação de sua estrutura institucional (BRASIL, 2009). Sobre a adesão ao REUNI, afirma a instituição:

Em outubro de 2007 a Universidade aderiu ao REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Pública) e em dezembro deste mesmo ano teve o seu Projeto aprovado. Os principais objetivos constantes deste projeto são: ampliação gradativa das vagas do vestibular; redução da evasão e retenção escolar; ocupação gradativa das vagas ociosas; implementação de reforma curricular em todos os cursos; estímulo à renovação do exercício da prática pedagógica; ampliação da abrangência do programa de mobilidade estudantil; consolidação das políticas de inclusão social; novas políticas de extensão; ampliação do acesso à moradia estudantil; ampliação do programa de pós-graduação. Para consecução de todos esses objetivos, a UFPE teve aprovado um orçamento de aproximadamente R\$58 milhões em investimento e R\$220 milhões em custeio, até o ano de 2012. (UFPE, 2010b, p. 15).

Na citação acima, mostra-se problemática a ausência de qualquer menção ao aumento no número de professores e técnicos-administrativos para fazer frente à expansão de vagas discentes via REUNI. Assim, é fato preocupante a universidade falar sobre a ampliação gradativa de suas vagas, sem aludir a uma correspondente expansão no quadro docente e técnico-administrativo. Outra questão problemática apresentada acima é o orçamento previsto para a instituição. Entre 2008 e 2009 foram alocados aproximadamente R\$ 55,6 milhões para a instituição (UFPE, 2010a), um valor proporcionalmente baixo, se considerarmos o atendimento do financiamento total previsto para a universidade em seu projeto de adesão ao programa, R\$ 58 milhões em investimento e R\$ 220 milhões em custeio, até no ano de 2012.

Nesse contexto de adesão institucional a mais uma fase de reformas universitárias, resta-nos compreender como se configura o modelo de interiorização da UFPE e seus rebatimentos na realidade do Centro Acadêmico do Agreste.

4.2 Intencionalidades da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco

As intencionalidades da interiorização da UFPE podem ser encontradas no documento “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco” (2005a). Do ponto de vista do texto institucional, a interiorização da UFPE dá-se em função do compromisso da universidade “com o **desenvolvimento** da região e, em particular, do estado de Pernambuco, tendo em vista a determinação do governo federal de interiorizar a educação superior” (UFPE, 2005a, p. 3 grifos da autora). Ou seja, temos a alocação do acesso à educação superior como base para o desenvolvimento econômico regional.

A relação entre educação e desenvolvimento, bem como a sua contribuição para o estado de Pernambuco também ficam evidentes no fragmento a seguir, onde se diz:

Consideramos, portanto, que a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, no interior de Pernambuco, na região agreste deste estado, **elevará o nível educacional da população, condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social.** Por outro lado, a necessidade de desenvolvimento de pesquisa para melhoria da qualidade de vida da população torna-se um fator que revela a relevância dessa ação, pois, assim, poderemos fomentar o **desenvolvimento econômico da região.** Essa é, como sabemos, a **plataforma de desenvolvimento regional definida pelo governo do estado** que vem se ressentindo da falta de educação superior especializada e gratuita na região e de incentivo à pesquisa. (UFPE, 2005a, p. 3 grifos da autora).

O documento parte da premissa de que a criação de uma instituição de ensino superior pública no interior de Pernambuco permitiria uma maior democratização deste nível de ensino, elevaria o nível educacional da população do Agreste pernambucano e possibilitaria o desenvolvimento econômico local. A democratização do ensino aqui é, assim, ligada à melhoria das condições de vida da população e redução das desigualdades, numa associação entre pobreza e desigualdades de oportunidades.

Essa alocação a educação como fonte de desenvolvimento, embora se dê do ponto de vista da expansão da rede federal de ensino, conforme ressaltado, considera suas contribuições para o desenvolvimento do estado de Pernambuco, representada inicialmente pelo governador Jarbas Vasconcelos (1999-2002 e 2003-2006), mas seguida pela gestão de Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014).

É importante ressaltar que, apesar do documento afirmar que a plataforma de desenvolvimento regional estabelecida pelo governo federal é a mesma definida pelo governo do estado, inicialmente não foi possível estabelecer uma confluência direta entre propostas de desenvolvimento em nível federal e estadual. A plataforma de governo do governador Jarbas Vasconcelos funcionava dentro de uma programática neoliberal, trabalhando em consonância com a orientação de Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, temos inicialmente uma ausência de confluência direta entre gestão federal e estadual da época.

Não obstante, esta confluência pôde ser empreendida a partir a eleição, em 2007, do governador Eduardo Henrique Accioly Campos, herdeiro familiar e político do ex-governador Miguel Arraes de Alencar, vencido em 1988 e aliado político do então presidente Lula da Silva. Campos foi Ministro da Ciência e Tecnologia de Lula entre 2003 e 2006, quando se habilitou para concorrer ao governo de Pernambuco (MORAIS, 2014). De acordo com Cruz (2018, p. 6):

Eleito em outubro de 2006 com a proposta de mudança no estilo de desenvolvimento então prevalecente no Estado, o governo Eduardo Campos, alinhado ideologicamente ao governo federal, adotou como diretrizes centrais para suas ações estratégicas a interiorização do desenvolvimento, com consequente inclusão social, o reequilíbrio econômico e a modernização do sistema de gestão pública. Para tanto, logo após a eleição, já nos primeiros dias de novembro de 2006, foi iniciado um trabalho de avaliação do quadro geral do Estado e da situação da administração pública estadual, que redundou em alterações na estrutura organizacional do Poder Executivo, protagonizando algumas áreas onde o governo, de acordo com essa nova concepção, não poderia estar ausente (Mulher, Recursos Hídricos, Cultura, Esportes, etc.) e garantindo operacionalidade em áreas de atuação cujo desempenho foi considerado inadequado devido à ausência de alinhamento entre a antiga estrutura organizacional do Estado com a do governo federal, principalmente na oferta de serviços públicos e de investimentos estruturadores. Nessa linha, foram criadas novas estruturas (secretarias de Recursos Hídricos, Cidades e Transportes).

Em consonância com o padrão federal de planejamento do estado, a associação entre desenvolvimento e educação encontrava-se também como um dos eixos estruturantes da gestão de Eduardo Campos em Pernambuco. Exemplos de sua relação entre acesso ao ensino formal e crescimento econômico podem ser encontrados no documento “Visão de futuro: Pernambuco 2035”, quando se afirma que,

A Educação é componente fundamental do salto para o futuro, elevando o nível de escolaridade, ampliando a taxa de escolarização dos jovens no ensino médio e, principalmente, melhorando a qualidade do ensino. A formação do capital humano aumenta a competitividade, fortalece a civilidade e a democracia, e reduz as desigualdades sociais de forma sustentável. (PERNAMBUCO, 2014, p.46)

O governo do estado, agora em harmonia com a plataforma do governo federal, considera a educação um elemento central para a competitividade e a igualdade de oportunidades. O desenvolvimento, neste ponto de vista, não é compreendido apenas como industrialização, mas como melhoria dos indicadores sociais e acesso à educação. O acesso ao ensino, nesse ponto de vista, fortaleceria a democracia, bem como a civilidade, e possibilitaria a redução das desigualdades (PERNAMBUCO, 2014). Sendo estas aqui, portanto, indicadas como consequências da ausência de oportunidades, não como uma condição *sine qua non* da sociedade capitalista. Nos termos de Pernambuco (2014), expressos no documento “Visão de futuro: Pernambuco 2035”:

As empresas de Pernambuco são pouco inovadoras, quando observado o percentual das empresas industriais que inovam (35,3% em 2011), embora o Estado tenha uma posição destacada no setor terciário, de maior densidade tecnológica, e na capacidade de pesquisa, o que reflete, em grande parte, a ausência de articulação entre universidades e empresas. Para o desenvolvimento de Pernambuco num ambiente de grande disputa competitiva, é necessário que o empresariado assuma uma postura inovadora, e que as instituições de C&T sejam mais robustas e acessíveis. (PERNAMBUCO, 2014, p. 72).

A contribuição da educação para o desenvolvimento econômico era anunciada de forma muito transparente no Projeto de Interiorização da UFPE. Contudo, como podemos vislumbrar no documento acima, ela não se configura como uma dimensão constitutiva das políticas educacionais desenvolvidas somente pelo governo federal, mas também acaba por se alinhar com a base das ações da gestão estadual. Em ambos os níveis de governo, temos a alocação da educação, e mais especificamente das universidades, como alicerce das ações governamentais. Sua produção científica e formação de mão de obra são indicadas como fator primordial para o desenvolvimento econômico da região.

Segundo o documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014” (BRASIL, 2015b), o desenvolvimento de uma região encontra-se diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, segundo seu ponto de vista, aumenta a demanda de docentes, técnicos e discentes no local. Ademais, possibilita oportunidades de estudos para os egressos do ensino médio, que muitas vezes abandonam a região em decorrência da ausência de oportunidades locais. Assim, a interiorização da oferta de educação superior, segundo o Ministério da Educação, “é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (BRASIL, 2015, p. 20). Na prática, a criação das novas universidades e campi pautou-se, fundamentalmente, na participação da universidade no desenvolvimento regional.

O “enlace entre educação e desenvolvimento” (BRASIL, 2007) é recorrentemente considerado na expansão da educação universitária pelo governo federal. No contexto do PDE, a educação superior baliza-se pelo princípio de desenvolvimento econômico e social, “fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científica-tecnológica, (sic) elemento-chave da integração e da formação da Nação” (BRASIL, 2007, p. 26).

A interiorização da universidade, em sintonia com as determinações do governo federal e estadual, insere-se também no contexto de constituição de uma nova gestão desta instituição, sob coordenação do então Reitor Amaro Lins, eleito para o mandato no período 2003-2007 e reeleito para a gestão seguinte, 2007-2011. Ou seja, temos também uma conjuntura política interna na universidade em consonância com os projetos antes mencionados. Segundo Lícia Maia (2013), Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos – PROACAD e responsável pela coordenação do processo de interiorização da UFPE na época, tendo por lema a Justiça Distributiva, cujo princípio da equidade norteia os direitos e os

deveres do indivíduo, o novo Reitor da UFPE almejava romper com uma hegemonia política que acompanhava esta universidade desde seus primórdios e trazer maior equidade para a instituição.

Ainda segundo Maia (2013), durante o período de gestão de Amaro, várias ações foram desenvolvidas com objetivo de “oportunizar a participação de alunos egressos de classes mais pobres da população à vida da universidade de maneira a firmar o compromisso da UFPE com a sociedade, em particular com os grupos historicamente excluídos do Ensino Superior Público”⁵⁸ (MAIA, 2013, p. 60). A interiorização da UFPE é apontada pela autora como parte desse compromisso da UFPE com a democratização do ensino superior para todos os estudantes do estado de Pernambuco, sobretudo para os oriundos dos estratos de renda mais pobres.

Do ponto de vista de Maia (2013), considerando a alta demanda por programas de isenção nas taxas de inscrição nos vestibulares dos alunos dos *campi* de Caruaru e de Vitória (30% no Recife e 70% nas unidades interiorizadas), é possível comprovar a importância para esses jovens da instalação de uma universidade pública na região, dando-lhes possibilidades de fazer uma formação próxima ao local onde vivem e, por outro lado, aumentar as chances do futuro formando se instalar como profissional qualificado na região. Ademais, para a autora, a interiorização cumpre as intenções de elevação dos indicadores sociais no interior do estado e formação de mão de obra especializada para as empresas locais.

No momento de escolha do município de Caruaru como espaço promissor para implantação do campus interiorizado, o Projeto de Interiorização da UFPE (2005a) ratifica a necessidade de o Centro Acadêmico fornecer formação de mão de obra especializada para atendimento às demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), ou seja, a democratização do acesso à educação é mais uma vez associada à plataforma de desenvolvimento econômico regional. Conforme destaca, para definição da cidade de Caruaru como espaço estratégico para implantação, consideraram-se as seguintes características regionais:

Cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria; Conexões leste/oeste, que vai da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e norte/sul, da Paraíba a Alagoas, e que faz de Caruaru seu principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadoria; Desigualdade sócio-econômica no desenvolvimento de seu território, apresentando ao norte da região uma realidade econômica e social próspera e ao sul uma grave situação de pobreza, inclusive concentrando 11 dos 13 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado. (UFPE, 2005a, p. 3)

⁵⁸Dentre as ações, podemos citar: implantação do Curso de licenciatura para professores índios; implantação de uma Política de isenção da taxa de inscrição dos vestibulares; Programa de cotas para alunos egressos de escolas do interior do estado e oriundos de escolas públicas e Programas de Bolsas estudantis.

Como podemos visualizar acima, os critérios norteadores das áreas de atuação dos cursos do campus Agreste levaram em consideração a demanda regional, tendo como premissa a constituição de um padrão de interiorização que leva em conta a realidade produtiva local. Assim sendo, considerando as demandas das empresas por formação de mão de obra cada vez mais especializada no capitalismo atual e a crença do governo federal no enlace entre educação e desenvolvimento, buscou-se ofertar cursos em sintonia com a consolidação e fortalecimento dos APLs. Nos termos de Costa (2017, p. 255):

[...] os processos de expandir e interiorizar, historicamente, tem (sic) transcorrido muito mais pelo interesse em expandir a economia para o interior do país, seus estados e municípios, pelo interesse em formar mão de obra mais qualificada e barata e pela urgência da busca de mais matéria prima para o trabalho, razão para a educação em todos os níveis compor o pacote de medidas determinadas pelo Estado com essa finalidade. (COSTA, 2017, p. 255)

Nesse contexto, não resta dúvidas de que a política de expansão e interiorização do ensino superior pública em Pernambuco se configura como uma política de estímulo ao desenvolvimento econômico local. Conforme explicitado, no momento de escolha do município de Caruaru como espaço promissor para implantação do campus interiorizado, o Projeto de Interiorização da UFPE (2005a) ajuizou a necessidade de o Centro Acadêmico fornecer formação de mão de obra especializada e produção de conhecimento científico para atendimento às demandas de seus arranjos produtivos.

Esse caminho fica ainda mais evidente quando se verifica que no processo de alocações das novas unidades de ensino superior, são levadas em conta três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento. No caso das instituições interiorizadas de Pernambuco, percebe-se que todas elas, não somente a de Caruaru, encontram-se em áreas estratégicas e em consonância com os critérios do Ministério da Educação (FIRMINO, 2014).

O processo de interiorização do estado envolveu a construção de seus novos *campi* nas principais cidades do interior, sendo que duas delas vinculadas a cada uma das três grandes universidades federais já existentes: 1) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) com a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST); b) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) em Caruaru e Centro Acadêmico de Vitória (CAV) em Vitória de Santo Antão; c) Universidade Federal do Vale de São Francisco (UNIVASF) com o Campus Ciências Agrárias e o Campus Petrolina Centro, ambos em Petrolina (FIRMINO, 2014).

Elas visam atender, sobretudo, as demandas por formação de mão de obra especializada e desenvolvimento científico e tecnológico das empresas locais. Isto é, outra

vez, nós podemos perceber a alocação da universidade e de seu conhecimento como importante estratégia competitiva para as empresas e para o desenvolvimento regional e nacional.

Esta compreensão e/ou modelo de universidade demonstra claramente a sua inspiração na agenda do Banco Mundial e organismos internacionais. O Banco Mundial (1995) defende, de modo veemente, o papel fundamental desempenhado pelo ensino superior para o desenvolvimento econômico e social dos países subdesenvolvidos. O banco demonstra de diversas formas como os investimentos, neste nível de ensino, contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e produzir maior crescimento econômico em longo prazo, elementos que, de acordo com a organização, são fundamentais para o alívio da pobreza⁵⁹.

No prefácio do documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”, Atinc (2011) defende que os elevados níveis de desemprego, especialmente entre os mais jovens, podem ser explicados do ponto de vista da incapacidade da educação em formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho, portanto, a solução para esta problemática estaria na promoção de sistemas de ensino eficientes.

Do ponto de vista do Banco Mundial, a pobreza e o desemprego são considerados não como consequência de condições externas, mas fruto de condições subjetivas do trabalhador. Logo, uma vez que são dadas as condições de capacitação para este último, entende-se que os problemas ligados ao desemprego e pobreza estariam solucionados. Ou seja, dentro desta compreensão, para o indivíduo manter-se empregado, basta apenas aproveitar as oportunidades que lhe são dadas.

Nesse contexto, temos em pauta também a ressignificação da *teoria do capital humano*, onde o acesso ao emprego é posto sob responsabilidade individual. Como destacou Saviani (2013), nas atuais condições de desenvolvimento do capital, mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano, entretanto seu significado é substancialmente alterado.

Segundo o autor, após a crise de 1970, embora a escola tenha mantido seu papel fundamental no processo econômico-produtivo, a *teoria do capital humano* resignificou-se, colocando a responsabilidade pela garantia de empregabilidade no indivíduo. Agora o sujeito quem terá que lutar para adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano

⁵⁹ Destacamos aqui que o Banco Mundial defende a expansão e a oferta do ensino superior deve dar-se, sobretudo, mediante setor privado.

individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O desemprego, portanto, é apontado como resultado das condições subjetivas de cada trabalhador e de sua incapacidade de manter-se empregado. Este parece um debate, porém, que desconsidera a lei de acumulação capitalista, apresentada por Marx (2015).

O desemprego, conforme ressalta Marx (2015), é extremamente estratégico para o capital, pois permite um enfraquecimento da capacidade de luta dos trabalhadores, maior competitividade entre eles e suas submissões a condições degradantes de trabalho. O capitalismo sempre produz, na proporção de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua, que ultrapassa as necessidades médias de sua expansão, tornando-a excedente. Ou seja,

[...] se uma população excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população. (MARX, 2015, p. 743)

Assim, a pobreza e o desemprego não podem ser considerados como aspectos residuais do capitalismo, passíveis de serem solucionados mediante acesso à educação. Eles fazem parte do próprio movimento do capital. “O capitalismo gera acumulação, por um lado, e pobreza, por outro; jamais eliminará um ou outro” (SIQUEIRA, 2012, p. 370). Deste modo, em contrapartida ao que propõe o modelo de desenvolvimento em voga, não é possível pensar a eliminação das desigualdades e desemprego, sem considerarmos as mudanças estruturais do ponto de vista societário.

4.2.1 Condições para implantação do campus Caruaru

Para alcançar este objetivo de interiorização, o Projeto de Interiorização (2005a) considera imprescindível a garantia da qualidade da instituição. Esta qualidade, segundo o documento, só pode ser assegurada mediante investimento em *recursos humanos e materiais* da universidade. Entende-se que sem um corpo docente qualificado e estrutura física adequada, não é possível consolidar Instituições Federais de Ensino Superior em áreas interioranas. Em seus termos:

A garantia da consolidação de uma IFES no interior depende do compromisso do Governo Federal com o apoio efetivo ao seu funcionamento, independente da sede central em Recife. Isto significa que deveremos ter disponibilidade para constituição e um corpo docente local, cuja definição de vagas de concurso esteja desatrelada da recuperação, imprescindível à manutenção da qualidade da UFPE, do quadro de pessoal da UFPE – Recife. O mesmo deve ser considerado no que diz respeito ao quadro de funcionários técnico-administrativos. [...] Precisamos de um local para funcionamento dos cursos e de infraestrutura material, de laboratórios de ensino, de laboratórios de informática para alunos e de apoio administrativo, além de condições concretas de manutenção do patrimônio a ser construído com tal iniciativa. (UFPE, 2005a, p. 4)

Julga-se que a expansão e democratização do ensino superior público no interior do estado não se dá somente do ponto de vista da intencionalidade, mas também dos meios disponíveis para tal. Em vista disso, a UFPE (2005a) considera o papel primordial desempenhado pelas condições materiais e humanas no alcance de seus objetivos. Esta preocupação também é apresentada por Maia (2013), que assim definiu o movimento de interiorização da UFPE:

Havia certa preocupação da comunidade acadêmica da UFPE face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores. Seriam os recursos suficientes para a manutenção e melhoria do campus de Recife e ainda a ampliação da universidade no interior do Estado? Movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o campus existente, estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento. (MAIA, 2013, p. 67)

Na citação acima, a então pró-reitora ressalta o receio da comunidade acadêmica da UFPE em realizar um processo de interiorização universitária em um contexto difícil para a manutenção orçamentária das universidades brasileiras. Destaca também a preocupação com as contrapartidas financeiras que seriam dadas ao processo de expansão, todavia, assume o risco dessa interiorização, haja vista que “o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o campus existente”.

A questão orçamentária é também um dos aspectos que interferem diretamente no processo de interiorização e expansão universitária da UFPE. Conforme ressaltado em momento anterior, assim como o conjunto de universidades federais brasileiras, a Universidade Federal de Pernambuco também enfrentou alguns problemas orçamentários decorrentes dos cortes de financiamento neoliberais do final do século. Diante de um contexto de *déficits* acumulados de custeio e de pessoal, parte de sua comunidade acadêmica posicionou-se contra a expansão de sua estrutura e vagas. Ressaltava-se que sem solucionar os problemas anteriormente acumulados, não haveria condições de pensar em uma interiorização e expansão da UFPE.

Entretanto, é justamente desconsiderando esses déficits anteriormente acumulados de custeio e de pessoal que o governo federal define a expansão das vagas nas universidades públicas brasileiras. Aproveitando-se das bandeiras históricas da sociedade civil e movimentos sociais, o governo federal conseguiu grande adesão da sociedade para execução de sua interiorização e expansão. Esta última, todavia, está atrelada a uma reestruturação das instituições em consonância com as demandas dos organismos internacionais. É, portanto, uma “jogada de mestre”, que se aproveita da confiança histórica depositada no governo Lula, para transmitir a imagem de que, ao expandir a rede federal de ensino, o atendimento das demandas acumuladas da população estaria sendo realizado, como um sopro de esperança diante de um histórico de redução no orçamento das universidades públicas e favorecimento do ensino privado (CISLAGUI, 2011).

A confiança histórica depositada no governo Lula esteve também presente de modo evidente na decisão pela expansão e interiorização da UFPE, seja quando a pró-reitora afirma que “em sintonia com o governo federal, a UFPE inaugurou uma nova gestão sob coordenação do então reitor Amaro Lins” (MAIA, 2013, p. 59), seja quando explicita que, no movimento de interiorização, “estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento” (MAIA, 2013, p. 67).

A pró-reitora afirma que a comunidade acadêmica, no movimento de expansão e interiorização, estava preocupada “face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores”, mas que “movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o campus existente”, alinharam-se ao novo governo. Não obstante, como sublinhado anteriormente, a despeito do “consenso final”, as oposições e resistências da comunidade acadêmica da UFPE em relação ao contexto de interiorização e de expansão de sua estrutura foram frequentes e intensas.

Em entrevista concedida à Mendonça (2015, p. 69), um dos sujeitos responsáveis pelo processo de implementação do Campus do Agreste assim caracteriza a oposição:

Uma barreira inicial que felizmente a gente teve capacidade de superar, por incrível que parece, foi interna. Se você pegar as atas das reuniões do Conselho, quando nós começamos essa discussão, boa parte dizia o seguinte: “Eu sou contra a UFPE instalar um *campus* no interior, porque as condições do *campus* de Recife ainda são muito ruins: os banheiros estão quebrados, o *campus* está abandonado, as estruturas estão velhas. Então, nós não vamos poder deslocar dinheiro para fazer um outro *campus*, enquanto as condições forem essas”. Muita gente no Conselho votou contra o *campus*. E a gente dizia: “Olha pessoal, esse é um projeto que nós vamos contar

com o apoio do Governo Federal, ao invés de diminuir os recursos, nós vamos é ampliar os recursos para a execução dos novos *campi* e isso também vai ter uma repercussão aqui. [...] Em parte eu entendo, mas só em parte. Porque aqui estava ruim, em 2003, foi o pior ano da universidade, da história dela. [...] O Governo anterior tinha uma visão que era melhor você oferecer à iniciativa privada a educação e eles cuidariam disso, o Governo não precisaria se preocupar com isso. Uma visão completamente distorcida. Então era difícil eu dizer para o Conselho: “Olha, pessoal, vamos construir um *campus* novo”. Então, o pessoal dizia: “Tá ficando doido é? Tu não estás vendo que o *campus* está caindo aos pedaços?”. Só que eu tinha confiança no projeto que estava se instalando no Brasil [...].

Assim como o conjunto de estudantes, funcionário e docentes das universidades brasileiras, parte da comunidade acadêmica da UFPE se opôs ao movimento do governo federal de interiorização e ampliação das vagas nas universidades federais do país. Entendia-se que o movimento de expansão não poderia ser dado sem antes solucionar os problemas ali existentes. Compreendia-se que interiorizar e expandir as vagas, diante do contexto em que a UFPE se encontrava, poderia significar uma precarização ainda maior das condições de funcionamento da instituição. A intenção do movimento de oposição não era, portanto, de posicionar-se a partir de uma perspectiva elitista e de se opor a um movimento de democratização do ensino superior público, mas de pensar as condições em que esta interiorização e expansão seriam dadas.

Esta compreensão sobre as consequências das políticas de interiorização e expansão das universidades também vem mobilizando as entidades da categoria dos docentes do ensino superior. De acordo com o ANDES-SN (2007), na medida em que a interiorização e expansão universitária do governo Lula poderiam ser dadas sem garantias efetivas de financiamento adequado, poder-se-ia estar precarizando ainda mais as condições de trabalho docente e transformando as IFES em escolões, prontos para formar os indivíduos polivalentes, flexíveis e empreendedores que o novo modelo de acumulação capitalista demanda. Nos termos do sindicato:

A divisão internacional do trabalho, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo determina, na lógica neoliberal, para o Brasil, como país periférico, a reforma de seu sistema educacional no sentido de adequá-lo ao seu papel nessa nova ordem. [...] Está cada vez mais evidente que o governo quer caminhar na direção de, sem lhes tirar o pomposo título, transformar, na prática, muitas das atuais universidades federais também em instituições voltadas apenas para o ensino. Apela, para tanto, à inegável necessidade de democratizar o acesso e promover a inclusão das camadas desfavorecidas da população, mas promove um ensino “pobre para pobre”, cuja ênfase recai na formação do cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego, instituída pelo capital. (ANDES-SN, 2007, p. 17).

O sindicato atenta para a necessidade de os setores atingidos pelos projetos em andamento atentarem para o contexto mais geral dessa expansão, situando-a em uma conjuntura nacional e internacional. De igual modo, destaca a necessidade de desmistificar o

conteúdo propagandístico do governo federal, que dificulta a percepção crítica por parte da população. Do ponto de vista do ANDES-SN (2007, p. 19), o governo federal, mediante as propostas de expansão universitária previstas no PDE, “busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino superior compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica”. Ou seja, uma falsa democratização do ensino superior, que rebaixa a qualidade da formação ofertada para a população dos estratos de renda mais baixos.

Mandel (1979) ressalta que há um processo de proletarização do trabalho intelectual contexto contemporâneo do capital, na medida em que este passa a necessitar de produtores com capacidades específicas, tanto para a produção, como para a circulação de mercadorias. Do ponto de vista do autor, o capitalismo contemporâneo se depara com duas questões: a crescente demanda da população por acesso ao ensino superior e o aumento contínuo da necessidade de mão de obra tecnicamente especializada. Para fazer frente a estas exigências, recorre a uma adaptação universitária com base em sua subordinação às demandas e interesses dos neoconservadores. A alternativa acionada para as novas demandas universitárias é, assim, segundo o autor, o encorajamento para adaptação do ensino superior às necessidades práticas do capital. Em suas palavras:

A universidade burguesa da era neo-capitalista deve cumprir uma função diferente e satisfazer outras necessidades da classe burguesa. A corrida pelas inovações tecnológicas, a organização sistemática de todas as esferas da vida social exigem uma especialização cada vez mais pronunciada na formação de especialistas tecnocráticos. Para isso, a atitude neo-positivista substitui o liberalismo clássico. Desta forma, a universidade burguesa em massa torna-se uma verdadeira "máquina de diploma", uma verdadeira fábrica com especialidades. Como essas especializações não são apenas mais fragmentárias, mas também cada vez mais flutuantes, o resultado é, do ponto de vista da própria classe capitalista, uma profunda crise da universidade tradicional. (MANDEL, 1979, s./p. tradução nossa)

Conforme ressaltado em momento anterior, o capitalismo em seu novo modelo de acumulação demanda cada vez mais a pró-atividade, polivalência, capacidade de buscar soluções para os problemas, bem como maior formação da classe trabalhadora. Contudo, essa maior formação não pode se dar dentro dos “rígidos” parâmetros universitários. Portanto, a universidade, na medida em que precisa cada vez mais formar trabalhadores “intelectuais”, o faz dentro de novos parâmetros de gestão e técnicos. A presença crescente de estudantes no nível universitário, portanto, não pode levar a crer na constituição de um caminho revolucionário linear e progressivo. É preciso entender em quais condições essa ascensão estudantil vem sendo realizada. “A universidade desse período se massifica e passa a ser

espaço de especialização profissional para setores da classe trabalhadora que procuram ascensão social por meio da educação” (CISLAGUI, 2011, p. 244).

A fragmentação e a alienação do trabalho penetram, assim, a esfera da ciência e da produção do conhecimento, sempre aplicado ao desenvolvimento de novos valores de uso e, mais importante, de novos valores de troca que maximizem os lucros. Mas não é só na produção que o capital vai necessitar de um novo tipo de qualificação para o trabalhador. Faz-se necessário, para adequar a reprodução da sociedade às necessidades da produção, a incorporação de força de trabalho especializada nas instituições à superestrutura. (CISLAGHI, 2011, p. 244)

Do ponto de vista da autora, o processo de racionalização dos recursos financeiros, as novas feições das pesquisas, financiadas e determinadas pelo mercado, e a formação de um novo perfil de força de trabalho fazem parte do mesmo movimento de saída de crise do capital. Trata-se de adaptar o *ethos* universitário e seus estudantes ao *ethos* do capital. Na medida em que os alunos dos estratos de renda mais baixos encontram seu lugar em uma universidade, esta se prepara para formar, ideológica e praticamente, a classe trabalhadora de acordo com as demandas da economia.

Isso nos permite compreender outras intencionalidades da “democratização universitária” no atual contexto do capital. Na atualidade, as universidades, sobretudo as que são fruto do processo recente de expansão, são levadas a assumir a tarefa de se adequar as mudanças gerencialistas e a formar em massa esses novos profissionais. Ou seja, as funções e modelo de educação superior previstos para os discentes de um campus cujas condições de implantação já se dão dentro dos novos parâmetros gerencialistas, encontram-se em pleno acordo com o propósito do contexto atual do capital e formação de mão de obra técnica e polivalente.

4.3 Modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco

O modelo de interiorização é entendido no contexto de nosso trabalho a partir de um conjunto de aspectos que se sobrepõem, tais como: estrutura organizacional; atribuições e avaliações docentes e distribuição do quadro profissional da universidade. Em vista disto, embora estes elementos possam ser explicitados de forma separada, em conjunto eles dão uma visão do padrão de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco.

4.3.1 Estrutura organizacional

Apesar de toda a UFPE ser regida por um só Regimento e Estatuto, existem duas diferentes estruturas administrativas e acadêmicas na instituição, uma para o Campus Recife e outra para os *campi* localizados no interior. Em Recife, existe uma estrutura organizada por Departamentos, coordenados por dez Centros Acadêmicos, de acordo com a área de conhecimento. Os dez centros de Recife compreendem 77 departamentos, que é a menor fração da estrutura universitária do Campus em questão.

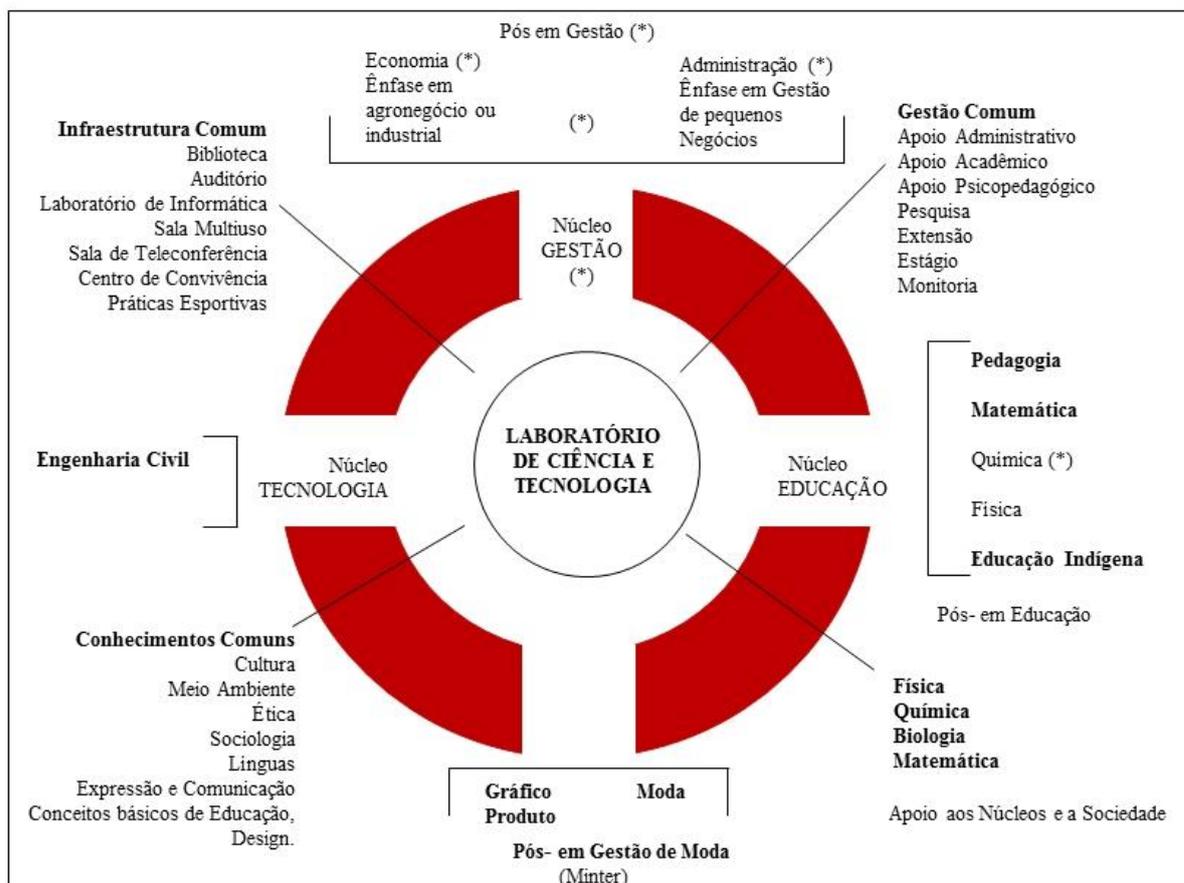
O Departamento, destaca o “Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)” da UFPE (2015a, p. 87), “é o órgão que congrega em uma área específica do saber, do ponto de vista didático-científico e administrativo, as atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Suas atividades acadêmicas de cada curso ou projeto desenvolvem-se mediante a cooperação dos Departamentos de um mesmo ou diferentes centros.

Em cada Centro de Recife congregam-se diversos departamentos, organizados de acordo com os cursos que são ofertados naquele local. Como exemplo, pode-se apontar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas, formado por cinco Departamentos Acadêmicos, que são: Ciências Administrativas, Ciências Contábeis e Atuariais, Economia, Hotelaria e Turismo e Serviço Social. Nos *campi* do interior, diferentemente do Recife, foram organizados Núcleos Acadêmicos, que passaram a cumprir o papel de aglutinação das grandes áreas, embora não contenham a segmentação departamental.

De acordo com o “Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)”, a organização dos *campi* interiorizados em Núcleos e não em Departamentos representa uma nova estrutura de gestão para as unidades interiorizadas (UFPE, 2010b). Todavia, apesar da menção da universidade acerca da constituição de uma nova base de gestão nas instituições do interior, não existe, por parte da UFPE, qualquer definição mais específica sobre o que representariam concretamente esses Núcleos. A ideia de Núcleo constitui-se, portanto, como vaga e imprecisa, caracterizando-se apenas como um *projeto multidisciplinar*.

Segundo o projeto de interiorização da UFPE (2005a, p. 4), “esses Núcleos funcionarão a partir de um projeto multidisciplinar que, em médio prazo, deverá se expandir para outras áreas de conhecimento, com, por exemplo, a criação do curso de Engenharia de Produção e de licenciaturas em física e química”. Assim, para funcionamento do Campus, foi estabelecida inicialmente uma estrutura humana e física, de modo a contemplar a estrutura organizacional descrita no diagrama a seguir:

Figura 1: Diagrama da estrutura organizacional do Centro Acadêmico do Agreste



Fonte: UFPE (2005a).

No diagrama acima, podemos visualizar a principal diferença entre a estrutura organizacional do *campus* Recife e do *campus* Caruaru. Enquanto em Recife temos Centros acadêmicos congregando uma grande área de conhecimento, no Centro interiorizado têm-se diferentes áreas de saber em um mesmo Centro Acadêmico. O que isso significa: que o *campus* Agreste, tendo em vista que congrega diversas grandes áreas de saber, constitui-se como aquilo que deveria ser considerado uma universidade no formato de Recife.

No *campus* Caruaru, a estrutura básica inicial ficou assim organizada: Núcleo de Gestão (formado pelo curso de graduação em Administração e Economia), Núcleo de Design (constituído pelo curso de graduação em Design), Núcleo de Formação Docente (composto pelo curso de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação) e Núcleo Tecnologia (formado pelo curso de Engenharia Civil)⁶⁰. A separação entre grandes áreas, que no caso do

⁶⁰ Atualmente, o Centro Acadêmico do Agreste conta com 6 Núcleos de Ensino (Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e a Natureza, Núcleo de Ciências da Vida, Núcleo de Design, Núcleo de Formação Docente,

Recife acontece a partir dos Centros acadêmicos, no caso de Caruaru acontece a partir de Núcleos acadêmicos, enxugando sua estrutura organizacional.

Esta aglutinação de diversas áreas em um mesmo Centro Acadêmico não se dá sem problemas. Na medida em que os Centros de Recife se organizam a partir da congregação de uma mesma área de conhecimento, essa organização permite diálogos internos entre departamentos e formulação de estratégias e ações conjuntas de pesquisa e desenvolvimento acadêmico. No caso do CAA, uma vez que as áreas de conhecimentos não possuem necessariamente interesses afins, esta interlocução vê-se dificultada. Ou seja, a estrutura organizacional dificulta a conjunção das ações entre cursos do CAA.

Este, porém, não é o único problema decorrente da diferente estrutura. Em entrevista dada à Mendonça (2015, p. 72), um dos sujeitos envolvidos na criação do Centro Acadêmico do Agreste assim define a nova estrutura de gestão da instituição:

O centro foi criado com a ideia de Núcleos, em vez de departamento, então a história de Núcleos era pra (sic) tentar ter uma interdisciplinaridade entre eles e que eles não tivessem essa departamentalização que tem aqui em Recife. É tanto que a ideia era não ter secretária de curso, o centro ser o centro, onde teria toda a parte administrativa, só que, do ponto de vista operacional, isso não deu certo. Hoje tem o nome de Núcleo, mas é igual a departamento. Não tem nada de diferente, apenas o nome que lá é Núcleo e aqui é departamento. Inclusive a gente teve uma das grandes dificuldades operacionais foi porque quando chegava “Chefe de Núcleo” aqui aí o pessoal voltava, porque na estrutura da UFPE não tinha, tem Chefe de Departamento. Então foi preciso a gente fazer uma circular para todas as Pró-Reitorias dizendo que o “Chefe de Núcleo” é equivalente ao “Chefe de Departamento”. As pessoas que foram para Caruaru, a grande maioria eram ex-alunos da UFPE e aí tinham isso de ter departamentos. Hoje não há diferenças entre os Núcleos e os departamentos

Foram diversas as dificuldades enfrentadas pela comunidade acadêmica da UFPE diante de formas organizacionais diferenciadas. Outro sujeito entrevistado por Mendonça (2015) chega a afirmar que, diante da organização da estrutura por Núcleo, a comunidade acadêmica do CAA sentia-se estranha, encontrando-se fora do regimento e estatuto geral da universidade.

Outra particularidade do campus Agreste é o fato de sua criação ser pensada e realizada já dentro dos parâmetros gerencialistas do ensino superior. Esses parâmetros ficam evidentes, sobretudo, no que se refere à gestão administrativa da instituição. O Projeto de

Núcleo de Gestão e Núcleo de Tecnologia) e com 11 cursos de graduação, sendo eles: bacharelado em Administração, bacharelado em Ciências Econômicas, bacharelado em Comunicação Social, bacharelado em Design, bacharelado em Engenharia Civil, bacharelado em Engenharia de Produção, licenciatura em Física, licenciatura em Matemática, bacharelado em Medicina, licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Química). O que se refere à pós-graduação, o CAA conta com uma especialização presencial e 5 mestrados acadêmicos (2017).

Interiorização da UFPE (2005a) menciona necessidade de reger-se por *formas contemporâneas de administração gerenciais*, conclamando uma clara perspectiva racionalizadora. Segundo o Projeto, o campus deve se pautar por

[...] uma nova concepção de gestão, produção e organização do trabalho em termos de qualidade na produção de *produtividade, flexibilidade* na produção, utilização de *recursos humanos polivalente* ou *multifuncional*, trabalho em grupo e formas organizacionais que conduzam a criação de clima favorável, *inovação* e a *competitividade empresarial*. (UFPE, 2005a, p. 6, grifos nossos)

Do ponto de vista do documento, a administração da instituição deve ancorar-se nas modernas tecnologias administrativas, sendo capaz de “entender o comportamento e as necessidade das pessoas com quem divide o ambiente de trabalho, dando ênfase ao trabalho em grupo, estabelecendo as *técnicas gerenciais* que permitem obter o máximo de cada profissional em sua equipe” (UFPE, 2005a, p. 6, grifos nossos). Deve ainda pautar-se no despertar de habilidades, no incentivo ao crescimento, na busca de soluções, na avaliação e recompensa, de modo a cultivar uma relação de confiança no grupo, a fim de estimular o desenvolvimento de novas habilidades e de manter a motivação em alta (UFPE, 2005a).

É evidente que todas as universidades brasileiras vêm sendo chamadas a adotar uma cultura gerencial, logo, a Universidade Federal de Pernambuco não se encontra alheia a este processo. A instituição chega a destacar a necessidade de as universidades federais explorarem a capacidade ociosa de seus recursos com a criação de cursos noturnos, elevação da relação aluno/professor, avaliação permanente de seus currículos, etc. (UFPE, 2010b). Em seus termos:

A renovação do ensino universitário brasileiro requer a reformulação do rígido sistema atual de controles burocráticos, com a efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições universitárias e a permanente avaliação dos currículos, medidas essenciais para que a educação superior enfrente as rápidas transformações da sociedade brasileira. [...] As universidades federais deverão explorar a capacidade ociosa dos seus recursos com a criação de cursos noturnos, elevando a relação aluno/professor. Essa expansão precisa considerar, entre outros recursos, a infra-estrutura existente, em termos da sua situação atual, que se apresenta com problemas muitos graves de recuperação, por falta de programas do Governo Federal com recursos alocados para essa finalidade. (UFPE, 2010b, p. 20)

Todavia, nesse contexto geral de reestruturação, o caso do CAA é mais crítico, na medida em que o Centro possui um projeto de criação constituído já dentro de uma cultura gerencial. Verificando o caso específico do Centro Acadêmico do Agreste, percebemos, portanto, como a instituição constitui-se já dentro dos novos princípios estabelecidos para as universidades brasileiras. O CAA não é *reestruturado* segundo os novos critérios de gestão gerencialista, como acontece com as universidades consolidadas. Em seu projeto de criação é

possível perceber como o campus do Agreste é, na verdade, *estruturado* segundo os novos critérios estabelecidos para as universidades brasileiras.

4.3.2 Atribuições e avaliações docentes

Como ressaltado em momento anterior, o funcionamento dos *campi* interiorizados da UFPE é regido pelos mesmos Regimentos e Estatuto da UFPE Recife, por conseguinte, são conduzidos por Diretores acadêmicos. O Centro Acadêmico do Agreste conta com um *status* equivalente ao dos demais centros acadêmicos da UFPE situados em Recife e em Vitória de Santo Antão. Seu funcionamento, portanto, é regido pelos Regimentos e Estatuto gerais da UFPE. Nesse contexto, o trabalho docente nos *campi* interiorizados segue a mesma regulamentação trabalhista federal geral (Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais) e legislação específica da universidade, o que estabelece uma uniformidade na organização do trabalho docente na instituição. Por atividades de magistério superior, o estatuto da UFPE (1974) compreende:

- I- atividades pertencentes à pesquisa e ao ensino e graduação ou em nível mais elevado, que visam à produção, ampliação e transmissão do saber;
- II- as que estendam à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa;
- III- as inerentes à direção e assessoramento, exercidas por professores na própria instituição ou em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Contudo, no que pese os elementos de padronização, existem especificidades dos *campi* que interferem nas condições de trabalho e que podem repercutir em uma diferenciação da qualidade das mesmas. Essas particularidades, porém, parecem não ser consideradas nos documentos que regulamentam o trabalho docente na UFPE.

O ingresso na Carreira de Magistério Superior na UFPE, de acordo com a legislação pertinente, se dá mediante aprovação de concurso público de provas e títulos, tendo como exigência o título de doutor, salvo quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica desta titulação (BRASIL, 2012, art. 8º § 3º). Os professores de Instituições Federais de Ensino Superior, uma vez sujeitos ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, serão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho: de 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral,

com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional (excepcionalmente poderá admitir a adoção do regime de 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 turnos diários completos, sem dedicação exclusiva); e tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho.

Em julho de 2016 a Universidade Federal de Pernambuco elaborou uma proposta para atualização das normas que regulamentam as atividades docentes das Carreiras de Magistério Federal e os regimes de trabalhos aos quais estão vinculados, no âmbito da UFPE. O regime de trabalho na instituição é regulamentado atualmente pela Resolução nº 01/1988 e Resolução nº 07/1993. Sem dúvidas, são resoluções que merecem atualizações, todavia, a grande crítica dos docentes da instituição se refere à ausência de diálogo da universidade com seus professores, restando a estes últimos um único e restrito espaço para dar sugestões à proposta, mediante um questionário eletrônico disponível no site da instituição. Por se tratar de uma regulamentação de grande importância para os servidores, considera-se fundamental uma problematização mais forte junto aos docentes. Dentre os elementos apresentados na proposta de resolução, encontra-se a de ampliação da carga-horária docente dedicada à hora-aula, bem como a possibilidade de mudança de regime de trabalho⁶¹.

O regime de 40 horas com dedicação exclusiva implica a impossibilidade de realização de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Nos termos da lei, a carreira de Magistério Superior está integrada pelas seguintes classes: Professor Titular, Professor Associado, Professor Adjunto, Professor Assistente e Professor auxiliar, sendo cada classe composta por quatro níveis, denominadas de 1 a 4, sendo exceção a de Professor Titular, que conta com apenas um nível, e as de professor Auxiliar e Assistente, que contam com dois níveis⁶². A progressão entre as classes está regulamentada no documento.

⁶¹ Para essas e outras informações sobre a proposta e posicionamento dos docentes da instituição, consultar: < <https://blogdejamerson.blogspot.com.br/2016/07/resolucao-sobre-regimes-de-trabalho-e.html>>. Acesso em: 16.08.2017.

⁶² Como previsto no Art. 1º § 2 da referida lei, as classes da Carreira de Magistério Superior receberão as seguintes denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo: Classe A (composto por Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; Professor Assistente A, se portador do título de mestre; Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista); Classe B, com a denominação de Professor Assistente; Classe C, com a denominação de Professor Adjunto; Classe D, com a denominação de Professor Associado; Classe E, com a denominação de Professor Titular.

Afora esta regulamentação, a Carreira Docente da UFPE é regida pela Resolução 04/2014⁶³ do Conselho Universitário, que estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior. Por progressão funcional entende-se “a passagem ao nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma Classe e promoção, a passagem de uma Classe para a outra subsequente” (UFPE, abril de 2014). A progressão funcional do docente dar-se-á mediante dois processos, quais sejam: cumprimento do interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e aprovação em avaliação de desempenho. No que se refere a esta última, serão considerados os indicadores dos docentes nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, conforme podemos verificar a seguir:

I. Ensino na educação superior, assim compreendida qualquer atividade formalmente incluída nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade; **II.** Desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; **III.** Produção intelectual, abrangendo as produções científicas, artísticas, técnicas e culturais, representadas por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, para as diferentes áreas do conhecimento ou de organismos profissionais nos casos de profissões de cunho técnico; **IV.** Pesquisa, relacionada aos projetos aprovados pelas instâncias institucionais competentes da Universidade ou em editais de agências de fomento; **V.** Extensão, relacionada aos programas, projetos, cursos, eventos e serviços de extensão aprovados pelas instâncias institucionais competentes da Universidade e registrados na PROEXT; **VI.** Gestão, compreendendo atividades de direção, assessoramento, chefia e coordenação nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES ou nos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atividade docente; **VII.** Representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados da Universidade, ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outros órgãos, relacionados à área de atuação do docente, na condição de indicado ou eleito; **VIII.** Envolvimento em outras atividades não incluídas no plano de integralização curricular de cursos e programas oferecidos pela Instituição, tais como orientação e supervisão, participação em Comissões examinadoras e outras desenvolvidas na Universidade, ou em outras instituições pelas quais o docente não tenha recebido remuneração adicional específica; **IX.** Recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas. (UFPE, 2014, s/p.)

A consideração desses elementos é importante mecanismo institucional para garantia de maiores e melhores indicadores de desempenho por parte dos docentes. São diversas as atividades presentes na avaliação, sendo todas determinantes para aprovação ou negação da progressão funcional docente. Coordenação de grupos de pesquisa, publicações de artigos em periódicos nacionais e internacionais, bolsa de produtividade de pesquisa etc. são alguns dos

⁶³ A resolução em questão ancora-se na Lei nº 12.772/12, que trata do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior; na Portaria nº 554/13, que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão funcional e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior; e o disposto na Portaria nº 982/13 alterada pela Portaria nº 10/14, do Ministro de Estado da Educação, que estabelece as diretrizes gerais para a promoção à Classe E, denominada de Professor Titular pertencente ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior.

elementos considerados no processo de avaliação de desempenho docente, visando, dentre outras coisas, o aumento nos indicadores institucionais da UFPE, diante de um contexto de cobrança por altos desempenhos universitários e aprofundamento de uma cultura meritocrática e produtivista.

Os resultados dessas medidas podem ser verificados no *Plano de desenvolvimento Institucional* (2014-2018) da UFPE. O documento da instituição é capaz de comprovar um aumento no número de grupos de pesquisas, número de pesquisadores, número de doutores e de publicações realizadas nos últimos anos, em um forte apelo à quantificação dos afazeres institucionais. Este ponto é muito importante de ser mencionado, pois na mesma medida em que os dados institucionais apontam para um aumento da publicação científica da UFPE nos últimos anos, também destacam uma redução no número de citações desses materiais. Ou seja, há uma ampliação no número de textos publicados pela universidade, mas sem uma significativa repercussão acadêmica dos mesmos.

O desempenho didático do docente, previsto no item II, anteriormente explicitado, será dado a partir do preenchimento de um formulário específico pelos discentes matriculados nos componentes curriculares de cada professor. A sua pontuação será calculada considerando a mediana de todas as avaliações discentes. Os resultados da avaliação dos docentes são disponibilizados para cada professor no Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (sig@), com acesso restrito ao docente.

A UFPE conta ainda com uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que representa uma exigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Federal nº. 10.861. A Referida Lei dispõe no seu Art.11 que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. Em vista disto, a UFPE vem buscando construir uma cultura avaliativa, visitando os diversos Centros da instituição e traçando metas no sentido de realizar uma análise da evolução de diferentes indicadores que exprimem o desempenho da UFPE em suas diferentes áreas de atuação. O “Relatório de Autoavaliação Institucional 2015” é resultado desse esforço, estabelecendo uma visão analítica das informações institucionais, em consonância com o “Plano de Desenvolvimento Institucional” e demais documentos norteadores da instituição, a exemplo do “Plano Estratégico Institucional” (UFPE, 2016a). Nos termos da instituição:

A UFPE tem a avaliação de desempenho como princípio na gestão de pessoas, com indicadores que possibilitam aferir a qualidade da contribuição dos seus servidores nos resultados institucionais. O sistema de avaliação constitui elemento básico para o aprimoramento do ambiente de trabalho e das pessoas. (UFPE, 2013, p. 22)

Foi nesse contexto de autoavaliação institucional e com objetivo de implantar uma política de avaliação em todas as instâncias da UFPE, que a instituição consolidou, em 2015, o processo de avaliação dos docentes pelos discentes da universidade. Como propõe explicitamente, a UFPE visa criar uma cultura de avaliação, contudo, entendemos que na medida em que essa política de avaliação caracteriza-se como meritocrática e punitiva põe em relevo suas limitações.

4.3.3 Distribuição do quadro profissional

Um panorama do corpo docente da UFPE pode ser visualizado na tabela a seguir. Nela encontramos a evolução do número de profissionais da instituição nos últimos anos, bem como a visão da categoria funcional dos docentes da universidade.

Tabela 2: Corpo docente efetivo da UFPE por classe – 2010, 2013 e 2016

Classe	Ano 2010	Ano 2013	Ano 2016
	Quant.	Quant.	Quant.
Auxiliar	27	140	54
Assistente	407	311	281
Adjunto	1.278	1.252	1.303
Associado	278	450	640
Titular	64	109	170
Total	2.054	2.262	2.448

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Como base de dados, utilizou-se UFPE (2015a; 2017).

A partir da tabela acima, podemos perceber que a distribuição dos docentes efetivos, segundo classes de carreira do magistério na instituição, demonstra uma melhora entre o período de 2010-2013-2016. Houve uma diminuição na proporção de professores das classes de auxiliar e assistente e um aumento nas classes de adjunto, associado e titular. No que se refere ao número de docentes efetivos, de 2010 a 2016, houve um crescimento de 19,18%.

Apesar do crescimento no número de docentes apresentado pela instituição nos últimos anos, este não acompanha o número de matrículas dos alunos de graduação. Em 2010, a UFPE contava com um total geral de 27.764 alunos matriculados em seus cursos de

graduação presencial (UFPE, 2015b); em 2016, este número subiu para 36.578 alunos⁶⁴ (UFPE, 2017). Ou seja, o crescimento no número de alunos matriculados na instituição foi de 31,74% no período, enquanto o número de professores efetivos chega à marca de 19,18%.

Nesse sentido, se em 2010 a proporção da relação geral da universidade aluno-professor era 13,5, em 2015 essa cifra representava 14,9⁶⁵. Esses dados assinalam como a UFPE vem aumentando a sua proporção professor-aluno, em sintonia com as determinações do REUNI. Portanto, além das constantes avaliações de desempenho institucionais e da forma de gestão de recursos inspiradas no setor empresarial, a instituição vem sinalizando para um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, mediante aumento da proporção aluno-professor.

Recorrendo ainda à Lima (2012), podemos verificar como se deu o aumento no número de discentes no período 2006/2010 em todas as universidades brasileiras que aderiram ao REUNI, não somente da Universidade Federal de Pernambuco. Apesar da UFPE apresentar um quadro crítico de expansão, de acordo com a autora, ela é a universidade da região nordeste que menos cresceu no número de vagas discentes. Enquanto a UFPE apresenta um crescimento de 27%, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) apresentou um aumento de vagas discentes de 277%.

A autora realiza uma síntese comparativa considerando também a política de pós-graduação e pesquisa consolidada em cada instituição. De acordo com sua hipótese, a expansão de vagas discentes na graduação através do REUNI é maior em universidades que não possuem política de pós-graduação consolidada. Para confirmar sua hipótese, ela cita o exemplo das universidades anteriormente explicitadas. Enquanto a UFRB apresentava 5 cursos de mestrado e 1 curso de doutorado, a UFPE apresentava, no ano da pesquisa, 62 cursos de mestrado e 47 cursos de doutorado.

Nesse ponto, a UFPE se insere com algumas vantagens no processo de ampliação de suas vagas via REUNI. Por contar com pós-graduações consolidadas, o número de expansão de vagas discentes da instituição acaba se tornando menor do que o da maioria das universidades federais do país e, mais especificamente, do nordeste. Os dados apresentados por Lima (2012) reforçam a nossa ideia anteriormente explicitada de que a expansão universitária promovida nos últimos anos acontece dentro de uma lógica de massificação, passando a ser espaço de especialização profissional. O que temos com a lógica de ampliação

⁶⁴ Essas cifras não consideram os alunos ingressantes e os concluintes da instituição, que no ano em questão eram 7.134 e 3.971 respectivamente.

⁶⁵ Destacamos que, nesta relação, consideramos apenas a relação entre alunos de graduação presencial e docentes efetivos. Alunos de cursos EaD e de pós-graduação não foram computados no total de discentes.

do REUNI é, portanto, um aumento da diversificação das IFES entre *escolões de formação e centros de pesquisa*⁶⁶.

Os números de vagas das universidades acima apresentados merecem ainda uma ressalva. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi fundada em 2005, portanto, seus indicadores de vagas refletem também uma instituição em pleno desenvolvimento e expansão. A mesma análise deve ser realizada em relação à realidade da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), fundada em 2002, que apresentou aumento de vagas de 170%; da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), fundada em 2005, com crescimento de 253% e das condições da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), fundada em 2002, cujo aumento foi de 55%. São instituições recém-criadas, ainda em processo de desenvolvimento e extensão discente, portanto, merecem um exame particular.

Todavia, mesmo quando consideramos a realidade das universidades do Nordeste com história acadêmica consolidada, as condições de expansão da UFPE ainda são otimistas. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), fundada em 1961, conta com um aumento de vagas discentes de 44%; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundada em 1946, exibe um crescimento de 86%; a Universidade Federal do Ceará (UFC), fundada em 1954, apresenta um indicativo de 37%; a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fundada em 1966, conta com crescimento de 54%; a Universidade Federal da Paraíba (UFPA), fundada em 1955, traz um aumento de 96%; a Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundada em 1971, apresenta um indicativo de 100%; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fundada em 1960, conta com um crescimento de 65%; a Universidade Federal Rural

⁶⁶ O cálculo da relação professor/aluno (RAP) presente no documento “Diretrizes do Reuni” é assim constituído:

$$\text{RAP} = \frac{\text{MAT}}{\text{DDE} - \text{DPG}}$$

Nessa conta, explica Cislagui (2011, p. 557), “o numerador (MAT) é a soma das vagas de ingresso anuais multiplicado pela duração mínima de integralização do curso e multiplicado por (1 + fator de retenção), onde o fator de retenção é determinado de acordo com cada área de conhecimento. Assim o número de matrículas na graduação não equivale aos efetivamente matriculados, mas a uma estimativa que leva, centralmente, em consideração o número de vagas anuais oferecidas. [...] O denominador é DDE — docentes com equivalência de dedicação exclusiva, que é igual a soma de professores equivalentes dividido por 1,55, que é o índice da dedicação exclusiva.¹³ Da DDE subtrai-se a DPG — Dedução da Pós-Graduação, que é calculado pela soma de alunos de mestrado e doutorado multiplicado pela média de avaliação da Capes, considerando-se como mínimo uma dedução de 5% do DDE, o que seria a média nacional”. Dessa dedução, são apontados dois problemas pela autora. O primeiro deles se refere à desconsideração, no cálculo do RAP, da produtividade docente referente aos alunos da pós-graduação *lato sensu*, o que tende a aumentar ainda mais sua mercantilização. O segundo problema encontra-se na inclusão da nota Capes, que leva ao favorecimento das universidades com cursos de pós-graduação mais consolidadas e, por conseguinte, fragmentação entre universidades de pesquisa e universidades de ensino de graduação.

de Pernambuco (UFRPE), fundada em 1947, exibe um aumento de 68% e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), fundada em 1963, que traz o indicador de 68% (LIMA, 2012).

Além do quantitativo de vagas discentes, outro elemento que merece nossa atenção ao analisarmos o trabalho docente na Universidade Federal de Pernambuco é o modo como está constituído o corpo técnico-administrativo. No período de 2010 a 2016, a UFPE aponta para uma expansão de 9,2% da quantidade de servidores do quadro técnico-administrativo efetivos, passando de 3.787 para 4.137 técnicos no período em questão (UFPE, 2017). Esse crescimento é indicado pela UFPE como resultado do Programa de Expansão Universitária implantado na instituição. Contudo, assim como no caso dos docentes, o aumento nas cifras de técnico-administrativos não acompanha o crescimento das matrículas, que foi de 31,74%. A proporção geral de alunos de graduação presenciais por técnico-administrativo efetivo na instituição é de 8,8. O quadro geral desses técnicos encontra-se assim distribuído: 213 encontram-se em Centros Acadêmicos fora da sede, 1.214 encontram-se em Centros Acadêmicos de Recife, 1.616 em órgãos complementares e 1.094 na Reitoria (UFPE, 2017).

De acordo com a instituição, os técnicos-administrativos desempenham um papel fundamental na universidade, “seu trabalho valorizado em um ambiente que propicia a efetividade das atividades-meio que dão suporte às atividades-fim, permitindo que os docentes se concentrem nas suas atividades acadêmicas, e discentes no seu processo de formação” (UFPE, 2013, p. 22). Apesar de reconhecer a importância dos técnicos na garantia do pleno funcionamento da universidade, o crescimento no número desses profissionais tem se mostrado desproporcional em relação ao quantitativo de alunos.

Junto à expansão no número de servidores efetivos, devemos considerar também o aumento no número total de técnicos-administrativos terceirizados, que representavam em 2016 um total de 948 profissionais da instituição. Apesar de apresentar uma melhora nos últimos anos, os indicadores da universidade vêm apontando para uma realidade preocupante. A UFPE vem se utilizando da forma de contratação terceirizada em cerca de 20% de seu quadro técnico profissional, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 3: Corpo técnico-administrativo da UFPE por tipo de vínculo – 2009-2013

Vínculo	Ano 2009		Ano 2013		Ano 2016	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Efetivo	3551	79,6	4106	75,8	4.137	81,4
Terceirizado	912	20,4	1311	24,2	948	18,6
Total	4463	100	5417	100	5.085	100

Fonte: A Autora (2018).

Nota: Como base de dados, utilizou-se UFPE (2015a; 2017).

Como atesta a tabela acima, a terceirização da força de trabalho responsável pela execução de atividades meio, como serviços técnico-administrativos, é uma realidade relativamente frequente na UFPE. O número de profissionais terceirizados nos espaços públicos torna-se, cada vez mais, uma realidade crescente e preocupante.

No que se refere à realidade mais específica do Centro acadêmico do Agreste, verificamos que o campus conta, segundo o Anuário Estatístico da UFPE (2017), com 5.237 discentes matriculados em cursos de graduação presenciais e 129 técnicos-administrativos. Destes últimos, 75 são do sexo masculino e 54, do sexo feminino. Esse dado é o equivalente à proporção média de 40,5 alunos por técnico no CAA. No que se refere ao CAV, a média alcança a cifra de 24,6 alunos por técnico, próxima à média de alunos por técnico do campus Recife, 24,1.

Para fazer frente à defasagem de técnicos-administrativos, é notória a utilização, por parte da instituição, de bolsistas de assistência estudantil em trabalhos relacionados à função técnico-administrativa. Ou seja, há uma evidente utilização, no cotidiano da universidade, de bolsistas como mão de obra baixo remunerada. Na tabela abaixo, podemos visualizar o quantitativo desses benefícios na UFPE:

Tabela 4: Distribuição do quantitativo dos benefícios da assistência estudantil por Campus da UFPE – 2014/2015

Campus	Benefícios		Valores	
	2014	2015	2014	2015
Recife	5600	5874	R\$ 1.511.438,90	R\$ 1.696.888,95
Caruaru	5363	5159	R\$ 1.360.771,00	R\$ 1.470.792,00
Vitória	2667	2598	R\$ 741.560,00	R\$ 813.542,00
Total	13630	13631	R\$ 3.613.769,90	R\$ 3.981.222,95

Fonte: UFPE (2016a).

O CAA é o Centro Acadêmico que mais se utiliza dos auxílios ou bolsas de assistência estudantil. Apesar de contar com um número de alunos matriculados na graduação muito inferior ao do campus Recife, ele atinge quase o mesmo indicador de benefícios concedidos. Em 2015, enquanto no campus Recife, temos 5.874 benefícios para 29.124 discentes, no CAA são 5.159 para 4.710 discentes e em Vitória são 2.598 benefícios para 1915 discentes. Ou seja, a demanda por assistência estudantil é significativamente mais alta nos *campi* interiorizados, apontando para um perfil estudantil oriundo dos estratos de renda mais pobres da população. Ou seja, de fato, assim como previsto em seu projeto de criação, a

interiorização da UFPE vem configurando-se como uma oportunidade de alunos egressos de classes mais pobres da população participar da vida universitária.

Tratando sobre a realidade de docentes efetivos no Centro Acadêmico do Agreste, temos a seguinte configuração: a instituição conta com 286 docentes, sendo 31 auxiliares, 69 assistentes, 163 adjuntos, 22 associados e 1 titular (UFPE, 2017). Destes, 180 são doutores, 78 mestres, 23 especialistas e 5 graduados. Na tabela a seguir, teremos uma visão clara destes números, considerando a carga horária, titulação e distribuição docente por Núcleos do Campus:

Tabela 5: Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2016 – Núcleo de Formação Docente, Gestão e Tecnologia

Núcleo	Titulação	Regime de trabalho				TOTAL GERAL
		20	40	DE	TOTAL	
Núcleo de Formação Docente	Doutor	.	.	41	41	50
	Especialista	.	.	2	2	
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	.	.	7	7	
Núcleo de Gestão	Doutor	.	.	37	37	57
	Especialista	.	.	1	1	
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	.	.	19	19	
Núcleo de Tecnologia	Doutor	.	1	38	39	49
	Especialista	.	.	.	.
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	1	.	9	10	

Fonte: UFPE (2017).

Na tabela acima, temos um panorama docente nos Núcleo de Formação Docente, onde estão alocados 50 docentes, todos com o regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE). Nos Núcleos de Gestão e de Tecnologia, temos também uma maioria dos docentes com DE, sendo apenas um com regime de 40 horas, sem DE. É possível perceber uma predominância de doutores nesses Núcleos, ainda que contenham também 3 docentes especialistas. A titulação dos docentes nesses Núcleos está assim distribuída: do total de 156 docentes, 117 são doutores, 36 mestres e 3 especialistas.

Tabela 6: Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2015 – Núcleo Centro Acadêmico do Agreste, Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design

Núcleo	Titulação	Regime de trabalho				TOTAL GERAL
		20	40	DE	TOTAL	
Centro Acadêmico do Agreste	Doutor	.	.	1	1	1
	Especialista	.	.	.	.
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	.	.	.	.
Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza	Doutor	.	.	13	13	19
	Especialista	.	.	.	.
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	.	.	6	6	
Núcleo de Ciências da Vida	Doutor	1	4	10	15	62
	Especialista	14	4	.	20	
	Graduado	3	2	.	5	
	Mestre	12	8	2	22	
Núcleo de Design	Doutor	.	.	34	34	48
	Especialista	.	.	.	.
	Graduado	.	.	.	.
	Mestre	.	.	14	14	

Fonte: UFPE (2017).

Na tabela acima, estão apresentadas as informações referentes aos docentes alocados nos Núcleos Centro Acadêmicos do Agreste, Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design. Neste grupo é possível verificar diversas especificidades, a começar pelo Centro Acadêmico do Agreste, que considera docentes que se encontram desempenhando alguma função fora da sala de aula.

Outra particularidade encontra-se na distribuição docente do Núcleo de Ciências da Vida, que conta com uma maioria de profissionais sem Dedicção Exclusiva, em maior parte no regime de 20 ou 40 horas, sem DE. Ao que tudo indica, essa realidade se dá em decorrência do perfil dos profissionais do Núcleo de Ciências da Vida, isto é, médicos que optam por conciliar sua função docente com atividades liberais. Aqui há também uma particularidade no que se refere à titulação, sendo 22 mestres, 20 especialistas, 15 doutores e 5 graduados. Isto é, não temos, pela primeira vez, uma maioria de doutores no quadro profissional dos Núcleos.

Como já se observou, a legislação prevê que a titulação de doutor poderá perder seu caráter de exigência quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica. Considerando novamente o perfil dos profissionais ligados ao Núcleo de Ciências da Vida, foram admitidos no cargo

considerável número de docentes sem doutoramento. Este é também o Núcleo que conta com maior número de docentes, ainda que contemple apenas um curso de graduação em Medicina.

A última especificidade refere-se ao Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza. Este Núcleo foi criado em 2015⁶⁷, possui 19 professores e nenhum curso. O Núcleo foi cunhado para abrigar um curso de bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e da Natureza, que ainda não existe na UFPE/CAA. Os professores deste Núcleo eram do Núcleo de Formação Docente (que atualmente conta com 50 professores) e foram concursados para atuar nas licenciaturas em Matemática, Química e Física.

Como ressaltado, a saída dos profissionais de seu Núcleo de origem se deu com fim de atuar no bacharelado Interdisciplinar, no entanto, como ainda não possuem o curso que desejam, os docentes continuam atuando nas licenciaturas em Matemática, Química e Física, participando dos colegiados destas licenciaturas, mas sem poder participar efetivamente do Núcleo destes cursos, nem coordenar os mesmos. As licenciaturas, por sua vez, estão com o quantitativo de professores reduzido para realizar as atividades de gestão, aguardando que novas vagas sejam trocadas para completar um o corpo docente.

Não obstante estas questões, a julgar pela notícia veiculada em 5 de fevereiro de 2018⁶⁸, o bacharelado (ou licenciatura) interdisciplinar em questão não será criado em Caruaru, mas em um novo Campus que está sendo negociado pelo atual Reitor da UFPE, Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, e o ministro da educação, Mendonça Filho, em Goiana. Ajuizamos que os 19 professores sejam mais uma vez transferidos, agora de Caruaru para Goiana, tendo em vista que a nova unidade da UFPE prevê a criação de um curso de bacharelado Interdisciplinar em Ciência da Natureza na nova instituição.

Apresentadas as particularidades presentes nos Núcleos Acadêmicos do *campus* Caruaru, cabe examinarmos a relação numérica geral de docentes do CAA e sua proporção com o quantitativo de discentes. Quando apreciamos este fator, a realidade da instituição torna-se bastante problemática. Ao considerarmos a proporção professor-aluno de graduação presencial no campus, temos 5.237 discentes para 286 docentes (UFPE, 2017), ou seja, indicativo médio de 18,3 alunos por professor, isto é, o número proporcional do campus é superior a meta global estabelecida pela REUNI de elevação da relação de alunos de

⁶⁷ A constituição do referido Núcleo pode ser verificada a partir da comparação entre dados do “Anuário estatístico da UFPE” (UFPE, 2016b), referente ao ano de 2015, e do “Anuário estatístico da UFPE” (UFPE, 2017), referente ao ano de 2016. No transcorrer de um ano é possível constatar a criação de um novo Núcleo acadêmico no CAA.

⁶⁸ Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2018/02/05/goiana-tera-campus-da-ufpe-em-2019-326789.php>>. Acesso em: 08.02.2018.

graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Temos, no caso do CAA, um dado alarmante, que assinala indícios de uma intensificação do trabalho docente na instituição.

O CAA apresenta a mais alta relação professor-aluno da UFPE. Se considerarmos os indicadores gerais da UFPE (14,9), os indicadores específicos do campus Recife (14,4) ou do CAV (14,5), ainda assim o caso do campus Caruaru é o mais problemático. Com a sobrecarga de trabalho, regido por uma lógica gerencialista, com defasagem de técnico-administrativo e condições estruturais precárias, quais as possibilidades de pesquisa e desenvolvimento acadêmico no CAA?

4.3.4 A síntese do modelo

A contratação de profissionais temporários e/ou com modelos alternativos de vinculação à UFPE, como no caso de seus bolsistas, vem sendo um mecanismo comumente utilizado no modelo de acumulação flexível, inspirado na organização do trabalho enxuto toyotista. Como ressaltado em momento anterior, a reestruturação produtiva fundamentou-se no que o ideário dominante intitulou “empresa enxuta”. Empresa enxuta, empresa que coíbe, que limita o trabalho vivo, ampliando o maquinário e reduzindo a força de trabalho fixa (ANTUNES, 2012). Ademais, a empresa toyotista impulsiona a utilização de subcontratação, trabalho terceirizado ou em domicílio (PINTO, 2013; ALVES, 2011).

Como destaca Antunes (2015), um dos pontos essenciais do toyotismo é que, para a flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Ou seja, direitos flexíveis, permitindo dispor da força de trabalho de acordo com o mercado consumidor. “O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado” (ANTUNES, 2015, p. 47).

A subcontratação se expressa na UFPE também na utilização cada vez mais frequente de mão de obra terceirizada. A terceirização da força de trabalho responsável pela execução de atividades meio, como serviços técnico-administrativos, é cada vez mais frequente na instituição, como atestaram os dados anteriormente explicitados. O número de profissionais terceirizados nos espaços públicos torna-se uma realidade crescente e preocupante. Esse processo pode ser compreendido a partir do incentivo da introdução de

mecanismos do mercado no interior dos espaços públicos, com destaque para as universidades, de modo a torná-las eficientes do ponto de vista dos resultados.

A terceirização da mão de obra é um mecanismo comumente acionado pelas empresas privadas para potencialização da exploração da mão-de-obra do trabalhador e, por conseguinte, para auferir maiores lucros e sair na frente das demais organizações em termos de resultados (ALVES, 2011; PINTO, 2013). Porém, ela vem sendo cada vez mais acionada nas instituições públicas, em vista da introdução de características gerenciais e empresariais acionadas pelo Estado. Considerar essa estratégia no espaço público remete-nos, portanto, ao processo de mutação que vem ocorrendo no interior dessas instituições, corroborando com o aumento da exploração da mão-de-obra, redução dos custos e incremento na produtividade tipicamente gerencial e toyotista. Ademais, utilizar-se dessa estratégia no âmbito estatal tende a fortalecer a relação híbrida entre privado e público, típica de nossa história nacional. O processo de contratação de serviços em empresas privadas acaba ainda por favorecer determinados grupos privatistas, bem como pode remeter a uma transferência de recursos públicos diretamente para instituições mercantis.

O mais preocupante é a recente aprovação da Lei Nº 19.429, de 31 de março de 2017, que versa sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. No artigo 9º § 3º da referida lei, autoriza-se a contratação de trabalho temporário sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços. Ou seja, antes da lei somente nas atividades meio eram permitidas legalmente contratações de profissionais terceirizados, contudo, a partir da nova regulamentação, autoriza-se a contratação de terceirizados também para execução de atividades-fim, o que pode acarretar o aumento de profissionais terceirizados nas instituições do país.

O modelo enxuto toyotista também se faz presente de forma muito evidente na UFPE, quando consideramos a diminuição gradual do número total de profissionais na universidade. No caso dos técnicos-administrativos, a instituição defende a importância dos profissionais na garantia do pleno funcionamento da universidade, contudo apresenta um crescimento no número de técnicos desproporcional em relação ao quantitativo de alunos ali existentes, enxugando gradualmente o quantitativo desses profissionais no ambiente universitário. O caso é verificável no campus Recife, com uma relação aluno-técnico de 24,1, no campus Vitória, com uma relação de 24,6, e no campus Caruaru, que aponta uma relação aluno-técnico proporcionalmente mais crítica, de 40,5.

No caso dos docentes, temos também um enxugamento gradual no número de trabalhadores na universidade. De modo geral, em 2010 a proporção da relação aluno-professor na graduação presencial da UFPE era de 13,4, atualmente a cifra representa 14,9. No que tange aos *campi* interiorizados, o CAV aponta para uma relação de 14,5 e o CAA de 18,3. Como ressaltado anteriormente, o Centro Acadêmico do Agreste assinala indicadores docentes imensamente mais críticos, superiores à meta geral do REUNI, o que significa uma intensificação e precarização do trabalho docente ainda maior na unidade acadêmica.

Os dados aqui trabalhados indicam, portanto, para a adoção, por parte da UFPE, do modelo de gestão gerencialista, isto é, para adoção do modelo enxuto, baseado no padrão toyotista de organização do trabalho. Formas contemporâneas de gestão, herdadas do padrão privado vêm sendo gradualmente adotadas pela universidade, seja no que se refere aos modelos avaliativos baseados em indicadores de desempenho e alta *performance* institucional, seja adotando formas de contratação flexíveis e/ou reduzindo seu corpo profissional.

Apesar de se configurarem como uma adoção geral do modelo pela UFPE, os dados assinalam uma realidade mais difícil no Centro Acadêmico do Agreste, onde os indicadores são visivelmente mais críticos, donde concluímos que há, no CAA, a protuberância do modelo enxuto de gestão e organização do trabalho. O campus de Caruaru, assim sendo, conforma-se como uma unidade enxuta e precária, sobretudo diante das demais unidades da UFPE.

Essa particularidade do campus em questão, porém, não pode ser deslocada de sua estrutura organizacional. No contexto geral de reestruturação da UFPE, consideramos que o caso do CAA se configura como ainda crítico, na medida em que o Centro possui um projeto de criação constituído já dentro de uma cultura gerencial. Ou seja, na medida em que, desde seu projeto de criação, o campus do Agreste é todo pensado dentro dos novos critérios estabelecidos para as universidades brasileiras, a utilização de seu corpo profissional também se dá dentro da lógica de *eficiência dos recursos*.

O próprio enxugamento decorrente da estruturação em Núcleos é significativo. Ao contrário do que ocorre nos Centros de Recife, temos no CAA a congregação de diversas grandes áreas de saber, constituindo-se como aquilo que deveria ser uma universidade no formato de Recife. Isto é, tem-se a orientação de enxugamento da proposta do que seria um Centro Acadêmico, contemplando em vez de uma, diversas áreas de conhecimento em uma mesma estrutura, separando-as apenas por Núcleos, o que implica condições diferenciadas de funcionamento e condições de trabalho.

4.4 Implicações do modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste

Como vimos no item precedente, o trabalho docente na UFPE é regulado igualmente entre suas unidades de ensino. A legislação pertinente determina, por conseguinte, que todos os profissionais da instituição realizem ensino, pesquisa e extensão, independente dos docentes encontrarem-se alocados no campus sede ou nos *campi* interiorizados da universidade em questão. Outrossim, todos os profissionais estão também condicionados aos mesmos critérios de avaliação de desempenho e de progressão funcional. Cabe-nos perguntar, porém, como lidar com uma padronização das normatizações e das avaliações, visto que a organização e condições de trabalho são diferenciadas entre unidades da UFPE?

Eis que temos diante de nós um paradoxo: na mesma medida em que a instituição conta com uma padronização das regulamentações profissionais, conta com uma estrutura de organização do trabalho entre seus *campi* bastante diversificada e desigual. Portanto, embora no caso do trabalho docente universitário da UFPE, exista uma crescente precarização e intensificação, consequência de um contexto mais amplo, dentro de uma cultura acadêmica caracterizada pelo modelo gerencialista e toyotista enxuto, existem também distintas formas e condições de trabalho docente, de acordo com realidades específicas das unidades de ensino.

De modo particular, há de se destacar o caso do Centro Acadêmico do Agreste, que dá aos seus docentes formas desiguais de desenvolvimento institucional e de pesquisa. O campus de Caruaru, desde suas protoformas, foi todo pensado dentro da lógica de eficiência dos recursos financeiros, ademais, apresenta a mais alta relação aluno-professor da UFPE (18,3), superior à meta presente no REUNI.

Como ressaltado no transcórper do trabalho, o REUNI apresenta como meta global, “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007c). A finalidade do programa é, portanto, possibilitar um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino, sem o aumento proporcional de docentes e de recursos, construindo, assim, a denominada universidade enxuta, em consonância com o padrão toyotista. Se, para uma parcela da sociedade, os números do REUNI que versam sobre a relação entre o número de aluno e docente podem não ser impactantes, nas palavras de Oliveira (2013, p. 25),

[...] no cotidiano de trabalho dos professores eles disseminam em todo o País os seus efeitos negativos, tais como carga horária excessiva de trabalho, queda da qualidade do ensino e prejuízos para a saúde dos docentes. Os números do REUNI são proporcionais ao aumento do nível de precarização do trabalho docente. [...] No ensino fundamental e médio uma relação, como a prevista no REUNI, de um docente para cada grupo de dezoito alunos é considerada reduzida. Mas no ensino superior essa relação é elevada e resultou em muitos prejuízos para a universidade pública brasileira porque promoveu a queda da qualidade de ensino, da pesquisa científica e das atividades de extensão.

Assim sendo, considerando os indicadores do REUNI e suas implicações para a realidade docente, percebemos a consagração, no CAA, da precarização e intensificação do trabalho docente. Intensificação que, segundo Lima (2012), associada à certificação em larga escala, repercute na autonomia intelectual do docente em sua tarefa de produção e socialização do conhecimento crítico, fragilizando a contribuição deste trabalhador para a superação da histórica heteronomia cultural que atravessa a história da educação superior no Brasil.

De acordo com o documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, as ações em prol da expansão, diversificação e regionalização da oferta na educação superior foram seguidas da reestruturação das carreiras nas universidades federais, através de medidas de valorização da profissão e aprimoramento da gestão de recursos humanos. Em seus termos, “o conjunto de medidas de reestruturação da carreira e titulação docente e técnico administrativo permitiu o crescimento substancial dos servidores nas universidades públicas” (BRASIL, 2015b, p. 44). Segundo o texto, houve um aumento substancial no número de docentes contratados, crescimento de 85%. Contudo, quando consideramos a realidade da UFPE, e mais especificamente do CAA, percebemos que o aumento de vagas nas universidades e sua interiorização não se deram de modo a valorizar a carreira docente, mas do ponto de vista de intensificação e precarização das condições de trabalho.

Possibilidades díspares de funcionamento institucional e de condições de trabalho que mais uma vez demonstram o modelo de implantação e funções que as novas instituições vêm desempenhar no contexto atual do capital. Instituições com quadros docentes comprometidos, sem condições igualitárias de desenvolvimento de pesquisa, encontram-se em consonância com os “escolões” ressaltados por Cislighi (2011).

Em questionário respondido por mais da metade de professores de um polo do interior da Universidade Federal Fluminense (UFF), Ribeiro, Léda e Silva (2015) destacam que, além das condições precárias de trabalho, “obteve-se a resposta unânime de que são, no mínimo, adversas as condições de pesquisa (adjetivadas como inexistentes, péssimas ou

insuficientes)” (RIBEIRO; LÉDA; SILVA, 2015, p. 165). Os autores citam ainda o exemplo de um professor da instituição que, diante das condições desiguais de desenvolvimento de pesquisa e publicação, afirma pensar em transferir ou fazer concurso para outro local. A realidade particularmente crítica das instituições interiorizadas também é apresentada no Dossiê Nacional do ANDES-SN (2013a). O sindicado aponta vários exemplos que comprovam como, no caso dos *campi* recém-criados, os problemas de infraestrutura, de desenvolvimento de pesquisa e de condições de trabalho são mais frequentes. Deste modo, o CAA não é uma realidade isolada das demais instituições interiorizadas do país, mas reflete o modelo e condições de funcionamento postos para estes *campi*.

No que se refere à pós-graduação, citando uma entrevista concedida pelo professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, Anco Márcio Tenório Viera, Silva (2016) problematiza a situação que muitos docentes vinculados a programas de pós-graduação da UFPE enfrentam na atualidade. Isto é, o autor destaca como “a produção científica no Brasil é muito mais sustentada pelo sacrifício dos docentes, técnicos e discentes, e muito menos por políticas de fomento a valorização da produção científica” (SILVA, 2016, s./p.).

Em média, apenas 50% dos professores-doutores da graduação participam da pós-graduação. Se aquela exige apenas o cumprimento de carga-horária, esta requer dos seus professores aulas, orientações de mestrados e doutorados, participação em bancas e congressos (aqui e nos exterior), projetos de pesquisa e publicações de livros e de artigos em periódicos pontuados pela Capes. Caso não atenda todos esses tópicos, o professor será excluído da pós-graduação. [...] Mas essa carga horária de trabalho é compensada no salário, certo? Errado! Na universidade pública integrar uma pós não se traduz em melhoria salarial. Participar da graduação e da pós-graduação, ou só da graduação, é indiferente nos “proventos” do professor. Assim, as pós-graduações das universidades públicas são formadas por voluntários, que produzem conhecimentos e formam novos pesquisadores, sem que isso se revele em melhorias salariais. (VIREIRA apud SILVA, 2016, s./p.)

Portanto, embora reconheça que houve um aumento nas últimas décadas dos incentivos públicos, do ponto de vista de Silva (2016), a sobrecarga e a intensificação trabalho na pós-graduação brasileira é uma expressão clara da proletarização dos seus docentes. Surpreende-nos, no caso específico da UFPE, a indiferença da instituição diante das condições particulares em que se encontram os docentes do CAA e do CAV. Os centros interiorizados são considerados de maneira paritária em relação aos demais centros da UFPE, embora suas condições de funcionamento e de trabalho sejam diferenciadas. Os docentes do CAA vinculados a programas de pós-graduação encontram-se, em vista de sua alta relação de alunos por professor, em condições ainda mais adversas de trabalho e desenvolvimento de

pesquisa. Ou seja, no caso do CAA, os professores inseridos na pós-graduação acabam por se tornar voluntários ainda mais martirizados pelas condições de trabalho que lhes são postas.

Outro aspecto que deve ser considerado ao analisar a intensificação do trabalho docente no campus Caruaru é a proporção do corpo técnico-administrativo. O quadro destes funcionários na instituição apresenta também índices inferiores em relação à matrícula de alunos, com uma proporção média de 40,5 alunos de graduação presencial por técnico no CAA. No que se refere ao CAV e campus Recife, a média alcança a cifra de 24,6 e 24,1, respectivamente.

A diminuição no quadro técnico-administrativo traz prejuízos para o pleno exercício dos docentes e acaba por repercutir em uma intensificação do trabalho destes últimos. Do ponto de vista de Sguissardi e Silva Júnior (2009), uma vez que há uma defasagem de técnicos-administrativos, os docentes têm que assumir funções que há tempos eram desempenhadas por profissionais específicos, ampliando assim seu leque de atribuições, o que resulta em uma intensificação do eixo de trabalho. Como ressaltado em momento anterior, esta é uma questão extremamente importante, especialmente quando se considera o processo de reestruturação produtiva, de substituição tecnológica e aumento do desemprego. Há uma diminuição significativa no número de funcionários técnico-administrativos nas universidades, muitas vezes substituídos por novas tecnologias. Uma vez que o professor universitário não tem mais profissionais específicos para enviar seus trabalhos, para digitar suas provas, preencher formulários eletrônicos, atualizar notas etc., agora ele o faz mediante o uso das novas tecnologias, aumentando suas responsabilidades e funções.

Conforme postula Lima (2012), a expansão do ensino superior vem sendo estruturada a partir do aumento no número de vagas discentes nos cursos de graduação já existentes; do acréscimo do número de novos cursos e das ações que objetivam diminuir as taxas de evasão e as vagas ociosas. O modo como esse processo vem sendo efetivado, todavia, está implicando uma explosão do número de vagas discentes nas universidades federais, sem a necessária ampliação de vagas docentes (uma ampliação que corresponda efetivamente à reestruturação em curso) e técnicos-administrativos. Este é um dado alarmante, que caracteriza a intensificação do trabalho docente e a certificação em larga escala em processo no Brasil nos anos 1990 e na primeira década do novo século.

Em suma, o processo de reestruturação e expansão do ensino superior brasileiro tem promovido a transformação da função social das universidades públicas, através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e ao mesmo tempo, tem criado as

condições para aumento da precarização e intensificação do trabalho docente, mediante produtivismo, formas de contratação flexíveis, péssimas condições de trabalho e aumento da relação aluno-professor (CHAVES, 2013). Percebemos, portanto, que o programa governamental de expansão da educação superior possui dois pontos basilares, são eles: *aligeiramento do ensino*, particularmente pela flexibilização de currículos e uso do EaD, intensificando, assim, o processo de certificação em massa, e *mais-trabalho do professor*, haja visto a explosão no número de vagas discentes sem a correspondente ampliação das vagas docentes e de técnicos administrativos (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Esse é um movimento geral de reestruturação das universidades federais brasileiras, mas que nos *campi* interiorizados adquire feições específicas. São instituições recém-criadas, com infraestrutura ainda em processo de constituição e sem cultura acadêmica consolidada. Há uma exaltação desta lógica de aligeiramento do ensino e mais-trabalho do professor no contexto da interiorização, diante de uma tendência a estruturas físicas precárias, defasagem de técnicos e ausência de incentivo à pesquisa. Como consequência, temos uma tendência de transformação destas universidades em escolas de especialização profissional, com caráter mercantil e em plena consonância com o modelo de formação do capitalismo em crise.

5 CONCLUSÃO

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital [...].

Mészáros (2008, p. 35 grifos do autor)

O presente estudo buscou desvelar o modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente, tomando como referência a realidade do Centro Acadêmico do Agreste. Como ponto de partida de nossa análise, propomo-nos a identificar as intencionalidades presentes no processo de interiorização da UFPE.

A partir do levantamento documental e bibliográfico realizado, pudemos verificar que o processo de interiorização da UFPE, em consonância com as determinações do governo federal, visa promover o desenvolvimento regional e nacional. Entende-se que a criação de uma instituição de ensino superior pública no interior de Pernambuco permitiria uma maior democratização deste nível de ensino, elevaria o nível educacional da população do Agreste pernambucano e possibilitaria o desenvolvimento econômico local. A democratização do ensino é, pois, associada à melhoria das condições de vida da população e redução das desigualdades, numa clara associação entre pobreza e disparidades de oportunidades, em consonância com as determinações dos organismos internacionais e Banco Mundial.

Entendemos, entretanto, que o alcance de objetivos não se dá somente do ponto de vista das intencionalidades, mas também por intermédio de suas condições objetivas. Em outros termos, os meios dados pelo governo federal para o alcance dos objetivos propostos também explicam os seus fins.

Ao desvendarmos as condições materiais e financeiras de realização da expansão e interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, percebemos que, assim como o conjunto de IFESs do país, ela é chamada a se reestruturar em um contexto de grandes dificuldades de infraestrutura material e humana. Isto é, o governo federal definiu um contrato de expansão com contrapartidas financeiras limitadas, sem considerar os *déficits* acumulados de custeio e de pessoal das universidades decorrentes do ajuste neoliberal brasileiro, o que

pode resultar em uma falsa democratização do ensino superior para as camadas mais pobres da população.

A Universidade Federal de Pernambuco enfrentou diversos problemas orçamentários decorrentes dos cortes de financiamento neoliberais do final do século. Diante de um contexto de *déficits* de custeio e de pessoal, parte de sua comunidade acadêmica chegou a posicionou-se contra a expansão de sua estrutura e vagas. Ressaltava-se que sem solucionar os problemas anteriormente acumulados, não haveria condições de pensar em uma interiorização e expansão da UFPE. Entendia-se que o movimento de expansão não poderia ser dado sem antes resolver os problemas existentes na instituição. Julgava-se, portanto, que interiorizar e expandir as vagas, diante do contexto em que a UFPE se encontrava, poderia significar uma precarização ainda maior de suas condições de funcionamento.

É evidente que, historicamente, esta expansão interiorizada do ensino superior público representou uma das poucas possibilidades de concretização do direito à educação da população do interior de Pernambuco. A democratização do ensino superior sempre esteve presente nas lutas sociais, como uma demanda histórica da população trabalhadora, entretanto, na medida em que a interiorização e expansão universitárias dos últimos anos pelo governo federal não garantiram as condições de financiamento adequadas, pode estar transformando as universidades em grandes escolões, que promove um ensino “pobre para pobres”, em consonância com o padrão de formação técnica do novo contexto do capital.

Embora não tenha sido o objeto prioritário de nosso estudo, há que se destacar também a influência local na forma de conceber a interiorização da UFPE. Ainda que a interiorização universitária refira-se a uma plataforma do governo federal, não se pode desconsiderar as relações de poder e decisões empreendidas na gestão interna da universidade. Elas também foram importantes na determinação dos rumos e condições de implantação do Centro Acadêmico do Agreste.

Ao analisarmos especificamente o modelo de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco, percebemos que este também se apresenta em conformidade com o padrão de acumulação capitalista. Os dados trabalhados na pesquisa indicam para a adoção de um modelo de gestão enxuto na instituição, baseado no padrão toyotista de organização do trabalho.

Vêm sendo gradualmente adotadas formas contemporâneas de gestão na universidade, seja no que se refere aos modelos avaliativos baseados em indicadores de

desempenho e alta *performance* institucional, seja adotando formas de contratação flexíveis e/ou reduzindo gradualmente seu corpo profissional.

Como verificado no transcorrer de nosso trabalho, de 2010 a 2016, houve um crescimento de 19,18% no número de docentes efetivos da UFPE, passando de 2.054 para 2.448. Apesar do crescimento no número de servidores exibido pela instituição nos últimos anos, este não acompanha o aumento no número de matrículas dos alunos de graduação da instituição, de 31,74% no período (UFPE, 2015a; 2017).

A redução do corpo profissional da UFPE se deu também do ponto de vista do corpo técnico-administrativo. No período de 2010 a 2016, a UFPE aponta para uma expansão de 9,2% da quantidade de servidores do quadro técnico-administrativo efetivos, passando de 3.787 para 4.137 profissionais no período em questão (UFPE, 2017). Esse crescimento é indicado pela instituição como resultado do Programa de Expansão Universitária implantado na universidade. Contudo, assim como no caso dos docentes, o aumento nas cifras de técnico-administrativos não acompanha o crescimento das matrículas, que foi de 31,74% no período.

A despeito de se configurarem como uma adoção geral do modelo enxuto pela UFPE, os dados apontam para uma realidade mais crítica no Centro Acadêmico do Agreste, onde os indicadores são visivelmente mais problemáticos, donde concluímos que há, no CAA, a protuberância do modelo enxuto de gestão e organização do trabalho. O campus de Caruaru constitui-se como uma unidade enxuta e precária, com números proporcionalmente mais baixos de técnicos-administrativos e de professores por alunos, conseqüentemente, conta também com a exaltação da lógica de intensificação e precarização do trabalho em seu interior.

O campus Caruaru conta com 5.237 discentes matriculados em cursos de graduação presenciais e 129 técnicos-administrativo. Esse dado é o equivalente à proporção média de 40,5 alunos por técnico no CAA. No que se refere ao CAV, a média alcança a cifra de 24,6 alunos por técnico, próxima à média de alunos por técnico do campus Recife, 24,1 (UFPE, 2017). O CAA apresenta também a mais alta relação professor-aluno da UFPE, de 18,3 alunos por professor. Se considerarmos os indicadores gerais de docente da UFPE (14,9), os indicadores específicos do campus Recife (14,4) ou do CAV (14,5), ainda assim o caso do campus Caruaru é o mais problemático, evidenciando uma defasagem profissional na unidade acadêmica do Agreste.

Essa especificidade do campus em questão, porém, não pode ser deslocada de sua estrutura organizacional. No contexto geral de reestruturação da UFPE, consideramos que o

caso do CAA se configura como ainda crítico, na medida em que o Centro possui um projeto de criação constituído já dentro de uma cultura gerencial. Conforme evidenciado em nosso trabalho, desde seu projeto de criação, o campus do Agreste é todo pensado dentro dos novos critérios estabelecidos para as universidades brasileiras. O emprego de seu corpo profissional também se dá dentro da lógica de *eficiência dos recursos* materiais e humanos.

O próprio enxugamento decorrente da estruturação em Núcleos é significativo. Ao contrário do que ocorre nos Centros de Recife, temos no CAA a congregação de diversas grandes áreas de saber em um mesmo Centro, constituindo-se como aquilo que deveria ser uma universidade no formato da Sede. Isto é, tem-se a orientação de enxugamento da proposta do que seria um Centro Acadêmico, contemplando em vez de uma, diversas áreas de conhecimento em uma mesma estrutura.

Assim, apesar de submetidos aos mesmos critérios avaliativos das demais unidades da UFPE, ao considerarmos a estrutura administrativa do CAA, sua elevada proporção de alunos por professor e defasagem de técnicos-administrativos, verificamos que existem na instituição condições desiguais de desenvolvimento do trabalho docente. Deste modo, se temos, no caso das IFESs brasileiras, um amplo processo de precarização do trabalho docente, vinculado ao movimento de precarização do trabalho em geral presente no atual nível de desenvolvimento do capital, na realidade específica do CAA, no entanto, ele ganha uma feição exaltada e particular, em vista de seus indicadores especialmente críticos. Temos, no caso do campus Agreste, a protuberância do modelo enxuto de gestão e organização do trabalho, por conseguinte, temos também a consagração da intensificação e precarização do trabalho docente na instituição.

Essa precarização, porém, não se dá sem luta. Como destacado no transcórre do trabalho, foram diversas as greves organizadas pelos docentes, lideradas pelo ANDES-SN, contra o modo como vem sendo realizada a expansão e interiorização das universidades federais brasileiras. A frequência e amplitudes das greves demonstram a força e indignação dos docentes diante das políticas em curso, que afetam diretamente suas condições de trabalho e a qualidade da formação fornecida nas IFEs.

O Estado brasileiro, nesse contexto, ainda que em um ambiente de sucateamento das universidades federais, use como argumento a impossibilidade de aumentar os recursos para o ensino público, contraditoriamente continua a prestar seus incansáveis subsídios para os tubarões empresariais. Sem arcar com suas responsabilidades financeiras, e sob justificativa de crise, o governo federal brasileiro defende que a ampliação das vagas de graduação nas

universidades federais deve desenvolver-se mediante gestão eficiente de seus recursos materiais e humanos, transferindo o peso dessa *democratização* do ensino superior público para os docentes das IFESs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ianara Alves de. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. Recife: 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- ALMEIDA, Jorge; FURTADO, Magda. As reformas, a universidade e a resistência popular. **Universidade e Sociedade**, n. 60, abril de 2017.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, CÉSAR. Consolidando o campo da investigação em Política Educacional. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2013.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: SILVA E SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita (Org.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil Contemporâneo**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-71.
- _____. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cad. Pesq.**, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.
- ATINC, Tamar Manuelyan. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington: BM, 2011.
- AUTORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **CPI da dívida pública**. Mar. 2010. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Informativo-mar%C3%A7o-2010.pdf>>. Acesso em: 15.08.2016.
- BANCO CENTRAL; IPEADATA. **Dívida líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)**. Fluxo acumulado em 12 meses. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38388>> . Acesso em: 07.05.2017.
- BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1995.
- BENDASOLLI, Pedro F. Prefácio: O mal-estar na sociedade de gestão e a tentativa de gestão do mal-estar. In: GAUDEJAC, Vicent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2007.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer? In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.;

FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. São Paulo: Papyrus, 2009.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOULOS, Guilherme; GUIMARÃES, Vítor. Resistir ao golpe, reinventar os caminhos de esquerda. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.388**, de 20 e junho de 1948. Cria a Universidade do Recife (UR) e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05.07.2017.

_____. **Decreto nº 62.493**, de 1 de abril de 1968. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193561>>. Acesso em: 05.07.2017.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 12.12.2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.678**, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9678.htm>. Acesso em: 07.05.2017.

_____. Ministério da Fazenda. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000a. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 23.07.2016.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Lei nº 10.168**, de 29 de Dezembro de 2000b. Institui contribuição de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação e dá outras Providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10168.htm>. Acesso em: 23.07.2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28.08.2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001b. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: 28.08.2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001c. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf>. Acesso em: 21.06.2016.

_____. **Expansão das universidades federais**: um sonho se torna realidade. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 24.07.2016.

_____. Ministério da Fazenda. **Lei nº. 10.973**, de 2 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. Ministério da Fazenda. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004c. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005a. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 28.08.2014.

_____. Ministério da Fazenda. **Lei nº 11.196**, de 21 de novembro de 2005b. Dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12.11.2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 09.06.2016.

_____. Ministério da Justiça. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em: 13.02.2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 09.02.2017.

_____. Ministério da Previdência Social. **Lei nº 12.618**, de 30 de abril de 2012a. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm>. Acesso em: 13.02.2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012b. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 07.07.2017.

_____. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012c. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 15.07.2017.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.881**, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 12.02.2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02.06.2017.

_____. Ministério da Previdência Social. **Medida Provisória nº 676**, de 17 de junho de 2015a. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv676.htm>. Acesso em: 14.02.2017.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF: MEC, 2015b.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 13.02.2017.

_____. **Lei Nº 19.429**, de 31 de março de 2017a. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 04.08.2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 11.12.2017.

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **R. bras. de Dir. Público** – RBDP, Belo Horizonte, ano 6, n. 23, p. 145-186, out./dez, 2008.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** v.57, n.5, Brasília Sept./Oct. 2004.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula. In: MAGALÃOES, João Paulo de Almeida et. al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimento e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CASTRO, Lucia Rebello de. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**, n. 22, v. 3, 622-627, 2010.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto de reforma da educação superior. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHANLAT, Jean-François. O gerenciamento e a ética o bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: **Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa: Portugal, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão das IFE e a Precarização. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF. N. 3, p. 22-34, abril. 2013.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão das IFE e a Precarização. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF. N. 3, p. 22-34, abril. 2013.
- CHIAVEGATO FILHO, Luiz Gonzaga; NAVARRO, Vera Lucia. A organização do trabalho em saúde em um contexto de precarização e do avanço da ideologia gerencialista. **Revista Pegada**, vl. 13, n. 2, dez. 2012.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campina, Vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2014.
- COSTA, Maria Raimunda Santos da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 1, p. 250-276, Set/Dez 2017.
- CRUZ, Maurício Serra Moreira da. **Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco**. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador_repositorio_documento/get_file?p_1_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2423.pdf> . Acesso em: 03.02.2018.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, n. 2, p. 5-15, mai. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EaD. MANCEBO, Deise et. al. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição alemã de 1883. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido Comunista**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESPADA, João Carlos. Um pequeno grande livro. In: HAYEK, Friedrich. **O Caminho para a Servidão**. Lisboa: Edições 70, 2016.

FARIAS, Erivaldson Sérgio da Silva. **A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais**: um estudo de caso sobre o centro acadêmico do agreste da UFPE. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

FATTORELLI, Maria Lucia, ÁVILA, Rodrigo; COLARES, Gisella. **Sobraram R\$ 480 bilhões no caixa do governo em 2015**. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/07/25/sobraram-r-480-bilhoes-no-caixa-do-governo-em-2015/>>. Acesso em: 15.08.2016.

FEITOSA, Kátia Simões. **Relações entre Universidade e Sociedade**: uma análise da Extensão Universitária do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco 2006- 2014. Recife: 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, 19(1):122-131, janeiro/abril 2015.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. São Paulo: Papirus, 2009.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo, Difusão, 2004.

FIORI, José Luís. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.) **Lula e Dilma**: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais**: o caso a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE). Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras e Ciências Humanas, 2014. 119 f.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. Bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 35 (122): 229-248, 2010.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBPAAE** - v. 32, n. 1, p. 069 - 088 jan./abr. 2016.

GARCIA, Marco Aurélio. Dez anos de política externa. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GAUDEJAC, Vicent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2007.

GÓES, Miguel Borba de Barros. **Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional no serviço público: um estudo com os servidores técnico-administrativos do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**. Recife: 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

GOMES, José Menezes. 21 anos de Plano Real, sistema da dívida e ajuste fiscal. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

GOMES, Marcelo Alfredo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, Dirse et. al. (org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, N. 50, jun. 2012.

GUIMARÃES, Magali Costa. Transformações do trabalho e violência psicológica no serviço público brasileiro. **Rev. Bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 34 (120): 163-171, 2009.

HARVEY, DAVID. **Condição pós-moderna**. 25ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich. **O Caminho para a Servidão**. Lisboa: Edições 70, 2016.

HISTÓRICO de greve. Disponível em: < <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=greve#1980> >. Acesso em: 28.03.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 12.03.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2º trimestre de 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPEADATA; BANCO CENTRAL. **Dívida líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)**. Fluxo acumulado em 12 meses. Disponível em: < <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38388> > . Acesso em: 07.05.2017.

JARDIM, Maria Chaves; SILVA, Márcio Rogério. **Programa de aceleração do crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

JOHNSON, Spencer. **Quem mexeu no meu Queijo?** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JUNTA, Cristiano. **Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver**. Abril de 2017. Disponível em: < <http://www.anpg.org.br/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver/> >. Acesso em: 04.04.2017.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

KIPNIS, Laura. **Contra o amor: uma polêmica**. Tradução e Ryta Vinagre. 2ª Ed. Rio e janeiro: Record, 2007.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. São Paulo: Papyrus, 2009.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, 34(1): 49-64, jan/abr 2009.

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

LESSA, Sergio. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. MANCEBO, Deise et. al. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

_____. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, N. 44, jul. 2009.

_____. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa REUNI. **R. Pol. Públ.**, São Luís – MA, Número especial, p. 441-452, outubro de 2012.

MAIA, Lícia de Souza Leão. Universidade e responsabilidade social: o direito a uma formação de qualidade e gratuita para cada brasileiro. In: LIMA, Iranete Maria da Silva; FRANCO, Maria Joelma do Nascimento; CUNHA, Kátia Silva (Orgs.). **Reflexões e ações sobre Educação, Estado e Diversidade**. Vol. 4. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 47-73.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

MANDEL, Ernest. **Les étudiants, les intellectuels et la lutte des classes**. Paris: Éditions La Brèche, 1979. Disponível em: < <http://www.ernestmandel.org/new/ecrits/article/les-etudiants-les-intellectuels-et#4> >. Acesso em: 15.12.2017.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Capítulo VI (Inédito de O Capital)**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O capital**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015. Livro I, v. 2.

_____. **O capital**. 34ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Livro I, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. **O manifesto do Partido Comunista**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MAYER, André. Educação e Emancipação humana na greve dos docentes federais em 2015. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. **Licenciatura intercultural indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**: uma visão do egresso do curso 2009-2012. Recife: 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MENDONÇA JÚNIOR, Anselmo. **A universidade e o patrimônio cultural**: Uma análise das ações de extensão do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco com vistas à preservação da Feira de Caruaru, patrimônio cultural imaterial do Brasil. Recife: 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de. **Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das Universidades Federais brasileiras**. Recife: 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Sérgio. A herança maldita de FHC. 2003. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/heranca_maldita_sergio_miranda.htm> . Acesso em: 06.05.2017.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Caruaru, 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. 2014.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão e interiorização das Universidades Federais**: uma análise do Processo de Implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. In: **Revista brasileira de Educação**. Nº 18. Campinas: Autores associados, 2001. p. 125-132.

OLIVEIRA, Fred. Problemas extrapolam a infraestrutura e avançam sobre os direitos trabalhistas. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF. N. 3, p. 22-34, abril. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade de Goiás (UFG)**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

PASSARINHO, Paulo. Apresentação. In: MAGALÃOES, João Paulo de Almeida et. al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

PERNAMBUCO. **Visão de futuro: Pernambuco 2035**. Disponível em: <http://www.camaraitalianapepb.com.br/imagens/arquivos/pernambuco_2035.pdf>. Acesso em: 10.12.2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, Marina Barbosa. A subordinação do trabalho docente à lógica do Capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000.

QUEIROZ, Fábio José de. A marcha de 18 de setembro e a luta de classes no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

REIS, Luíz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

REZENDE, Sérgio Machado. Uma década de avanço em ciência, tecnologia e inovação no Brasil. In: SADER, Emir (Org.) **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, Kleber Fernando. O sagrado, a teologia da prosperidade e o dinheiro na igreja Universal do Reino de Deus no Brasil e na França. In: ADILSON FILHO, José (Org.). **Mosaico da vida contemporânea**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.) **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo Perspec**, 1999, vol.13, n.4, pp.82-91.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos e regulação e controle do Estado? **Perspectivas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem a dimensão acadêmico-curricular**. São Paulo: 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da Silva. **Política de Esporte e Lazer como educação emancipatória da juventude: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares**. Salvador, 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005a.

_____. **A UFPE e os voluntários da ciência. 21 de julho de 2016**. Disponível em: <<https://blogdejamerson.blogspot.com.br/2016/07/a-ufpe-e-os-voluntarios-da-ciencia.html>>. Acesso em: 05.02.2017.

SILVA, Leonardo Mello e. Mudanças na organização do trabalho em empresas brasileiras nas últimas duas décadas: uma visão geral. In: ESTANQUE, Elísio et. al. (Org.). **Mudanças no trabalho e ação sindical: Brasil e Portugal no contexto da transnacionalização**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 133-166.

SILVA, Maria Emília Pereira da Silva. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Neide Menezes. **Sucesso e Insucesso na Educação Superior: as representações sociais dos estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE**. Recife: 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SIMIONATO, Ivete. **As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teóricopolítica**. Disponível em: <

<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/altineia.neves/servico-social-e-projetos-de-sociedade/simionatto-ivete-as-expressoes-ideoculturais-da-crise-capitalista-na-atualidade-e-sua-influencia-teoricopolitica/view>> Acesso em: 28.01.2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**, Brasília, n.25, p. 1-141, agos. 2007.

_____. **Comunicado Especial CNG ANDES-SN**. Conjuntura e a greve dos docentes das IFE. Brasília, DF: ANDES-SN, 2012. Disponível em: <

http://www.memoriasdaresistencia.org.br/comunicadoespecial2_CNG.pdf >. Acesso em: 25.03.2017.

_____. **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF. N. 3, p. 22-34, abril. 2013a.

_____. **Cartilha**: Regime de Previdência Complementar-Funpresp. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013b.

_____. **Dilma veta retorno da liberalização sindical**. 02 de julho de 2014. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6892>>. Acesso em: 14.02.2017.

_____. **Comunicado cng nº 46 – 11 de outubro de 2015**. Disponível em: < https://grevenasfederalisandes.files.wordpress.com/2015/05/comunicado_46_final.pdf >. Acesso em: 24.03.2016.

_____. **Dilma veta realização da auditoria da dívida pública**. 16 de janeiro de 2016. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7937>> . Acesso em: 14.02.2017.

_____. **Carreira em debate**: valorização do professor ou retirada de direitos? Brasília (DF): ANDES-SN, 2017a.

_____. **Marco legal de ciência, tecnologia e inovação (Lei 13.243/16)**: riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Brasília (DF): ANDES-SN, 2017b.

SIQUEIRA, Luana Souza. Desenvolvimento e pobreza: uma análise crítica. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 12, n. 24, p. 353-384, jul./dez. 2012.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Hélgio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco**. 03 de setembro de 1974. Disponível em: < https://www.ufpe.br/documents/39459/0/estatuto_ufpe.pdf/fcb341b3-366c-4bc8-8428-3aa3543dfc69>. Acesso em: 12.12.2017.

_____. **Planejamento estratégico da UFPE: Visão, Missão, Valores, Objetivos e Tópicos Estratégicos**. Recife: UFPE, 2003.

Pernambuco. Recife: UFPE, maio de 2005a. _____. **Campus do Agreste**. Projeto de interiorização da Universidade Federal de

_____. **Resolução nº 03/2005**, de 29 de setembro de 2005. Cria o Centro acadêmico do Agreste e dá outras providências. Recife: UFPE, setembro de 2005b.

_____. **Plano de Ação Institucional 2010**. Recife: UFPE, 2010a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013)**. Recife: UFPE, 2010b.

_____. **Plano estratégico institucional UFPE (2013-2027)**. Recife: UFPE, 2013.

_____. Conselho Universitário. **Resolução 04/2014**. Estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior. Recife: UFPE, 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Recife: UFPE, 2015a.

_____. **Indicadores institucionais da UFPE – 2007 – 2014**. Recife: UFPE, 2015b.

Disponível em: < https://www.ufpe.br/documents/38954/373387/ind_07_14_.pdf/cdf46aab-4d27-4c98-a7e2-79d2a1c4b083>. Acesso em: 18.12.2017.

_____. **Relatório de autoavaliação institucional 2015**. Recife: UFPE, 2016a.

_____. **Anuário estatístico UFPE 2016 – Base 2015**. Recife: UFPE, 2016b.

_____. **Anuário estatístico UFPE 2017 – Base 2016**. Recife: UFPE, 2017.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 03/2005

EMENTA: *Cria o Centro Acadêmico do Agreste e dá outras providências.*

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, com fundamento no art. 19, *f*, do Estatuto, considerando:

- o caráter pluridisciplinar das universidades, consagrado pelo art. 52 da Lei 9.394. de 20 de dezembro de 1996;
- a disposição do § 1º do art. 11 do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que ao regulamentar a mencionada lei determina que os cursos criados fora da sede constituirão novo *campus*;
- a aprovação, em 18 de julho de 2005, do PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPE: CAMPUS DO AGRESTE;
- a celebração de convênio com o Ministério da Educação para a edificação e funcionamento do *Campus Acadêmico do Agreste*;
- a existência de autorização ministerial para a realização de concursos públicos para docentes e servidores técnico-administrativos para o *Campus Acadêmico do Agreste*; e
- que no primeiro semestre letivo de 2006 estarão em funcionamento regular cinco cursos de graduação no novo *campus*, com a previsão de 580 vagas, estando já instalado o respectivo processo seletivo (Vestibular 2006);

RESOLVE:

Art. 1º. É criado com caráter multidisciplinar o Centro Acadêmico do Agreste o qual funcionará no *Campus* do Agreste, na cidade de Caruaru, Pernambuco, vinculado ao sistema de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Art. 2º. Contará o Centro Acadêmico do Agreste com estrutura básica formada por quatro áreas (Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia).

Art. 3º. No prazo de cento e oitenta dias, a contar da vigência desta resolução, uma comissão integrada por docentes da Universidade, designada pelo Reitor, submeterá à aprovação do Conselho Universitário projeto detalhando a instalação do Centro Acadêmico do Agreste e do respectivo regimento interno.

Art. 4º. Enquanto não aprovado o Regimento Interno do Centro Acadêmico do Agreste, compete ao Reitor adotar todas as medidas tendentes à sua instalação e funcionamento.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da UFPE.

**APROVADA NA DÉCIMA PRIMEIRA (11ª) SESSÃO
EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO REALIZADA
NO DIA 29 DE SETEMBRO DE 2005.**

Presidente:

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins
Reitor

PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO



*Tarefa
de organização na
parte
"Campus de Caruaru"
16/7/2001*

 Prof. Hermino Ramos de Souza
Pró-Reitor
Planejamento Orçamento e Finanças
PROPLAN/UFPE

CAMPUS DO AGRESTE

Maio de 2005

Sumário

- 1. Interiorização da UFPE**
- 2. Condições básicas para implantação do CAMPUS DA UFPE em Caruaru**
- 3. Gestão administrativa**
- 4 - Definição das áreas de atuação**
- 5. Os Núcleos e seus Cursos**
 - 5.1. Núcleo de Gestão
 - 5.1.1. Curso de Administração
 - 5.1.2. Curso de Economia
 - 5.2. Núcleo de Design
 - 5.2.1. Curso de Design
 - 5.3. Núcleo de Formação Docente
 - 5.3.1 Curso de Pedagogia
 - 5.4. Núcleo tecnológico
 - 5.4.1. Curso de Engenharia Civil
 - 5.5. Síntese da oferta dos cursos
- 6. Laboratório de formação continuada em Ciências básicas e tecnologias**
- 7. Recursos Humanos necessários**
- 8. Infra-estrutura**
 - 8.1. Espaços coletivos
 - 8.2. Espaços dos Núcleos

1. A Interiorização da UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco é a principal Instituição Federal de Ensino Superior da região nordeste e está entre as dez melhores instituições públicas do país. Apesar de envolvida com vários projetos voltados para o desenvolvimento das diversas regiões do estado de Pernambuco, após 58 anos de existência, a UFPE não tem nenhum campus no interior do estado.

Considerando o compromisso com o desenvolvimento da região, e, em particular, do estado de Pernambuco, e tendo em vista a determinação do governo federal de interiorizar a educação superior pública, apresentamos um projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, considerando Caruaru como um espaço adequado para tal instalação.

O campus que se pretende instalar irá se inserir em um contexto no qual destacam-se as seguintes características:

- Cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agro-indústria;
- Conexões leste/ oeste, que vai da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e norte/ sul, da Paraíba a Alagoas, e que faz de Caruaru seu principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias;
- Desigualdade sócio-econômica no desenvolvimento de seu território; apresentando ao norte da região uma realidade econômica e social próspera e ao sul uma grave situação de pobreza, inclusive concentrando 11 dos 13 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado.

Consideramos, portanto, que a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, no interior de Pernambuco, na região agreste deste estado, elevará o nível educacional da população, condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social. Por outro lado, a necessidade de desenvolvimento de pesquisa para melhoria da qualidade de vida da população torna-se um outro fator que revela a relevância dessa ação, pois, assim, poderemos fomentar o desenvolvimento econômico da região. Essa é, como sabemos, a plataforma de desenvolvimento regional definida pelo governo do estado que vem se ressentindo da falta de educação superior especializada e gratuita na região e de incentivo à pesquisa.

Os cursos superiores instalados são, em sua maioria, pagos, ainda restritos a poucas áreas de conhecimento, carecendo de cursos de pós-graduação que favoreça a qualificação dos docentes neles engajados. Desta forma, a Universidade Federal de Pernambuco vem sendo interpelada, por um lado, a desenvolver programas especiais de pós-graduação para garantir o funcionamento das instituições de ensino superior, com qualidade, e seguindo os padrões exigidos pela LDB, no que diz respeito à formação de seu corpo docente. Por outro lado, várias são as demandas de assessoria, cursos isolados em áreas específicas que preparem a população da região para o desenvolvimento adequado das atividades produtivas por ela assumidas.

Diante das demandas, serão desenvolvidas, de forma integrada, atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a inserir a instituição na vida da Região, consolidando as ações já instaladas em Caruaru e em outras cidades do Agreste e incentivando novas iniciativas que venham a garantir melhores condições de vida à população.

A fim criar contextos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, será criado um Laboratório de Ciência e Tecnologia, com ênfase ao ensino de física, química e matemática, onde serão desenvolvidos, além de atividades de ensino, projetos de pesquisa e de formação

profissional continuada, envolvendo setores diversos da sociedade, por meio de convênios ou projetos dos docentes estimulados pela própria Universidade.

É neste contexto que propomos a criação de um Campus da UFPE em Caruaru, cujo funcionamento está previsto para o primeiro semestre de 2006, nas áreas de Design, Administração, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia, que constituirão quatro núcleos (Núcleo de Gestão, Núcleo de Design, Núcleo de Formação Docente e Núcleo de Tecnologia). Esses núcleos funcionarão a partir de um projeto multidisciplinar que, em médio prazo, deverá se expandir para outras áreas de conhecimento, com, por exemplo, a criação do curso de Engenharia de Produção e de licenciaturas em física e química, tornando a UFPE – Campus do Agreste - uma referência acadêmica e tecnológica para a região.

Em suma, concebemos que a criação do campus da UFPE vem responder a uma importante demanda de interiorizar o conhecimento científico e a inovação tecnológica de forma a fortalecer e dinamizar as cadeias produtivas e sociais do Estado de Pernambuco.

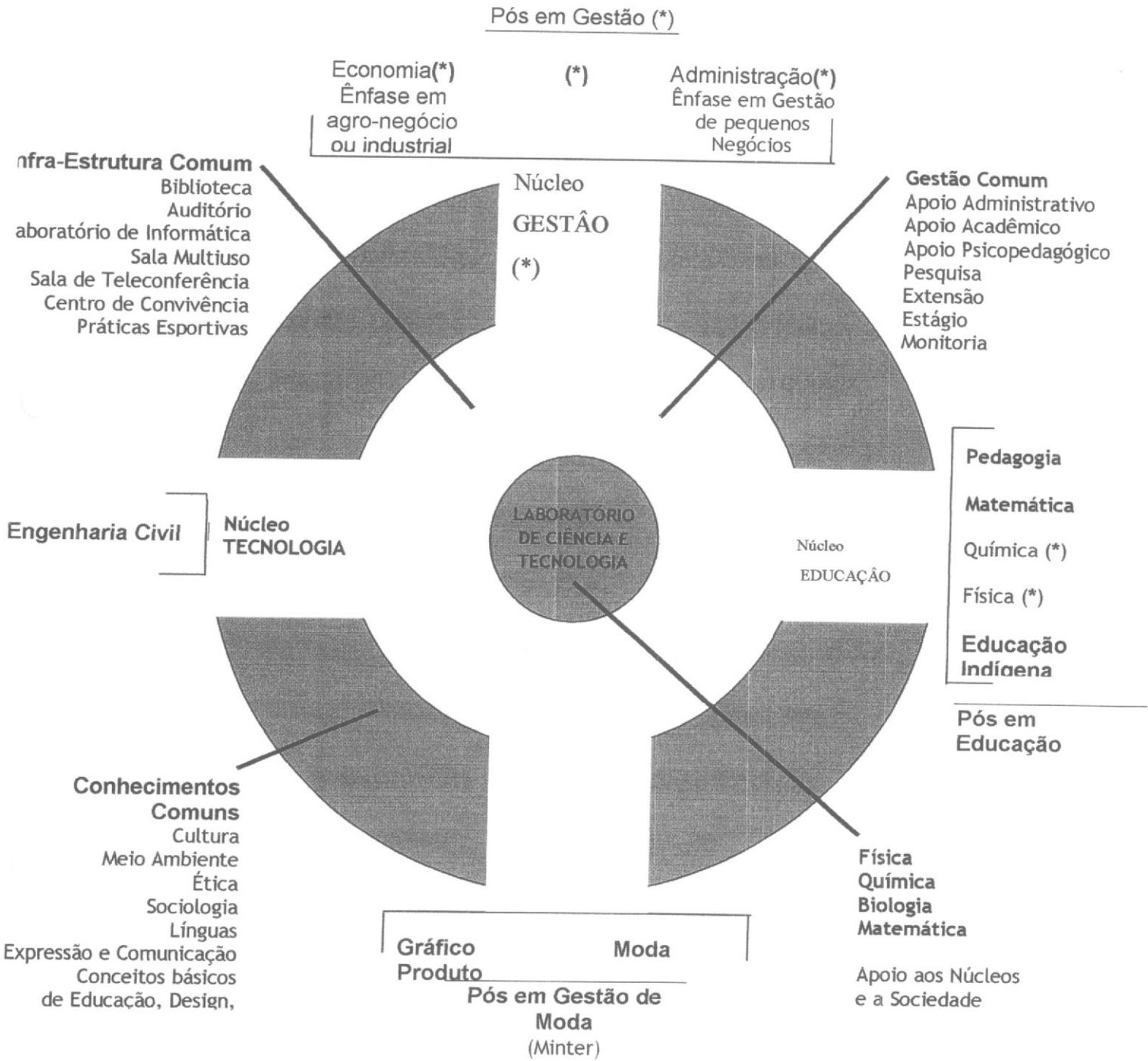
2. Condições básicas para implantação do CAMPUS DA UFPE em Caruaru

O diferencial das IFES em relação a outras instituições de ensino superior se deve à preservação de uma ação desenvolvida com base na produção de conhecimento e de serviço à sociedade. Neste sentido, é fundamental que sejam criadas condições para que a UFPE do Agreste desenvolva, de forma articulada, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Isso depende impreterivelmente de uma ação envolvendo graduação e pós-graduação, o que supõe que o novo Campus se consolide, ao longo do tempo, com a criação de cursos de Graduação com suas respectivas Pós-Graduações.

A garantia da consolidação de uma IFES no interior depende do compromisso do Governo Federal com o apoio efetivo ao seu funcionamento, independente da sede central em Recife. Isto significa que deveremos ter disponibilidade para constituição de um corpo docente local, cuja definição de vagas de concurso esteja desatrelada da recuperação, imprescindível à manutenção da qualidade da UFPE, do quadro de pessoal da UFPE - Recife. O mesmo deve ser considerado no que diz respeito ao quadro de funcionários técnico-administrativos.

Precisamos de um local para funcionamento dos cursos e de infra-estrutura material, de laboratórios de ensino, de laboratórios de informática para alunos e de apoio administrativo, além de condições concretas de manutenção do patrimônio a ser constituído com tal iniciativa.

Assim, para funcionamento do Campus, será necessário criar estrutura humana e física, de modo a contemplar a estrutura organizacional que está descrita no diagrama a seguir apresentado.



3. Gestão administrativa

Na administração contemporânea, estudiosos apontam para uma nova concepção de gestão, produção e organização do trabalho em termos da qualidade na produção de produtividade, flexibilidade na produção, utilização de recursos humanos polivalente ou multifuncional, trabalho em grupo e formas organizacionais que conduzam a criação de clima favorável, inovação e a competitividade empresarial.

A administração moderna precisa ser capaz de entender o comportamento e às necessidades das pessoas com quem divide o ambiente de trabalho, dando ênfase ao trabalho em grupo, estabelecendo as técnicas gerenciais que permitem obter o máximo de cada profissional em sua equipe.

Organizando em quatro partes – O Despertar das Habilidades, O Incentivo ao Crescimento, A Busca de Soluções, A Avaliação e a Recompensa - será cultivada uma relação de confiança com o grupo, a fim de estimular o desenvolvimento de novas habilidades e de manter a motivação em alta.

Tratando-se de processo e proposta de interiorização da UFPE na Região do Agreste do estado, consideramos que o funcionamento do Campus de Caruaru deva ser regido pelos mesmos Regimento e Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco com status equivalente ao dos centros acadêmicos de Recife. Propõe-se a formação de um Colegiado - Órgão deliberativo superior - composto pelos coordenadores dos núcleos com os respectivos suplentes sob a presidência do diretor do campus. Deverá ser garantido, no entanto, autonomia relativa na gestão colegiada dos quatro núcleos que agruparão as atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e administração de pessoal.

Sugere-se que 05 docentes representantes do Campus de Caruaru tenham assento nos Conselhos da UFPE de modo a garantir, não só, representação e representatividade da nova unidade nos espaços de decisão da UFPE, mas sobretudo, a participação nos processos de discussão e decisão sobre os assuntos de interesse comum a busca de harmonia em relação aos objetivos e à missão institucional da UFPE.

Ainda, consideramos responsabilidade da UFPE acompanhar a implantação do Campus do Agreste e sugerimos a constituição de uma comissão paritária de representantes das duas unidades para a fase inicial ou de implantação do projeto e, dado a particularidade de proposta acadêmica interdisciplinar constituir um Grupo de Trabalho – GT de monitoramento e avaliação do desenvolvimento nos quatro núcleos de política de ensino, pesquisa e extensão a ser realizada no Campus do Agreste.

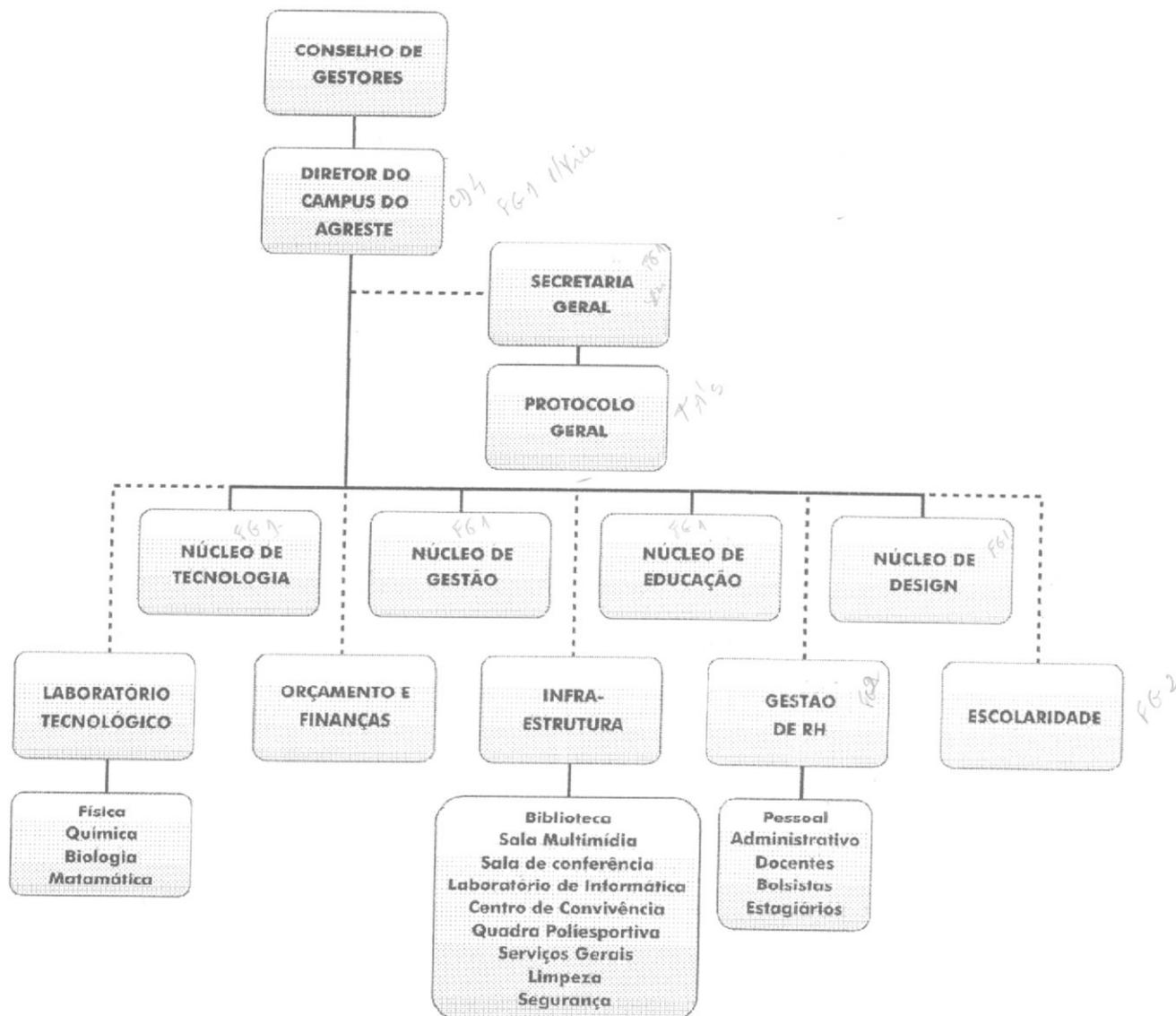
Conforme tem sido descrito neste projeto, serão valorizadas estratégias coletivas de trabalho. Dessa forma, a estrutura administrativa será organizada de modo que os quatro núcleos sejam integrados, resultando em espaços coletivos, conforme descrito abaixo:

- 01 Escolaridade
- 01 Setor de contabilidade
- 01 Centro de apoio acadêmico, com setor de Gestão de RH e sala do Colegiado do Campus do Agreste
- 01 Laboratório de Ciência e Tecnologia
- 01 Auditório
- 01 Laboratório de informática
- 01 Biblioteca
- 01 Sala multiuso
- 01 Centro de convivência, como fotocopiadora, Correios, praça de alimentação, bancos, sindicatos, livraria
- 01 Quadra poliesportiva

PROJETO INTERIORIZAÇÃO

ORGANOGRAMA

MODELO II



1

4 - Definição das áreas de atuação

Foram adotados dois critérios para a definição dos cursos que seriam instalados em um primeiro momento da criação do CAMPUS do AGRESTE:

- A demanda regional, baseada em uma plataforma de desenvolvimento regional assumida no estado de PE e nas reivindicações da sociedade civil e comercial organizada.

¹ Além dos espaços coletivos, cada Núcleo terá uma Coordenação Pedagógica, salas de aula e ambientes especiais.

- A capacidade instalada na UFPE, com disponibilidade e condições de coordenar e acompanhar a instalação de um novo Campus, segundo os princípios acima referidos – garantir a qualidade, instalando cursos de graduação e de pós-graduação.

5. Os Núcleos e seus Cursos

Quatro núcleos compõem a estrutura básica da UFPE-Agreste: Núcleo de Gestão, Núcleo de Design, Núcleo de Formação Docente e Núcleo de Tecnologia.

5.1. Núcleo de Gestão do Agreste

O Núcleo de Gestão desempenhará importante papel no desenvolvimento da região, já que existe uma forte demanda reprimida na área, uma vez que a região tem se tornado um importante pólo comercial do Nordeste.

Existe também uma demanda particular para instalação de cursos de pós-graduação strictu-senso para capacitar os professores das instituições de ensino superior locais. Pretende-se, em médio prazo, iniciar um projeto para a oferta de cursos que atendam a essa clientela.

Dessa forma, os docentes contratados para atuarem no Núcleo de Gestão atuarão nos cursos de graduação do Núcleo, na pós-graduação, quando em atuação (haverá uma turma fora de sede?), em atividades de pesquisa e de extensão e, ainda, nos demais cursos que ofertarem disciplinas dessa área de conhecimento.

Propõe-se que neste Núcleo sejam desenvolvidos projetos de formação profissional, em nível de extensão, que possam ajudar a ampliar o Pólo Comercial, ajudando a resolver os dilemas que nesta área se instalam e, ao mesmo tempo, inserir os alunos desde cedo em atividades voltadas para a área de gestão. O Laboratório de Ciência e Tecnologia será um espaço a ser usado com tais finalidades.

A UFPE propõe-se a implantar os cursos de graduação em Administração e Economia, tendo já consolidada experiência nas áreas citadas. Para 2006, pretende-se implantar e acompanhar os cursos de Administração e Economia.

5.1.1. Curso de Administração

Serão priorizados, na formação dos alunos, princípios relativos à construção da identidade ética, compromisso social e respeito à pluralidade cultural e regional. Na perspectiva da gestão de empreendimentos sociais, serão contempladas as diretrizes curriculares do MEC, que postulam que o curso deve levar os alunos a “compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador”.

No que concerne às competências específicas, serão transmitidas, ao aluno, noções essenciais da cadeia administrativa, visando a despertar, no egresso, habilidades específicas para condução de negócios vinculados à região de inserção do curso.

Serão oferecidas 160 vagas anuais, divididas em duas entradas, em dois turnos, de modo que cada turma será composta por 40 alunos, que participarão de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a estabelecer vínculos entre a universidade e as instituições locais.

5.1.2. Curso de Graduação em Ciências Econômicas – ênfase em Economia de Empresas

No Curso de Graduação em Ciências Econômicas pretende-se desenvolver, no aluno, competência técnica geral, fundamentada em uma formação sólida e pluralista da teoria econômica e no conhecimento do instrumental básico necessário para a tomada de decisões e de solução de problemas em sua área de competência, tendo presente a interligação dos processos econômicos - locais e globais -, com a dinâmica social.

Buscar-se-á, também, contemplar, na formação do discente, conhecimentos específicos, direcionados tanto para a realidade sócio-econômica da região, tendo em vista o atendimento das necessidades empresariais locais, quanto para a área de atuação do Estado, buscando atender às demandas deste na região.

A capacidade de comunicação, fortalecida pela ênfase na avaliação por apresentações orais em diversos níveis: direcionadas ao grupo das disciplinas, aos alunos do curso como um todo, ou a um público ampliado; e dissertativas, em que se privilegie o desenvolvimento do raciocínio logicamente consistente, também será enfocada.

Serão ofertadas, já em 2006, 160 vagas, divididas em duas entradas, com funcionamento em dois turnos, sendo um noturno. Cada turma, então, será composta por 40 alunos, que participarão das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

5.2. - Núcleo de Design

O mercado de trabalho na área de design em Pernambuco já está consolidado. Nos últimos 20 anos o Curso de Design da UFPE vem apontando novos mercados e novas estratégias de mercado (como foi o caso da editoração eletrônica, direção de arte e design do mobiliário nos anos 80-90, web design nos anos 90), e mais recentemente, multimídia, cinema, gestão, ergonomia e usabilidade, design e artesanato, design e meio ambiente. O melhor exemplo é o grande investimento feito pelo SEBRAE, AD/Diper, Prefeitura do Recife, entre outros, apoiando e organizando o 2º Salão Pernambuco Design 2004.

Há uma enorme demanda na região agreste em relação ao Design de Moda, uma vez que o pólo de confecções constituído por Santa Cruz do Capibaribe, Caruaru e Toritama, que surgiu nos anos 80, abriga hoje 12 mil empreendimentos, movimenta R\$ 2,1 bilhões por ano e produz 693 milhões de itens anuais. Os investimentos do Pólo de Confecções do Agreste são as roupas em jeans, empregando 77 mil pessoas. Fred Maia, presidente da Sindinvest afirma que “uma das grandes ações atuais é capacitar algumas empresas para exportação, para transformar Pernambuco em um pólo de moda, exportador de roupa verão” (Fonte: AD/Diper, Revista PEbusiness, 2004, p. 28-29). A região também desenvolve uma importante atividade produtiva nas áreas de artesanato, móveis e cerâmicas.

Os docentes contratados para o Núcleo de Design atuarão em atividades de ensino de graduação no Curso de Design e desenvolverão atividades de pesquisa e de extensão, integrando universidade e setores produtivos da região. Os alunos da graduação serão inseridos nesses projetos a fim de articular ensino, pesquisa e extensão. O Laboratório de Ciência e Tecnologia será o espaço para desenvolvimento das atividades citadas.

5.2.1. Curso de Design

Recentemente, o número de candidatos ao exame vestibular nesta área de conhecimento tem crescido na ordem de 40% e o número de cursos no Brasil tem também ampliado nas mesmas proporções. Se nos anos 80 tínhamos em torno de 50 cursos no país, hoje contamos com mais de 100. Existem apenas oito bacharelados em Design no Nordeste (sediados em suas capitais, com a exceção de Campina Grande, PB) e 6 cursos em

funcionamento na região Norte. Os demais estão espalhados no País, concentrados na região sul e sudeste.

Pretende-se que os profissionais, a partir da aquisição dos conhecimentos advindos do curso de Design, estejam aptos a projetar sistemas e produtos de moda, acessórios e vestuário; sistemas de informações visuais; objetos e os sistemas de objetos de uso através do enfoque interdisciplinar, consideradas as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico-cultural, bem como potencialidades e limitações econômicas e tecnológicas das unidades produtivas onde os sistemas serão produzidos.

O perfil desejado desse formando, portanto, é o designer capaz de produzir soluções projetuais que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, culturais e tecnológicas de forma contextualizada, observando o ajustamento histórico e os traços culturais e de seu desenvolvimento nas comunidades.

Três ênfases serão contempladas no curso de Design: design de moda, design de produto (moveleiro, artesanato e cerâmica) e design gráfico.

Em 2006 serão ofertadas 160 vagas, em duas entradas, com duas turmas de 40 alunos em cada entrada. Os alunos, além das atividades de ensino, serão convocados a participar de atividades de pesquisa e de extensão.

5.3 Núcleo de Formação Docente

O Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco vem desenvolvendo, ao longo dos últimos anos, um debate sobre o Curso de Pedagogia, os Cursos das Licenciaturas Diversas e o papel do Centro de Educação na formação do profissional de educação, numa perspectiva de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por um lado, e entre Universidade e Redes de Ensino, por outro.

A partir dessas discussões, sucessivas reformas e alterações curriculares têm sido realizadas com vistas a melhorar a qualidade do Ensino Básico e a formação de profissionais qualificados para atuação em outras instituições de Ensino Superior voltadas para a formação de professores. Essa ação é muito importante porque, qualificando os docentes que atuarão nas diversas instituições que formam professores, teremos como melhorar a qualidade da oferta do Ensino Fundamental. Pernambuco tem obtido resultados bastante críticos, em comparação com o restante do país. Em 2003, a média em Língua Portuguesa na 4ª série do Estado foi 157,1 (mais baixa, portanto, que a média de todas as outras regiões do país - Norte: 158,8; Sudeste: 181,7; Sul: 178,5 e Centro-Oeste: 172,5).

Uma das metas para atender a esses objetivos é a ampliação do atendimento para áreas rurais e municípios de regiões mais distanciadas da área metropolitana do Recife. Nessas regiões, concentram-se, conforme apontado pelo SAEB, índices mais baixos de desempenho dos alunos de 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática do que na capital.

A criação do Campos do Agreste vai favorecer a emergência de ações de formação de professores e outros profissionais da educação (gestores, coordenadores) para educação básica, no âmbito da graduação, para atuarem nessas regiões, e de oferta de cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) para atendimento, sobretudo, às instituições de ensino superior de formação de professores.

O Núcleo de Formação Docente do Agreste terá um Curso de Pedagogia, já em 2006, e, posteriormente, ofertará cursos nas outras licenciaturas, iniciando por Química e Física, para atender à demanda da região.

Além dos cursos de graduação, há previsão de criação de curso de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em Educação, em médio prazo. Em 2006, o Projeto prevê a criação de uma turma Minter, do Programa de Pós-graduação em Educação, com

oferta de 15 vagas. Essa será uma das formas de articular o Centro de Educação da UFPE-Recife e o Núcleo de Formação Docente-Caruaru.

Atividades de pesquisa e extensão serão desenvolvidas por professores e alunos tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação, de modo a contribuir para uma melhoria da Educação Básica e Superior no Estado de Pernambuco e na Região. Os docentes deste núcleo também desenvolverão projetos de formação continuada de professores no Laboratório de Ciência e Tecnologia, que será descrito adiante.

5.3.1 - Curso de Pedagogia:

O Curso de Pedagogia será estruturado em torno de uma base comum, docência de 1^a a 4^a série, e de duas áreas temáticas de aprofundamento: (1) Movimentos Sociais e (2) Gestão Educacional. Para concluir o curso, o aluno deverá, obrigatoriamente, escolher uma das áreas de aprofundamento, além da docência de 1^a a 4^a série. Esta escolha será feita em concomitância com a formação para a docência.

O perfil a ser formado é de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação. Este perfil enquadra-se no perfil comum proposto para o Campus Caruaru, na perspectiva de formação social e humanística, da gestão educacional e do respeito às características regionais.

Serão ofertadas 160 vagas, distribuídas em duas entradas, com dois turnos de funcionamento, já em 2006.

5.4. Núcleo Tecnológico

O Núcleo de Tecnologia será iniciado com a oferta do Curso de Engenharia Civil. Posteriormente, será implantado o curso de Engenharia de Produção. Já na sua implantação, será instalado um Laboratório de Ciência e Tecnologia, em estreita articulação com os outros núcleos. Atividades de pesquisa e de formação profissional, como já foi dito, serão desenvolvidas, com um dos focos na formação continuada de professores.

A contribuição do Núcleo de Tecnologia para o funcionamento do Laboratório de Ciência e Tecnologia é extensa, dado que serão desenvolvidos projetos de pesquisa e de formação de professores nas áreas de física e química, dentre outras, como matemática e biologia.

Além do desenvolvimento de pesquisas, tal laboratório será referência para criação, posteriormente, de cursos de licenciatura nas áreas científicas básicas (física, química e biologia).

5.4.1. Curso de Engenharia Civil

A região Agreste apresenta carência de profissional capacitado nas áreas dependentes da Engenharia Civil, tais como: habitação, saneamento, transportes, energia, planejamento e gerenciamento urbano, meio ambiente, etc. O curso de graduação em Engenharia Civil deverá atender a demanda regional de formação desse profissional.

O contexto regional no qual se insere o curso de Engenharia Civil da UFPE- campus do Agreste, foi identificado a partir da análise do Plano Regional de Inclusão Social (Agência FIDEM/ CONDEPE, 2003).

A área tecnológica e, em particular, o curso de engenharia civil, vem contribuir para ampliar a competitividade e desenvolvimento mais equânime dessa região na medida em que

qualifica e fortalece a capacidade técnica, profissional e de gestão dos profissionais que atuam e atuarão nessa região. Destacam-se nesse percurso três importantes eixos de atuação, quais sejam:

- **Habitabilidade** – relacionado aos sistemas construtivos, especificamente para atender às demandas por habitação, serviços (transporte, educação, saúde, lazer) e infraestrutura urbana básica (drenagem, água, esgoto, resíduos sólidos, energia, estradas, etc), além de facilidade de circulação;
- **Logística** – refere-se à rede de articulação e conectividade da economia e da população do Estado com diferentes lugares e mercados (bens, serviços, informações, experiências e iniciativas), materializada em projetos e ações relativos ao sistema viário, à produção de energia, aos sistemas de comunicação e às infovias, assim como pelo modelo organizacional e gerencial de armazenagem e distribuição de bens e serviços.
- **Meio-ambiente** – relacionado à geração, difusão e gestão de tecnologias e de aprendizagem com base no uso apropriado e na conservação do meio- ambiente.

Assim, atendendo à Resolução CNE/CES de 11/05/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharia, o Engenheiro Civil a ser formado deverá ter:

- Sólida formação nas ciências básicas (física, química e matemática);
- Conhecimentos fundamentais nas ciências sociais e humanas;
- Conhecimentos de informática, a serem utilizados como ferramentas de apoio;
- Formação generalista e humanista, com rápida capacidade de absorção e proposição de inovações tecnológicas, com vistas à solução de problemas práticos;
- Grande capacidade gerencial e de articulação nas organizações empresariais;
- Consciência de ser um agente do desenvolvimento econômico, sócio- cultural e ambiental.

Serão ofertadas, em 2006, 160 vagas, em duas entradas, cada uma com duas turmas de 40 alunos, funcionando em horários distintos.

5.5. Síntese da oferta dos cursos

Núcleos/ Cursos:

1) Núcleo de Gestão:

Curso de Graduação em Administração: 160 vagas

Curso de Graduação em Economia: 160 vagas

2) Núcleo de Design:

Curso de Graduação em Design: 160 vagas

3) Núcleo de Formação Docente

Curso de Graduação em Pedagogia: 160 vagas

Curso de Pós-graduação em Educação: 15 vagas

4) Núcleo de Tecnologia

Curso de Graduação em Engenharia Civil: 160 vagas

Número total de vagas ofertadas:

Graduação: 800

Pós-Graduação em Educação: 15

Informações Gerais dos cursos

Carga horária	Curso	Número de vagas anuais						Duração (em semestre)
		1º semestre		2º semestre		Total		
		Número de alunos	Número de turnos / turmas	Número de alunos	Número de turmas	Número de alunos	Número de turmas	
3000	Administração	80	Duas turmas em dois turnos	80	Duas turmas em dois turnos	160	4	Mínimo: 8 Máximo: 14
2700	Economia	80	Duas turmas em dois turnos	80	Duas turmas em dois turnos	160	4	Mínimo: 8 Máximo: 14
3220	Design	80	Duas turmas em dois turnos	80	Duas turmas em dois turnos	160	4	Mínimo: 8 Máximo: 14
2825	Pedagogia	80	Duas turmas em dois turnos	80	Duas turmas em dois turnos	160	4	Mínimo: 9 Máxima: 18
3900	Engenharia Civil	80	Duas turmas em dois turnos	80	Duas turmas em dois turnos	160	4	Mínimo: 8 Máximo: 14
Total	05	400	10	400	10	400	800	

6. Laboratório de Ciência e Tecnologia (proposta em reformulação)

O Laboratório de Ciência e Tecnologia terá um papel central e nucleador no Campus do Agreste, por meio da oferta e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, em parceria com diferentes instituições e órgãos governamentais. Será também um espaço para a iniciação do exercício profissional dos alunos que, desde o início do curso, serão engajados nas atividades a serem desenvolvidas.

Em sintonia com essa proposta, e considerando os programas de inclusão social que o Governo Federal vem implementando, o Ministério de Ciência e Tecnologia tem se posicionado a favor do fortalecimento da formação básica no sentido de apontar para a preparação de futuros pesquisadores e técnicos que dêem suporte à produção técnico/científica do País, sobretudo no que diz respeito ao crescimento da produção industrial como fator de competitividade e de desenvolvimento da economia nacional.

Ações voltadas para a formação continuada de professores também serão um dos eixos de trabalho fundamentais, pois há algum tempo a universidade vem discutindo as deficiências no ensino básico e ações junto aos governos estadual e municipais têm sido intensificadas, por meio de convênios e de outras iniciativas, que resultam na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a Rede Pública. Estes convênios se traduzem como instrumentos importantes na diminuição das dificuldades dos professores para condução das atividades didáticas.

Neste âmbito, o MCT, através da FINEP, estimula a criação de centros de treinamento e capacitação voltados para professores do ensino básico que tenham como finalidade abrir espaço de treinamento e capacitação, além de propor o desenvolvimento de centros de pesquisa para desenvolvimento da ciência e tecnologia.

O Laboratório de Ciência e Tecnologia que se presente criar no Campos do Agreste tem essas duas dimensões – produção do conhecimento e formação continuada de professores – de forma integrada e articulada.

A formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e profissionalizante também é uma preocupação da UFPE, uma vez que a formação dos alunos que acedem à universidade repercute diretamente no rendimento que estes terão durante sua formação profissional e tem relação com a permanência desses alunos até o final dos seus cursos. Por outro lado, o compromisso social da universidade com o ensino público, gratuito e de qualidade vem a se consolidar mais mediante ações dessa natureza.

Na dinâmica inaugurada pelo Presidente da República de contribuir para a interiorização do ensino superior em Pernambuco, com a criação do Campus da UFRPE em Garanhuns e do Campus da UFPE em Caruaru, propõe-se, neste projeto a criação de um Laboratório de Formação Continuada de Professores em Ciências Básicas e Tecnologia, no Campus do Agreste, em Caruaru, cuja importância estratégica é não apenas geográfica, uma vez que Caruaru é centro de convergência econômica no Agreste pernambucano, mas também porque a cidade se caracteriza como um pólo tecnológico de vários setores (artesanato, confecções, fármacos, turismo, etc). Estas características podem ser a motivação especial para se criar no laboratório uma metodologia diferente de ensino, isto é, aplicando-se métodos de ensino que utilizem os temas do pólo nos conteúdos programáticos das escolas. É uma forma de motivar os professores para que esses transmitam aos próprios alunos os conhecimentos das ciências básicas, por meio dos elementos que lhes são mais familiares e mais próximos.

A UFPE possui na sua organização a CECINE, que é um órgão da Pró-Reitoria de Extensão-PROEXT, e que foi criada (1965) com a finalidade de contribuir para Educação Científica e a Formação Continuada de professores dos ensinos fundamental, médio e profissionalizante. Neste projeto, a estruturação do Laboratório estará sob a coordenação da CECINE, acompanhada pela supervisão da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) e da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEXT).

Considerando que este projeto tem caráter amplo e deve funcionar articulando com outros setores externos à Universidade, é fundamental contar com o apoio das Secretarias de Educação (SEC) e de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA) do Governo Estadual e municipais. Neste âmbito, o Espaço Ciência, órgão ligado à SECTMA, que possui grande experiência em difusão e capacitação científica em todo o Estado, deverá ser um parceiro indispensável nas atividades do Laboratório.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos e a metodologia de ensino a serem implantados, as características regionais que Caruaru incorpora podem ser o eixo de orientação para a formação e qualificação de pessoal, visando o desenvolvimento sustentado da Região Agreste do Estado, que engloba pelo menos 30 cidades cujas economias têm suas dinâmicas sintonizadas à Capital do Agreste. Neste contexto, conforme comentado anteriormente, os temas desenvolvidos no pólo são importantes vetores de motivação para a

fixação de pessoal qualificado, geração de emprego e renda, e de inclusão social. Considerando ainda a presença do Campus Avançado da UFPE, o Laboratório é mais um fator de agregação de valor para toda cadeia produtiva do pólo econômico.

Os elementos destacados até então configuram uma proposta diferente de metodologia de ensino, que considera as características regionais como importantes instrumentos motivadores de formação e contribuem para fortalecer a formação de pessoal com especialização em temas pertinentes às necessidades locais. Estas questões serão, portanto, levadas em conta na formulação dos programas de capacitação a serem aplicados no Laboratório.

Objetiva-se, portanto, por meio dessa ação:

- Estruturar um Laboratório de Ensino das Ciências Básicas (física, química, biologia, matemática), dirigido para a Formação Continuada de professores das redes públicas (estadual e municipais);
- Atuar como espaço de interação entre a universidade e o ensino básico;
- Possibilitar o acesso de professores da Rede Pública para o treinamento e preparação do material de ensino nas suas escolas;
- Atuar como espaço de estágio para estudantes universitários dos cursos de licenciatura e da pós-graduação;
- Formular experimentos em ciências básicas para os conteúdos dos ensino fundamental, médio e profissionalizante, das redes públicas.

As principais matas são:

- Elaborar módulos de ensino relacionados aos temas do Pólo Econômico de Caruaru;
- Construir e implantar kit's de experimentos didáticos para formação dos professores, bem como possibilitar que os mesmos sejam aplicados nas escolas da região;
- Definir uma programação de atividades para 2005.

É inquestionável que o principal quesito para o funcionamento do Laboratório é a presença de recursos humanos qualificados. Desta forma, deve-se considerar em médio prazo (dois anos), a realização de concurso público para preenchimento dos cargos necessários a sua consolidação. Todavia, nesta etapa de configuração da sua dinâmica a concessão de Bolsas de Estudos para portadores de título de doutor/mestre é, certamente, o procedimento mais indicado para dar início aos trabalhos do Laboratório.

Os bolsistas serão orientados por professores da UFPE e no decorrer da vigência das bolsas (2-anos) é muito provável que os bolsistas criem vínculo com a Região e, com isto, determinem a melhor dinâmica de funcionamento para o Laboratório.

Quanto a sua funcionalidade, o Laboratório será um espaço disponível para professores das redes públicas procurarem, nos seus horários disponíveis, independentemente de programação estruturada, e formatarem os experimentos de suas aulas. O acesso, logicamente, será conseqüência de convênios assinados com as respectivas prefeituras e governo estadual. Esta possibilidade abre uma oportunidade de instigar nos professores a investigação científica e de estimulá-los a prosseguir na sua própria qualificação profissional.

Devemos ainda considerar que o funcionamento pleno e contínuo do Laboratório será função do interesse da Secretaria de Educação do Estado, bem como das Secretarias Municipais em procurarem recursos nos Programas Oficiais do Governo Federal, além de seus próprios meios e liberarem seus professores para a realização da formação e treinamentos

necessários. Portanto, a despeito do investimento inicial do MCT e do MEC é necessário que haja permanente interação das redes estadual e municipais com a presença da universidade na Região.

6. Recursos humanos

Conforme discussão que vem sendo conduzida neste projeto, a gestão do Campus Agreste será compartilhada e o princípio de coletivização do trabalho e integração das equipes nortearão toda a dinâmica de funcionamento da instituição. Dessa forma, tanto os docentes quanto os funcionários técnico-administrativos serão lotados em núcleos que atendam a diferentes cursos.

Em relação aos docentes, eles estarão vinculados aos núcleos, tal como descrito a seguir:

Núcleo	Curso	Quadro docente	
		1º ano	Previsão do Total de docentes necessários
Núcleo de Gestão	Administração	10 09	31 34
	Economia	07 08	23 30
Núcleo de Design	Design	08 09	40 36
Núcleo de Formação Docente	Pedagogia	08 08	20 32
Núcleo de Tecnologia	Engenharia Civil	06 11	35 44
Total		39 45	149

Os valores em vermelho equivalem a uma carga horária por professor de 180 horas por semestre. O cálculo foi feito em função da carga horária do curso e da quantidade de turmas por semestre (considerando 2 para cada curso). Será necessário decidir qual será a forma de calcular essa quantidade de docentes, **para padronizarmos???**

É PRECISO A DEFINIÇÃO DAS ÁREAS PARA ANALISARMOS AS INTERAÇÕES

- **Concurso Design / Áreas;**
 1. História e Teoria do Design
 2. Sistemas de Representação
 3. Sistemas de Configuração e Planejamento
 4. Sistema de Utilização/Interface
 5. Sistemas de Produção
 6. Design Gráfico
 7. Design de Produto
 8. Design Moda

Os funcionários técnico-administrativos serão lotados nos Núcleos ou em outras unidades do Campus, conforme quadro abaixo:

Quadro da Estrutura Geral de Servidores

Setor	Número de Servidores	Competência
Laboratório de Ciências e Tecnologia	10	Técnico-Administrativos 5 NS 5 NM
Infra-estrutura	13	Técnico-Administrativos
Escolaridade Única	06	Técnico-Administrativos 1 chefe —
Orçamento e Finanças	03	Técnico-Administrativos 1 contador + 2
Gestão de Recursos Humanos	05	Técnico-Administrativos 1 chefe + outros
Outros Serviços	01	Docentes ou Técnico-Administrativos
	02	Vigilantes para cada núcleo
Outros Serviços	02	Servidores de limpeza para cada núcleo
	02	Servidores de limpeza para cada núcleo
Total geral mínimo:	54	

Obs.: O número de pessoas de limpeza dependerá da área total a ser construída.

8. Infra-estrutura

Os espaços físicos do Campus do Agreste serão organizados de modo a favorecer a integração entre os alunos, os docentes e os funcionários técnico-administrativos, conforme está descrito a seguir:

8.1 Espaços comuns

Laboratório de Ciência e Tecnologia

As instalações físicas iniciais devem considerar as necessidades básicas para os laboratórios experimentais que estão sendo previstos, além dos espaços didáticos e administrativos. Portanto, devemos prever:

Função	No. Salas	Dim.	Total
Salas para Laboratórios (M, F, Q, B)	4	6m x 8m	192m ²
Sala de Aula	2	6m x 8m	96m ²
Sala de Leitura	1	5m x 4m	20m ²
Laboratório de Computação	1	5m x 4m	20m ²
Secretaria	1	5m x 4m	20m ²
Sala Instrutores	1	5m x 4m	20m ²
Sanitários	3	3m x 2m	18m ²
Almoxarifado	1	2m x 2m	4m ²

Área Total			390m2
-------------------	--	--	--------------

Biblioteca Central

A biblioteca central deverá conter acervo relativo a todas as áreas de conhecimento contempladas nos cursos ofertados na Universidade. Deverá ser climatizada, com sala de estudo individual e em grupo, com acesso direto ao acervo, serviço de reprografia, recursos multimídia, acesso à Internet.

Auditório

O auditório, com capacidade para 200 (Estou achando pequeno) pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, data-show, retroprojektor, será comum a todos os núcleos.

Laboratórios de informática

Será montado um laboratório de informática para atender aos alunos de todos os cursos. Esse espaço será climatizado, com 60 computadores em rede, 5 impressoras, um scanner e um data-show.

Sala Multiuso

A sala multiuso será climatizada, terá 40 mesas, que permitam diversos tipos de configuração, e terá pia e estantes que possam acomodar o acervo de produtos e materiais (catálogos, mostruários).

Centro de Convivência

O Centro de convivência será um espaço, onde possam ser organizadas exposições de trabalhos e eventos, contando com fotocopiadora, Correios, praça de alimentação, bancos, sindicatos, livraria, dentre outros.

Quadra Poliesportiva

A quadra poliesportiva será construída em espaço coletivo, com livre acesso à comunidade.

Espaço para funcionamento administrativo

O espaço para funcionamento administrativo contará com salas de atendimento aos alunos, docentes e funcionários técnico-administrativos, com espaço para:

- 01 sala de direção
- 04 salas para coordenação dos núcleos (Como será depois a coordenação dos cursos?)
- 01 sala de reuniões
- 01 escolaridade única
- 01 setor de contabilidade
- 01 sala de apoio Acadêmico-Administrativo (Gestão de Recursos Humanos)

Ônibus

Serão providenciados dois ônibus, para uso coletivo em excursões didáticas, viagens para eventos (congressos, simpósios, cursos...), dentre outras necessidades.

8.2. Infra-estrutura dos núcleos

Núcleo de Gestão

No Núcleo de Gestão funcionarão, inicialmente, turmas dos cursos de Administração e de Economia. Em Administração, serão organizadas duas turmas por semestre, em dois turnos diferentes, e em Economia, uma turma por semestre no turno noturno. Assim, ingressarão, por semestre, duas turmas no turno noturno e um no diurno. Considerando que cada curso terá 8 semestres, serão construídas:

- 16 salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojektor.
- 27 32 (caso a quantidade de professores seja a que está indicada em vermelho na tabela de número de docentes) gabinetes para professores, com capacidade para dois professores por gabinete, com computadores e acessórios.
- Dois módulos móveis, com data-show, TV, vídeo e DVD.
- 01 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, data-show, retroprojektor.
- 01 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede, 4 impressoras, um scanner e um data-show (para ser usado em atividades didáticas dos professores).

Núcleo de Design

No Núcleo de Design, serão oferecidas duas turmas em dois turnos por semestre. Considerando que o curso terá duração de 8 semestres, serão construídas:

- 4 salas com capacidade para 40 lugares, com computador em cada lugar, conectados em rede, climatizada, com mesas e cadeiras apropriadas para atividades projetuais e aulas teóricas, com painéis para afixação de trabalhos e armários para acomodação de material;
- 4 salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojektor.
- sala para atendimento ao aluno, climatizada e equipada com computador e seus periféricos;
- 20 18 (caso a quantidade de professores seja a que está indicada em vermelho na tabela de número de docentes) gabinetes para professores (dois professores por gabinete), com computadores e acessórios
- Dois módulos móveis com data show, TV e Vídeo, DVD.
- 01 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, data-show, retroprojektor.
- 01 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede, 4 impressoras, um scanner e um data-show (para ser usado em atividades didáticas dos professores).
- Laboratório de Modelagem e Costura, com 40 Máquinas de costura industrial (retas, overloque, colarete, casear, travete), 2 máquina de bordar eletrônicas; 2 cortadeiras eletrônicas; 60 manequins (para modelagem); armários; estantes; 2 Bancadas com 25 bancos cada.

- Laboratório de Criação, Tecelagem e Estamparia, com 5 Estações de Trabalho Lectra; 5 Estações de Trabalho Gerber; 1 mesa digitalizadora e 1 ploter; armários; estantes; 2 Bancadas com 25 bancos cada.
- Laboratórios de Fibras Têxteis e Cor, com 25 mesas individuais; pias; armários; estantes; teciteca; cataloteca; fibras; 1 Bancada com 25 bancos.
- Laboratório de Modelos e Protótipos, com Serra multibancada; torno compressor; máquina de solda elétrica; dobrador de tubos; máquina de solda móvel; rebitadeira; furadeiras; aspersor; serra de fita; resinas; forno cerâmico elétrico; cortador de isopor; equipamentos variados de proteção individual; bancada com 25 bancos.
- Laboratório de Captação e Tratamento de Imagem, com 25 Macintosh Multimídia com 2 Scanners; 2 Impressoras e 10 Câmeras Digitais; Televisão; Data Show.
- Laboratório e Estúdio Fotográfico, com 25 Câmeras fotográficas; tripés; filtros; lentes macro e teleobjetiva; estufa para secar filme; tanque de lavagem; rebobinadores de filmes; espirais de metal; 10 ampliadores P&B; mesas; timers; mesa de luz; tanques de armazenamento químico; bandejas para banho; armários; fundo Infinito; tripés de luz; sobrinhas; bancos; estantes (etc).

Núcleo de Formação Docente

No Núcleo de Formação Docentes funcionará, inicialmente, o curso de Pedagogia, com uma entrada por semestre, totalizando 9 semestres, e uma turma de Pós-Graduação, em nível de Mestrado. Dessa forma, será necessário:

- 10 09 (se considerarmos 9 períodos do curso) salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojeter;
- 05 salas-ambiente (1 dinâmica de grupo, 1 vídeo, 2 metodologias de ensino, 1 informática);
- Sala de reuniões;
- Sala de estudo dos alunos da Pós-Graduação, com armários e computadores;
- 20 16 (caso a quantidade de professores seja a que está indicada em vermelho na tabela de número de docentes) gabinetes para professores, com computadores e acessórios;
- Dois módulos móveis com data show, TV e Vídeo, DVD.
- 01 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, data-show, retroprojeter.
- 01 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede, 4 impressoras, um scanner e um data-show (para ser usado em atividades didáticas dos professores).

Núcleo de Tecnologia

No Núcleo de Tecnologia funcionará, inicialmente, o curso de Engenharia Civil, com uma turma por semestre. O Curso terá duração de 8 semestres. Assim, será necessário:

- 12 8 (se considerarmos 6 períodos do curso) salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojeter.
- 1 sala para teleconferência
- Laboratório de Sistemas Construtivos (laboratório multidisciplinar atendendo as áreas de estruturas, construção civil e materiais)
- Laboratório de infra- estruturas e meio ambiente (laboratório multidisciplinar atendendo as áreas de geotecnia, recursos hídricos e saneamento, transportes)

- 35 22 (caso a quantidade de professores seja a que está indicada em vermelho na tabela de número de docentes) gabinetes para professores, com computador e acessórios
- Dois módulos móveis com data show, TV, DVD e vídeo.
- 01 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, data-show, retroprojektor.
- 01 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede, 4 impressoras, um scanner e um data-show (para ser usado em atividades didáticas dos professores).

celia

De: "Sérgio Abranches" <sergio.abranches@ufpe.br>
Para: "limaia" <limaia@ufpe.br>
Cc: "limaia" <limaia@ufpe.br>; "Gilson Edmar - CCS" <ge@ufpe.br>; "amaro" <alins@ufpe.br>; "Celso P. de Melo" <celso@df.ufpe.br>; "Celia" <cpc@proplan.ufpe.br>; "Anísio Brasileiro de Freitas Dourado" <anisio@proext.ufpe.br>; "anisio" <anisio@ufpe.br>; "Alice Botler" <alice.botler@ufpe.br>; "Ana Cristina Arcoverde" <arcoverde@progepe.ufpe.br>; "Antônio José do Amaral" <amaral@proplan.ufpe.br>; "Ascendino Flávio Dias e Silva" <afds@ufpe.br>; "Bernard Genevois" <bbpg@ufpe.br>; "Christianne Calado" <christianecalado@yahoo.com.br>; "Hans Waechter" <hnwaechter@terra.com.br>; "Ivaldo Pontes" <ivaldo@ufpe.br>; "Jeferson Rego Silva" <jjrs@ufpe.br>; "Lilian Outtes" <l.outtes@dca.ufpe.br>; "Maria de Fátima Militão" <dpg@propesq.ufpe.br>; "Policarpo Lima" <jprlima@decon.ufpe.br>; "Sergio Abranches" <sergio.abranches@ufpe.br>; "Solange Coutinho" <solangecoutinho@globo.com>; "Suzana Maria Gico Lima Montenegro" <suzanam@ufpe.br>; "Lícia" <licia@proacad.ufpe.br>; <jsas7@uol.com.br>; "Andréa Sales Soares de Azevedo Melo" <andrea.samel@ufpe.br>; <dirccsa@ufpe.br>

Enviada em: sexta-feira, 3 de junho de 2005 05:32
Assunto: Re: Proposta de gestão

Olá, Lícia e demais colegas da comissão.

Acabo de ler o texto-proposta de gestão da profa. Ana Arcoverde. Gostaria de apresentar duas modificações:

a) quanto à escolha do diretor do campus e dos coordenadores de núcleo, penso que a idéia de um diretor pró-tempore é boa, mas creio que poderíamos determinar um período para isto, do mesmo modo que a escolha dos coordenadores de núcleo. Talvez seis meses, que seria um tempo mínimo de conhecimento entre os professores e técnicos, de modo a possibilitar uma eleição direta em seguida. Também acho que um primeiro mandato não deveria ser de quatro anos, mas sim de dois anos, dadas as características de implantação do campus.

b) quanto ao número de representantes nos Órgãos Superiores, creio que seria bom acompanhar a regra atual, com diretor e vice e mais 3 conselheiros. O número não se altera segundo a proposta de Profa. Ana Arcoverde, mas a composição sim.

Abraços a todos,
 Sérgio Abranches

> Colegas,

>

> Estou mandando a proposta de gestão, elaborada por Ana Arcoverde, na
 > íntegra. Quando inseri no projeto, cortei, sem querer, uma parte.

>

> Abraço

>

> Lícia

> ----- Original Message -----

> From: limaia

> To: Gilson Edmar - CCS ; amaro ; Celso P. de Melo ; Celia ; Anísio

> Brasileiro de Freitas Dourado ; anisio ; Alice Botler ; Ana Cristina

> Arcoverde ; Antônio José do Amaral ; Ascendino Flávio Dias e Silva ;

> Bernard Genevois ; Christianne Calado ; Hans Waechter ; Ivaldo Pontes ;

> Jeferson Rego Silva ; Lilian Outtes ; Maria de Fátima Militão ;

> Policarpo Lima ; Sergio Abranches ; Solange Coutinho ; Suzana Maria Gico

> Lima Montenegro ; Lícia

> Cc: jsas7@uol.com.br ; Andréa Sales Soares de Azevedo Melo ;
> dirccsa@ufpe.br
> Sent: Thursday, June 02, 2005 9:38 AM
> Subject: Versão Projeto Caruaru
>
>
> Colegas,
>
> Segue versão, ainda provisória, do projeto de Caruaru. Peço, a cada um,
> que leia com atenção e levantem problemas, contradições, façam
> sugestões, etc.etc. Esta é a hora de resolvermos, conjuntamente, as
> dificuldades! Por isso pensei que seria bom, neste momento, todos se
> envolverem com a proposta ainda em construção.
>
> O que estiver em vermelho é para análise específica do grupo envolvido
> mais diretamente com o curso ou com a questão, Chamo atenção para a
> questão das vagas! Segundo nossa última reunião, é preciso justificar o
> investimento em termos de atendimento à população.
>
> Lembro nossa reunião de amanhã, dia 02 de junho às 14:00 h.
>
> Até lá.
>
> Um abraço
>
> Lícia

celia

De: "limaia" <limaia@ufpe.br>
Para: "limaia" <limaia@ufpe.br>; "Gilson Edmar - CCS" <ge@ufpe.br>; "amaro" <alins@ufpe.br>; "Celso P. de Melo" <celso@df.ufpe.br>; "Celia" <cpc@proplan.ufpe.br>; "Anísio Brasileiro de Freitas Dourado" <anisio@proext.ufpe.br>; "anisio" <anisio@ufpe.br>; "Alice Botler" <alice.botler@ufpe.br>; "Ana Cristina Arcoverde" <arcoverde@progepe.ufpe.br>; "Antônio José do Amaral" <amaral@proplan.ufpe.br>; "Ascendino Flávio Dias e Silva" <afds@ufpe.br>; "Bernard Genevois" <bbpg@ufpe.br>; "Christianne Calado" <christiannecalado@yahoo.com.br>; "Hans Waechter" <hnwaechter@terra.com.br>; "Ivaldo Pontes" <ivaldo@ufpe.br>; "Jeferson Rego Silva" <jjrs@ufpe.br>; "Lilian Outtes" <l.outtes@dca.ufpe.br>; "Maria de Fátima Militão" <dpg@propesq.ufpe.br>; "Policarpo Lima" <jprlima@decon.ufpe.br>; "Sergio Abranches" <sergio.abranches@ufpe.br>; "Solange Coutinho" <solangecoutinho@globocom.com>; "Suzana Maria Gico Lima Montenegro" <suzanam@ufpe.br>; "Lícia" <licia@proacad.ufpe.br>
Cc: <jsas7@uol.com.br>; "Andréa Sales Soares de Azevedo Melo" <andrea.samel@ufpe.br>; <dirccsa@ufpe.br>
Enviada em: quinta-feira, 2 de junho de 2005 16:38
Anexar: Proposta para a Gestão do Campus do Agreste.doc
Assunto: Proposta de gestão

Colegas,

Estou mandando a proposta de gestão, elaborada por Ana Arcoverde, na íntegra. Quando inseri no projeto, cortei, sem querer, uma parte.

Abraço

Lícia

— Original Message —

From: limaia

To: Gilson Edmar - CCS ; amaro ; Celso P. de Melo ; Celia ; Anísio Brasileiro de Freitas Dourado ; anisio ; Alice Botler ; Ana Cristina Arcoverde ; Antônio José do Amaral ; Ascendino Flávio Dias e Silva ; Bernard Genevois ; Christianne Calado ; Hans Waechter ; Ivaldo Pontes ; Jeferson Rego Silva ; Lilian Outtes ; Maria de Fátima Militão ; Policarpo Lima ; Sergio Abranches ; Solange Coutinho ; Suzana Maria Gico Lima Montenegro ; Lícia

Cc: jsas7@uol.com.br ; Andréa Sales Soares de Azevedo Melo ; dirccsa@ufpe.br

Sent: Thursday, June 02, 2005 9:38 AM

Subject: Versão Projeto Caruaru

Colegas,

Segue versão, ainda provisória, do projeto de Caruaru. Peça, a cada um, que leia com atenção e levantem problemas, contradições, façam sugestões, etc.etc. Esta é a hora de resolvermos, conjuntamente, as dificuldades! Por isso pensei que seria bom, neste momento, todos se envolverem com a proposta ainda em construção.

O que estiver em vermelho é para análise específica do grupo envolvido mais diretamente com o curso ou com a questão, Chamo atenção para a questão das vagas! Segundo nossa última reunião, é preciso justificar o investimento em termos de atendimento à população.

Lembro nossa reunião de amanhã, dia 02 de junho às 14:00 h.

Até lá.

Um abraço

Lícia

3/6/2005

Proposta para a Gestão do Campus do Agreste

Na administração contemporânea, estudiosos apontam para uma nova concepção de gestão, produção e organização do trabalho em termos da qualidade na produção de produtividade, flexibilidade na produção, utilização de recursos humanos polivalente ou multifuncional, trabalho em grupo e formas organizacionais que conduzam a criação de clima favorável, inovação e a competitividade empresarial.

A administração moderna precisa ser capaz de entender o comportamento e às necessidades das pessoas com quem divide o ambiente de trabalho, dando ênfase ao trabalho em grupo, estabelecendo as técnicas gerenciais que permitem obter o máximo de cada profissional em sua equipe.

Organizando em quatro partes - O Despertar das Habilidades, O Incentivo ao Crescimento, A Busca de Soluções, A Avaliação e a Recompensa - será cultivada uma relação de confiança com o grupo, a fim de estimular o desenvolvimento de novas habilidades e de manter a motivação em alta.

Tratando-se de processo e proposta de interiorização da UFPE na Região do Agreste do estado, consideramos que o funcionamento do Campus de Caruaru deva ser regido pelos mesmos Regimento e Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco com status equivalente ao dos centros acadêmicos de Recife. Propõe-se a formação de um Colegiado - Órgão deliberativo superior - composto pelos coordenadores dos núcleos com os respectivos suplentes sob a presidência do diretor do campus. Deverá ser garantido, no entanto, autonomia relativa na gestão colegiada dos quatro núcleos que agruparão as atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e administração de pessoal.

Sugere-se que 05 docentes representantes do Campus de Caruaru tenham assento nos Conselhos da UFPE de modo a garantir, não só, representação e representatividade da nova unidade nos espaços de decisão da UFPE, mas sobretudo, a participação nos processos de discussão e decisão sobre os assuntos de interesse comum a busca de harmonia em relação aos objetivos e à missão institucional da UFPE.

Ainda, consideramos responsabilidade da UFPE acompanhar a implantação do Campus do Agreste e sugerimos a constituição de uma comissão paritária de representantes das duas unidades para a fase inicial ou de implantação do projeto e, dado a particularidade de proposta acadêmica interdisciplinar constituir um Grupo de

Trabalho - GT de monitoramento e avaliação do desenvolvimento nos quatro núcleos de política de ensino, pesquisa e extensão a ser realizada no Campus do Agreste.

Estrutura Administrativa para o Campus do Agreste

A) Laboratório de Ciência e Tecnologia

- 02 técnicos em Matemática (01 nível médio, 01 nível superior)
- 02 técnicos em Física (01 nível médio, 01 nível superior)
- 02 técnicos em Química (01 nível médio, 01 nível superior)
- 02 técnicos em Biologia (01 nível médio, 01 nível superior)
- 02 técnicos em Informática (01 nível médio, 01 nível superior)

B) Infra-estrutura

- Biblioteca Central:- 05 bibliotecários
- Sala Multiuso:- 01 servidor operador de multimídia
 - 01 servidor para apoio
 - 01 servidor para área pedagógica (nível superior)
 - 01 servidor operador da maquina de xerox
- Centro de Convivência: xerox, Correios, praça de alimentação, bancos, sindicatos, livraria, farmácia. (serviços terceirizados)
- Quadra Poliesportiva
- Recepção: central de informação - 04 técnicos (nível médio)

C) Escolaridade Única

- 05 servidores (atendem às quatro Coordenações de Curso)
- 01 secretária

D) Orçamento e Finanças

- 1 setor de contabilidade com 3 técnicos (nível superior) em contabilidade

E) Apoio Acadêmico-Administrativo

- Gestão de RH: - Pessoal Administrativo
 - Docência
 - Bolsistas/Estágios

Atribuições

Conselho de Gestores do Campus do Agreste

- Estabelecer diretrizes fundamentais para o Campus;
- Manifestar-se sobre assuntos que lhe sejam submetidos pela Diretoria do Campus;
- Examinar e emitir parecer sobre as demonstrações financeiras, relatórios de atividades e orçamentos apresentados pela Diretoria;
- Regulamentar as deliberações do Conselho;
- Emitir parecer sobre as indicações de substitutos, encaminhados pela Diretoria, em caso de vacância da mesma, aprovando-os ou não;
- Orientar a Diretoria sobre a melhor forma de desenvolver suas atividades.

Diretor do Campus do Agreste

- Gerir os 4 núcleos, que compõem o Campus Universitário do Agreste, coordenar as atividades desenvolvidas pelos setores de apoio acadêmico, administrativo, de orçamento e finanças e de infra-estrutura;
- Presidir o Conselho de Gestores do Campus do Agreste de desempate quando houver impasse nas deliberações dos membros do conselho;
- Deliberar sobre assuntos administrativos;
- Presidir as reuniões do Conselho de Gestores;
- Autorizar a divulgação dos projetos/programas solicitados pelos Núcleos, após avaliação do Conselho;
- Assinar documentos e correspondências em nome do Campus do Agreste;
- Representar o Campus, em juízo ou fora dele;
- Abrir e movimentar contas bancárias em conjunto com o Setor de Orçamento e Finanças;
- Coordenar as atividades acadêmicas e administrativas.

Processo de escolha do diretor e coordenadores de núcleo

Tendo em vista a implantação de uma nova unidade a partir da experiência da UFPE, considera-se essencial a indicação de um diretor pró-tempore indicado pelo Magnífico Reitor com o perfil acadêmico administrativo próprio à proposta para

preparação da estrutura funcional, bem como, e sobretudo da eleição direta e paritária para a coordenação dos núcleos, e no futuro do diretor do campus do agreste com mandato de quatro anos.

Quadro da Estrutura Geral de Servidores

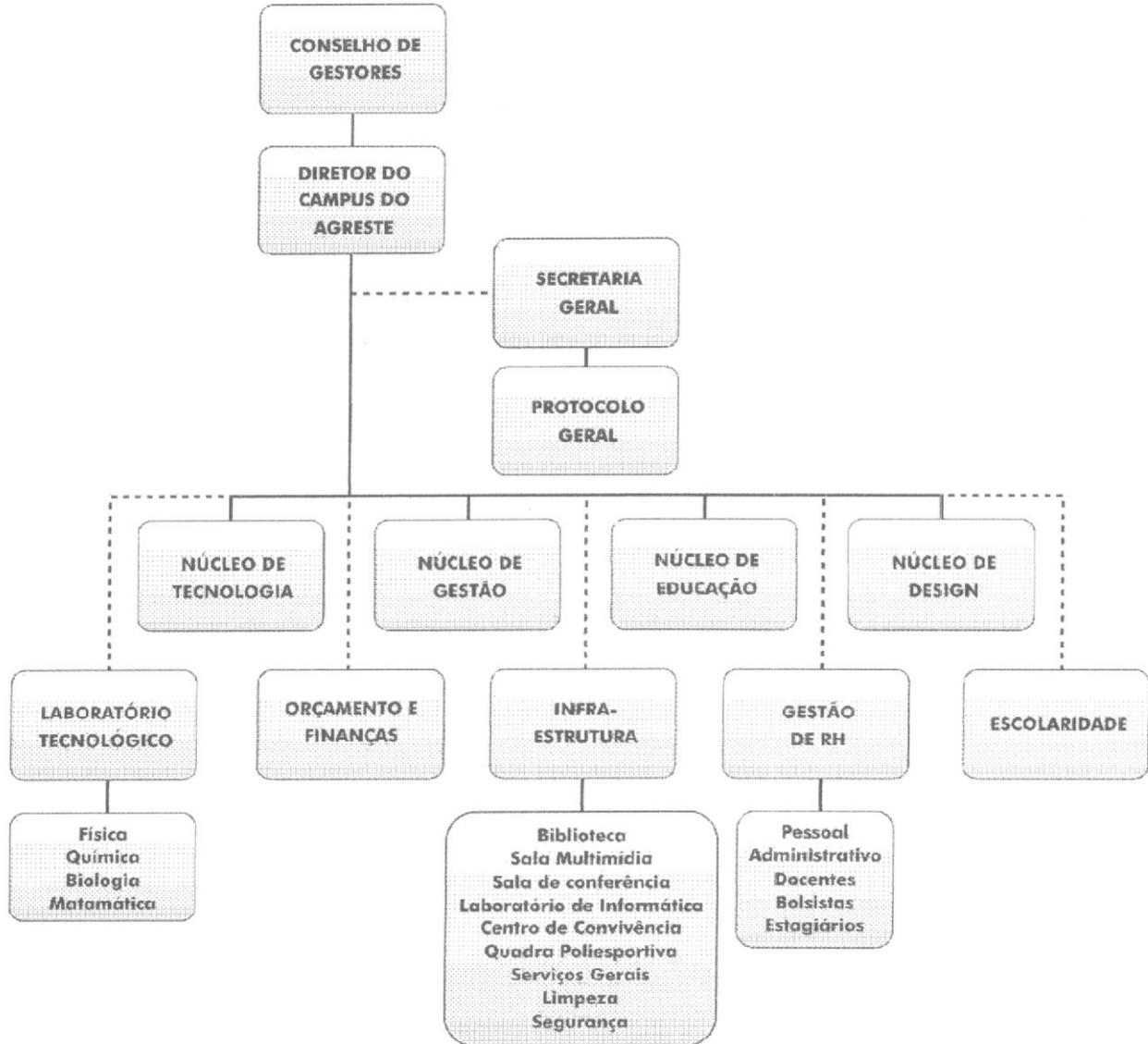
Setor	Número de Servidores	Competência
Laboratório de Ciências e Tecnologia	10	Técnico-Administrativos
Infra-estrutura	13	Técnico-Administrativos
Escolaridade Única	06	Técnico-Administrativos
Orçamento e Finanças	03	Técnico-Administrativos
Gestão de Recursos Humanos	05	Técnico-Administrativos
	01	Docentes ou Técnico-Administrativos
Outros Serviços	02	Vigilantes para cada núcleo
	02	Servidores de limpeza para cada núcleo
Total geral mínimo:	54	

Obs.: O número de pessoas de limpeza dependerá da área total a ser construída.

PROJETO INTERIORIZAÇÃO

ORGANOGRAMA

MODELO II



celia

De: "limaia" <limaia@ufpe.br>
Para: "Celia" <cpc@proplan.ufpe.br>
Enviada em: quinta-feira, 2 de junho de 2005 14:34
Anexar: Formulário PlanoTrabalho_3 fls.doc
Assunto: Fw: PTA

Célia,

Por favor passe para Hermno. Esse é o formulário para Caruaru.

obrigada!

Lícia

----- Original Message -----

From: "Wilsa Maria Ramos" <Wilsa.Ramos@mec.gov.br>
To: <licia@proacad.ufpe.br>
Cc: <limaia@ufpe.br>
Sent: Wednesday, June 01, 2005 1:07 PM
Subject: PTA

Prezada Professora Licia,
envio o PTA (formulário) conforme combinado. Dúvidas favor ligar para Wilsa
2104-8717.

Grata

Wilsa

SESu/DEPES

<<Formulário PlanoTrabalho_3 fls.doc>>

ANEXO I
PLANO DE TRABALHO – fl. 1/3

1 - DADOS CADASTRAIS

Órgão/Entidade Proponente				CNPJ	
Endereço					
Cidade			UF	CEP	Esfera Administrativa
DDD	Fone		Fax		E-Mail
Conta Corrente		Banco	Agência		Praça de Pagamento
Nome do Responsável				CPF	
Nº RG / Órgão Expedidor		Cargo	Função		Matrícula
Endereço Residencial					CEP

2 - OUTROS PARTICIPES

Órgão/Entidade				CNPJ	
Endereço				Esfera Administrativa	
Nome do Responsável				CPF	
Nº RG/Órgão Expedidor		Cargo	Função	DDD	Telefone:
Endereço Residencial					CEP

3 - DISCRIMINAÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto	Período de Execução	
	Início	Término
Identificação		
Justificativa da Proposição		

PLANO DE TRABALHO fl. 2/3

4 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (Meta, Etapa ou Fase)

Meta	Etapa/ Fase	Especificação	Indicador Físico		Período de Execução	
			Unid.de Medida	Qtde	Início	Término

5 - PLANO DE APLICAÇÃO (R\$ 1,00)

Classificação da Despesa*	Especificação	Total	Concedente	Proponente
Total Geral				

PLANO DE TRABALHO - fl. 3/3

6 - Cronograma de Desembolso (R\$ 1.00) Concedente

Meta	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Meta	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez

Proponente (Contrapartida)

Meta	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Meta	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez

7 - Declaração

Na qualidade de representante legal, declaro para fins de prova junto ao Ministério da Educação para os efeitos e sob penas da lei, que inexistem qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional ou qualquer órgão ou entidade da Administração Pública Federal, que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos da União, na forma deste plano de trabalho.

Pede deferimento.

_____ / /

Local e Data

Proponente

8 - Aprovação pelo Concedente

Aprovado

Local e Data

Concedente