

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EXPANSÃO DA UNESP FACE À REFORMA DO APARELHO DE
ESTADO**

Talita Marques Mendes

São Carlos - SP

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A expansão da UNESP face à Reforma do Aparelho de Estado

Talita Marques Mendes

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

São Carlos - SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M538e Mendes, Talita Marques
A expansão da UNESP face à reforma do aparelho de estado / Talita Marques Mendes. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
98 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Universidade estadual paulista. 2. Expansão do ensino superior. 3. Reforma do estado. 4. Trabalho docente. I. Título.




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

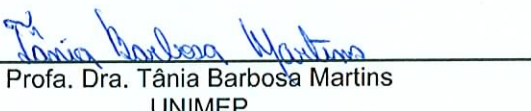
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Talita Marques Mendes, realizada em 06/03/2015:


Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
UFSCar


Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar


Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins
UNIMEP

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu caro orientador, Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, pela orientação de meu trabalho, por suas aulas, pela dedicação e por sua amizade e compreensão.

Agradeço aos companheiros do GEPEEFH pelos dois anos de amizade, apoio e aprendizado.

Agradeço às companheiras Maria José Silva, Raisa Maria, Priscila Ulian e Luciana Ferreira pelos momentos de apoio, estudos e descontração ao longo dos meus estudos de mestrado.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª Tânia Barbosa Martins e ao Prof Dr. Alan Victor Pimenta pela participação tanto de minha banca qualificação quanto de minha banca de defesa e por suas grandes contribuições ao meu trabalho.

Agradeço, em especial, à Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por sua amizade, apoio, gentileza em ler minha dissertação e me permitir realizar o Estágio de Docência em suas aulas de Sociologia, Educação e Sociedade. A ela, toda minha admiração pessoal e profissional.

Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sem os quais este trabalho não poderia se realizar.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Deise Mancebo, aos companheiros do projeto OBEDUC e aos companheiros da Rede Universitas pelos significativos momentos de aprendizagem.

Agradeço à CAPES pela possibilidade de me dedicar apenas à minha pesquisa com bolsa de estudos.

Agradeço ao Filipe Oliveira Rocco, por seu amor, amizade, paciência e compreensão, em todos os momentos, até mesmo nos mais difíceis.

Por fim, agradeço aos meus pais, Sandra e Maurílio, por todo amor e carinho que uma filha pode receber.

RESUMO

Entre os anos de 2003 e 2013, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, passou por dois ciclos de expansão, os quais fizeram com que a universidade apresentasse um crescimento, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. A década em questão é bastante significativa para o Ensino Superior brasileiro, pois, durante este período, consolidaram-se as políticas de expansão das universidades públicas, tendência verificada não só nas universidades federais, mas também nas universidades estaduais do Estado de São Paulo. Durante o referido período, a UNESP passou por um processo de expansão do ensino de graduação, o qual se deu em três frentes: criação de novas vagas em cursos tradicionais de unidades já consolidadas da instituição; criação de novos cursos nestas unidades; e criação de novos campi, o que resultou num aumento de 39,8% no número de cursos de graduação oferecidos pela instituição. Assim como a graduação, a pós-graduação da UNESP também cresceu de maneira significativa nestes dez anos, apresentando um aumento de 36,1% no número de cursos de mestrado; e um aumento de 44,3% de cursos de doutorado. O crescimento dos cursos de graduação e pós-graduação significou um aumento de 40,5% de alunos matriculados na universidade. Entretanto, não houve uma ampliação do quadro docente que acompanhasse tal crescimento, pois, neste período, houve um crescimento de apenas 16,5% no número de professores da universidade, isto considerando tanto professores efetivos quanto professores temporários. Se considerarmos apenas os professores efetivos da instituição, o quadro é ainda mais preocupante, já que, neste caso, o aumento é de apenas 10,8 %, levando-nos à hipótese de que o trabalho de tais professores tenha passado por um processo de intensificação a partir da expansão da universidade. Diante disso, busca-se, a partir das análises do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Caderno de Estudo de Expansão de Graduação e dos dados contidos nos Anuários Estatísticos da UNESP, compreender como se deu a expansão da universidade e quais as relações entre o processo de expansão da UNESP e a Reforma do Aparelho de Estado, realizada nos anos 1990.

Palavras-chave: Universidade Estadual Paulista; expansão do ensino superior; reforma do Estado; trabalho docente.

ABSTRACT

Between 2003 and 2013, the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, has undergone two expansion cycles, which caused the university to present a growth, both at the undergraduate level as at the level of post- graduation. The decade in question is quite significant for the Brazilian higher education, because during this period, consolidated if the expansion policies of public universities, trend not only in the federal universities, but also in state universities of the State of São Paulo. During this period, UNESP underwent a process of expansion of undergraduate education, which took place on three fronts: creating new jobs in traditional courses of units already consolidated the institution; creation of new courses in these units; and creation of new campus, which resulted in an increase of 39.8% in the number of undergraduate courses offered by the institution. As graduation, UNESP graduate has also grown significantly in the past ten years, with an increase of 36.1% in the number of master's courses; and an increase of 44.3% of doctoral courses. The growth of undergraduate and graduate meant an increase of 40.5% of students enrolled at the university. However, there was an expansion of the teaching staff to accompany this growth, because in this period there was an increase of only 16.5% in the number of university teachers, that considering both effective teachers and temporary teachers. If we consider only the effective teachers of the institution, the picture is even more worrying, since, in this case, the increase is only 10.8%, leading us to the hypothesis that the work of these teachers have gone through a process of intensification from the university expansion. Therefore, we try to, from the analyzes of the Institutional Development Plan (IDP), the Graduate Expansion Study Notebook and the data contained in the UNESP Statistical Yearbooks, understand how was the expansion of the university and which relations between the process of expansion of UNESP and the Reform of the State Apparatus, held in the 1990s.

Keywords: Universidade Estadual Paulista; expanding higher education; reform of the state, professor'

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Vagas oferecidas pela UNESP no Vestibular.....	54
Tabela 2: Número de Cursos de Graduação na UNESP.....	55
Tabela 3: Número de Alunos Matriculados em Cursos de Graduação na UNESP.....	56
Tabela 4: Número de Alunos Formados na Graduação na UNESP.....	57
Tabela 5: Número de Cursos de Mestrado e Doutorado na UNESP.....	58
Tabela 6: Evolução dos Programas de Pós-Graduação da UNESP	58
Tabela 7: Número de Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado) na UNESP.....	59
Tabela 8: Alunos Formados nos Cursos de Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado) na UNESP	60
Tabela 9: Docentes Ativos (RDIDP + RTP/RTC) da UNESP	62
Tabela 10: Docentes em RDIDP da UNESP.....	63
Tabela 11: Servidores Técnico-administrativos da UNESP.....	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUNESP - Associação de Docentes da UNESP

BM - Banco Mundial

CADE - Conselho de Administração e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEGET - Centro de Estudos de Geografia do Trabalho

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CESESP - Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo

CF88 - Constituição Federal de 1988

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CO - Conselho Universitário da UNESP

CPA - Comissão Permanente de Avaliação

CRUESP - Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo

DCE - Diretório Central de Estudantes - Helenira Resende

FAENQUIL - Faculdade de Engenharia Química de Lorena

FAMEMA - Faculdade de Medicina de Marília

FAMERP - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

IC - Iniciação Científica

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES - Instituições de Ensino Superior

IIESSEPS - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo

IFT - Instituto de Física Teórica da UNESP

IPRS - Índice Paulista de Responsabilidade Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAD – Proposta de Atividades Docentes

PGA – Plano Global de Atividades
PIB - Produto Interno Bruto
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPPs - Parcerias Público-Privadas
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
RAD – Relatório de Atividades Docentes
RDIDP - Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
RMSP - Região Metropolitana de São Paulo
RTC - Regime de Trabalho Contratado
RTP - Regime de Trabalho Parcial
SIIES - Serviço dos Institutos Isolados do Ensino Superior
SINTUNESP - Sindicato dos Trabalhadores da UNESP
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	11
1. As reformas do Estado e a Educação Superior.....	22
2. A Economia Paulista e sua relação com a UNESP: do ciclo do café à Desconcentração Industrial e à criação e expansão de uma universidade multicampi	32
2.1 Economia Paulista do Século XX, criação dos IIESESPs e o nascimento da UNESP	33
2.2 O Projeto de Expansão da UNESP	44
3. O trabalho na UNESP frente às Metamorfoses do Mundo do Trabalho e a Expansão da universidade	68
Considerações finais.....	90
Referências Bibliográficas	95

Introdução

O projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação surgiu no primeiro semestre de 2012, depois que participei de um ciclo de debates organizado pelo Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGET), grupo de pesquisa coordenado pelo professor Antônio Thomaz Júnior, docente do Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCTPP), campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no qual me graduei em Licenciatura em Pedagogia, no fim do referido ano.

Tal ciclo de debates tinha como tema o Trabalho na UNESP, abordando tanto a atividade docente quanto o ofício dos servidores técnico-administrativos da instituição. O segundo debate do ciclo abordou o Labor Docente na UNESP, e contou com a participação dos professores Antônio Luís de Andrade (docente do Departamento de Educação da FCTPP e presidente da Associação de Docentes da UNESP - ADUNESP/Central); e do professor Osvaldo Gradella Júnior (docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências de Bauru).

Neste debate, os professores Antônio e Osvaldo trouxeram dados sobre a precarização do trabalho docente na instituição. Segundo os expositores, após o terceiro ciclo de expansão da universidade, posto em curso no início dos anos 2000, o processo de intensificação do trabalho dos docentes da UNESP teria se aprofundado.

O primeiro fator que teria contribuído com o processo de intensificação do trabalho docente na UNESP seria o crescimento no número de alunos de graduação e pós-graduação da instituição, que não foi acompanhado pelo crescimento proporcional do corpo docente, fazendo com o que o número de alunos por professor, a quantidade de aulas a serem ministradas, de Trabalhos de Iniciação Científica (IC), de Trabalhos Conclusão de Curso (TCC), de Mestrado e Doutorado a serem orientados, e Projetos de Extensão a serem coordenados aumentassem de forma vertiginosa. Além disso, a

criação de novos cursos e *campi* levou à criação de novos Departamentos e Novos Conselhos de Cursos, dos quais os docentes são obrigados a participar para cumprir as metas dos Relatórios Anual e Trienal da UNESP¹, tornando-se mais uma esfera de trabalho assumida pelos professores. Ademais, uma vez que a ampliação do quadro de servidores técnico-administrativos também não acompanhou o crescimento do corpo discente da universidade, parte das funções burocráticas realizadas por estes trabalhadores passaram a ser transferidas para os professores, intensificando ainda mais o seu trabalho.

Como segundo ponto destacado pelos debatedores, temos a precariedade do trabalho docente na UNESP. No início do processo de expansão realizado na primeira década dos anos 2000, foram abertas novas vagas em cursos existentes, novos cursos e novas unidades sem que houvesse uma ampliação e adequação condizente da estrutura física da universidade. Salas de aula pequenas para turmas cada vez maiores; falta de salas nos departamentos, falta de laboratórios; prédios e laboratórios inaugurados sem que as obras estivessem totalmente concluídas ou apresentando problemas estruturais desde sua inauguração são alguns exemplos que podemos citar.

Outro ponto levantado foi a flexibilização dos contratos de trabalho dos docentes, já que houve um grande aumento no número de docentes contratados em RTC (Regime de Trabalho Contratado), em caráter temporário, até mesmo em caráter emergencial por períodos de 60 dias. A contratação de docentes baseada sob este regime de trabalho leva à diminuição dos direitos trabalhistas de tais professores, os quais não

¹ Conforme a Resolução UNESP N° 85, de 04 de novembro de 1999, regulamentada pela Portaria 6/2000, que dispõe sobre os Regimes de Trabalho dos docentes da referida Universidade, todo docente contratado sob Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), que apresentar titulação de Doutor, deverá encaminhar um relatório anual de suas atividades de docência, extensão de serviços à comunidade, administração e pesquisa ao seu Departamento, que analisará e emitirá parecer a respeito. Já os docentes contratados em RDIDP que apresentarem a titulação máxima de Mestre deverão ser acompanhados por um orientador de pesquisa, com titulação mínima de Doutor e aprovados pelos respectivos Departamentos, devendo também apresentar Relatórios Anuais e Trienais que, obrigatoriamente, deverão ser analisados pelos Departamentos, Congregações e pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Ao fim do terceiro ano, os docentes devem acrescentar ao relatório anual uma análise das atividades desenvolvidas no período e uma proposta de atividades para o próximo triênio. Os relatórios anuais e trienais de docentes serão analisados pelos órgãos colegiados de suas respectivas Unidades. Os relatórios ou Plano de Atividades não aprovados pelos Departamentos ou Congregações deverão ser encaminhados à CPA da UNESP, que é ligada diretamente à Reitoria da Universidade. Ademais, a Resolução acima mencionada também dispõe que, a qualquer momento, a CPA poderá solicitar aos docentes a apresentação de Relatórios de Atividades. Ainda segundo esta Resolução, serão mantidos em RDIDP os docentes que cumprirem suas atividades, conforme o proposto pelo Plano de Trabalho aprovado pelos Conselhos de Departamento e pelas Congregações, incluindo atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão. Ademais, estabelece que o RDIDP será suprimido do docente que infringir tal Resolução e a Portaria que a regulamenta.

têm estabilidade nem plano de carreira como os professores efetivos da instituição (contratados sob o Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa).

Frente ao panorama exposto, passei a me questionar sobre as repercussões da expansão da UNESP sobre o trabalho de seus docentes, pois, até aquele momento, havia me questionado sobre os desdobramentos da expansão e suas consequências apenas para os estudantes da universidade.

Iniciei minha formação acadêmica no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus da UNESP em São José do Rio Preto (minha cidade de origem), no ano de 2005, no curso de Licenciatura em Letras no período diurno. Naquele ano, as primeiras turmas dos cursos de Física Biológica, Química Ambiental e Pedagogia cursavam o segundo ano de graduação.

Neste momento, a situação de tais cursos era bastante complicada: faltavam salas de aulas, laboratórios e professores. Em 2005, mais de 30% dos professores do Departamento de Educação do IBILCE eram professores temporários, isso em um departamento que atendia a todos os cursos de Licenciatura do campus e que era responsável por mais da metade das disciplinas do curso de Pedagogia que fora implantado. Em tal situação, até mesmo os cursos que já existiam no campus antes da expansão foram afetados pela criação dos novos cursos: minha turma de Letras, que deveria ter tido as aulas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ao longo de todo o ano de letivo de 2005, teve tais aulas apenas a partir do mês setembro, ministradas por uma professora temporária contratada em caráter emergencial.

Diante de tal quadro, me questionava sobre quais os benefícios e os problemas que a expansão da universidade trouxe para os alunos. Com o objetivo de compreender tal situação, passei a desenvolver um Estágio Básico na área de Políticas Educacionais, no qual realizei estudos sobre as Reformas Educacionais dos anos de 1990, sob a orientação de uma professora contratada em caráter temporário pelo Departamento de Educação do IBILCE. Estes estudos significaram o início de minha busca pela compreensão das Políticas Educacionais vigentes no país, inclusive daquelas relativas ao Ensino Superior. Entretanto, cursar algumas poucas disciplinas da área de Educação e realizar estudos por conta própria não me parecia o suficiente, e foi assim que decidi

deixar o curso de Letras no quarto ano e realizar um novo vestibular da UNESP, desta vez para o curso de Licenciatura em Pedagogia da FCTPP.

Iniciando o curso de Pedagogia, me envolvi em outras áreas de pesquisa além da área de Políticas Educacionais: ministrei aulas de Língua Portuguesa para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); realizei Iniciação Científica na área de Psicologia do Desenvolvimento e Didática e Formação de Professores (pesquisas financiadas respectivamente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP-PROEX), nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Finalmente, em 2012, após participar do evento anteriormente mencionado, me reencontrei com os questionamentos que trazia comigo desde 2005, porém, neste momento, sob uma nova perspectiva, não mais a da aluna, mas sim a da pesquisadora, em busca da compreensão das contradições e desdobramentos do referido processo de expansão sobre o trabalho docente desempenhado em tal instituição.

A UNESP foi criada em 1976, a partir da unificação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESESPs), fazendo parte do sistema de ensino superior público do Estado de São Paulo. Tal universidade, caracterizada por sua estrutura *multicampi*, atualmente conta com 34 unidades localizadas em 24 cidades e é considerada uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras, destacando-se, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito internacional, por sua atuação nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O processo de criação dos IIESESPs que deram origem à UNESP não se configurou como um processo isolado no cenário paulista na segunda metade do século XX, estando atrelado ao desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo. Para se depreender a criação de Institutos Isolados no interior paulista, é necessário compreender o processo de interiorização da economia estadual, que se deu partir da desconcentração industrial da Região Metropolitana de São Paulo, posta em curso a partir dos anos de 1960, com o intuito de “reocupar” o interior paulista que fora “esvaziado” após a crise da economia cafeeira.

No início do século XX, a economia paulista estava fundamentada na cafeicultura, que havia se iniciado na segunda metade do século XIX no Estado. O cultivo do café, no início do século XIX, dominou o Vale do Paraíba, propiciando o desenvolvimento e enriquecimento desta região. Após os anos 1850, a cafeicultura substituiu a cana-de-açúcar e passou a dominar o Oeste Paulista, utilizando a mão de obra dos imigrantes europeus e o sistema ferroviário do Estado para o escoamento de grãos. A partir da cultura do café, se deu a criação de inúmeros municípios ao longo das ferrovias, que foram ocupados pelos imigrantes e se constituíram como um potente mercado consumidor e levaram a um grande desenvolvimento econômico do Estado. Assim sendo, o Estado de São Paulo adentrou o período republicano com um grande poderio econômico aliado ao poder político conferido pela política do café com leite².

Após a Primeira Guerra Mundial, a cafeicultura passou a enfrentar inúmeras crises devido ao crescimento da oferta e à concorrência de outros países, o que fez com que o governo passasse a controlar o cultivo do café e ocorresse o fechamento de fazendas produtoras no interior do Estado. Tal fato fez com que parte dos imigrantes que trabalhavam no cultivo do café se mudasse para a capital buscando trabalho, o que levou ao esvaziamento do interior do Estado e à formação de um grande contingente de mão-de-obra, de modo a favorecer o processo de industrialização desenvolvido na capital paulista que viria a ocorrer após a Segunda Guerra Mundial. Após a Segunda Guerra, a indústria paulista teve um grande incentivo, pois, além de passar a produzir os produtos que antes eram importados, também contou com a implantação das bases da indústria automobilística por parte do governo Kubitschek.

Entre os anos 1960 e 1970, o governo paulista buscou desenvolver a economia do interior do Estado por meio de inúmeras obras e ações, como a promoção da industrialização do Vale do Paraíba e a modernização da produção de cana-de-açúcar e

² Política do Café-com-Leite foi o nome dado à estrutura de poder vigente no Brasil durante a República Velha (1889-1930), que se caracterizou pela sucessão de membros das oligarquias paulista, constituída por cafeicultores, e mineira, composta por fazendeiros, nos altos cargos da política brasileira (dentre eles, o cargo de presidente da república). Estas oligarquias utilizavam-se dos poderes locais que detinham para promover o voto “de cabresto”, visando defender seus interesses econômicos. A política do Café-com-Leite entrou em declínio a partir de 1914, com as baixas do preço do café, e, conseqüentemente, o enfraquecimento da oligarquia paulista. A partir de seu enfraquecimento, as oligarquias paulistas se aliaram à elite do Estado do Rio Grande do Sul com o intuito de extinguir a Política do Café-com-Leite. Tal aliança, após a traição gaúcha, culminou na Revolução de 1930 e na eleição de Getúlio Vargas, criando o Estado Novo. A principal consequência da Política do Café-com-Leite foi o crescimento dos Estados de São Paulo e Minas Gerais à custa de outros Estados, através da tomada de dívidas nacionais e internacionais e do desvio de recursos da União que, originalmente, seriam destinados a outros Estados.

abertura de novas rodovias, ligando o interior à capital. Além dessas medidas, neste período, também se deu a criação de duas das três universidades estaduais de São Paulo: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1966, e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1976.

Neste cenário, podemos observar a fusão da moderna agricultura paulista com vários ramos industriais, ocasionando a criação de complexos agroindustriais, que receberam investimentos tanto do governo estadual quanto dos governos municipais, propiciando o desenvolvimento de uma potente rede de cidades no interior do Estado, levando a uma relativa desconcentração industrial na Região Metropolitana de São Paulo.

Durante os anos 1980, o país enfrentou uma crise caracterizada por aumento da inflação, déficit fiscal e aumento do desemprego, gerando um grande impacto na economia paulista. Entretanto, após estas crises, quando o país passou por um curto período de crescimento entre 1994 e 1996, a economia do Estado de São Paulo apresentou uma retomada do crescimento mais rápida, respondendo melhor que a média nacional e aumentando sua participação no Produto Interno Bruto (PIB).

O Estado de São Paulo adentrou o século XXI com uma economia que, apesar de apresentar um perfil diferente do que apresentava anteriormente, continua poderosa. Ainda que as fronteiras agrícola e industrial tenham se expandido, através dos incentivos proporcionados pela guerra fiscal travada entre os Estados, levando a evasão de indústrias, a economia paulista continua hegemônica em nível nacional, conforme indica Wilson Cano (2007).

O processo de desconcentração industrial posto em curso no Estado de São Paulo a partir dos anos 1970 levou a uma profunda alteração no mapa econômico paulista, fazendo com que sua dinâmica socioeconômica deixasse de estar associada à dualidade região metropolitana-interior. Se, por um lado, a participação da indústria da Região Metropolitana de São Paulo na indústria brasileira caiu de 43,5% nos anos 1970 para 17% no início dos anos 2000, conforme indica CANO (2007), por outro lado, a indústria no interior do Estado apresentou um expressivo crescimento, passando de 14,7% nos anos 1970 para 26,2% em 2004.

A partir disso, durante a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, consolidaram-se novas regiões metropolitanas ao longo da malha rodoviária estadual, fazendo com que cidades de médio porte, como, por exemplo, Campinas, Ribeirão Preto, Bauru e São José do Rio Preto, assumissem a liderança dos mercados próximos, sendo que outros polos se também se encontram em processo de formação. Conforme aponta Cláudio Dedecca (2009):

A implantação de bases industriais em diversas regiões do interior do Estado e o revigoramento da atividade agrícola, nestes quase 30 anos, induziram um processo de transformação substantiva da configuração econômica e social do interior do Estado, que tem resultado em progressiva metropolização, bem como na constituição de diversos polos econômicos com alguma integração e especialização no espaço local. (DEDECCA, 2009, p. 5)

Já a agricultura no Estado de São Paulo, neste período, passou por uma modernização tecnológica, através do aprimoramento de cultivos, do aumento da mecanização e da utilização de produtos químicos, elevando os níveis de produção, porém, reduzindo, de forma expressiva, o emprego no setor. Dentre os cultivos que mais cresceram, conforme indica CANO (2007), se destaca a cana-de-açúcar, que teve seu crescimento promovido pela expectativa de aumento do consumo de etanol. Com relação ao cultivo da cana-de-açúcar e produção de álcool, CANO (2007) destaca também que o Estado de São Paulo continuará mantendo sua hegemonia, pois o porto de Santos é o principal exportador e o maior mercado consumidor é o paulista. Ainda no que diz respeito à agroindústria paulista, CANO (2007) aponta que esta, se configurando como a mais avançada do país, especializou-se nas etapas finais da pecuária bovina, passando a cuidar da engorda final, do abate e da industrialização da carne, de modo a liberar mais terras para a produção de cana.

Segundo CANO (2007), ainda que o Estado de São Paulo tenha mantido sua hegemonia econômica, a economia paulista se coloca como a expressão de um grande paradoxo que o Brasil vive na atualidade: enquanto os países de primeiro mundo investem na agricultura, mas buscam desenvolver muito mais os setores industrial e de serviços, o Brasil segue aplicando a maior parte dos seus esforços no setor agropecuário e de mineração, fazendo com que a taxa de crescimento da indústria não seja tão significativa. Como consequências para o Estado de São Paulo, Cano (2007) elucida que:

É este o processo modernamente batizado de desindustrialização, sendo que São Paulo tem sido a maior vítima desta crise que já dura 27 anos. É aqui que existem mais indústrias a serem destruídas. (CANO, 2007)

As mudanças econômicas postas em curso em contexto global levaram a mudanças na base da economia brasileira, ocasionando mudanças nas políticas públicas desenvolvidas no país. Neste contexto, em que ocorre a complexificação do processo de produção, o avanço das tecnologias para o aumento da produção de capital exige uma mão de obra cada vez mais qualificada. Podemos observar que a ciência e a tecnologia se tornaram fundamentais para a acumulação e conseqüente ampliação da riqueza, levando à alteração da sociabilidade humana, no sentido da constituição de uma sociabilidade produtiva, na qual o trabalho intelectual assume um papel cada vez mais expressivo como instrumento de produção de valor.

Frente a isso, o governo federal e os governos estaduais passaram a desenvolver políticas de apoio e promoção do ensino superior e da ciência, tendo como objetivo atender às demandas do mercado e inserir o Brasil na economia mundial, de forma a colocar o conhecimento e a universidade pública a serviço do capital. Para tanto, os governos instalaram políticas de ampliação das universidades públicas, visando à formação de trabalhadores capacitados para atender às exigências do mercado e de ampliação da produção científica e tecnológica, que tem contribuído de forma fundamental para a ampliação de riquezas.

Nesse sentido, segundo CANO (2007), cria-se, no Estado de São Paulo, o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia (SPECT), do qual fazem parte 20 institutos de pesquisa, 7 instituições de ensino superior e uma agência de fomento, evidenciando o empenho do governo estadual no que diz respeito ao setor de C&T. Ainda na primeira década dos anos 2000, mais especificamente no ano de 2007, o governo do Estado de São Paulo alocou as universidades, faculdades e a agência de fomento estadual na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, através da criação da Coordenadoria de Ensino Superior.

Já em 2008, foi promulgada a Lei Paulista de Inovação, com o intuito de incentivar universidades, institutos de pesquisa, empresas e pesquisadores a desenvolverem projetos de inovação técnico-científica. Conforme podemos ler na página da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP):

Com o objetivo de intensificar a integração dos centros de conhecimento aos setores de produção por meio de incentivos diretos (autorização para utilização da infraestrutura de pesquisa existente, comercialização de patentes, licenças, remuneração aos inventores, apoio financeiro e até mesmo participação do Estado em sociedades de propósito específico, fundos de investimento e outros), a Lei Paulista tem o propósito de criar a ambiência propícia para essa interação por intermédio dos parques tecnológicos e das incubadoras de empresas. (FAPESP)

A Lei Paulista de Inovação ainda prevê a criação do Sistema Paulista de Parques Tecnológicos e a Rede Paulista de Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica, além de permitir que pesquisadores públicos atuem no setor privado por meio de consultoria técnico-científica. Sobre a atuação da FAPESP após a promulgação desta lei:

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) ganhou maior dinamismo. Com a lei, a fundação passa a atuar de forma mais pró-ativa para implementar a inovação, aportando capital para as organizações que explorem a criação desenvolvida em instituições públicas paulistas, participando das entidades gestoras de parques tecnológicos ou incubadoras pertencentes às redes mencionadas e até como cotista de fundo mútuo de investimento para inovação. (FAPESP)

Neste contexto, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), passou por um processo de expansão iniciado no ano de 2003. Tal processo de expansão se deu em três frentes: ampliação de vagas nos cursos já existentes nas Unidades Universitárias; criação de novos cursos nos *campi* já existentes; e criação de novas Unidades, então chamadas Campi Experimentais.

Conforme demonstram os Anuários Estatísticos da UNESP, entre os anos 2002 e 2013, houve um aumento de 26,7% no número de vagas oferecidas nos vestibulares da universidade, graças a um aumento de 39,8% no número de cursos de graduação. Nesse mesmo período, a pós-graduação da UNESP também passou por um intenso programa de ampliação, levando a um aumento de 36,1% no número de cursos de mestrado e de 44,3% no número de cursos de doutorado.

Frente a esse quadro, houve um aumento de 40,1% no número de alunos de graduação, que passou de 25.738 para 36.264 alunos e um aumento de 39,2% no número de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), que passou de 9.204 para 12.818 alunos. Se considerarmos alunos de graduação e pós-graduação, o aumento foi 40,5%, passando de 34.942 para 49.082 alunos, durante o referido período. Entretanto,

no mesmo período, o número geral de professores subiu apenas 16,5%, passando de 3201 para 3.730 e, se considerarmos apenas os professores contratados em Regime de Dedicção Integral ao Ensino e Pesquisa (RDIDP), o quadro é ainda mais crítico, com um aumento de apenas 10,8% no número de docentes contratados em caráter efetivo e em regime integral de trabalho. Tais dados apontam para uma grande disparidade entre o crescimento do número de alunos e o crescimento do número de professores efetivos contratados sobre o regime de dedicação exclusiva pela universidade.

Diante deste quadro, colocam-se os seguintes questionamentos: quais foram as eventuais razões que levaram à desconcentração industrial e conseqüente interiorização da economia paulista no período de 1970 a 2000? Haveria alguma relação entre a interiorização da economia paulista, a criação da UNESP na década de 1970 e o seu processo de expansão posto em curso a partir dos anos 2000? As mudanças estruturais observadas na UNESP a partir do referido processo de expansão poderiam ser condicionantes de um processo de intensificação do trabalho docente na instituição?

Partido do panorama brevemente traçado e do problema de pesquisa acima apresentado, partimos da hipótese de que a expansão da UNESP observada na última década tenha acompanhado o movimento de Reforma do Estado, desenvolvido durante os anos 1990, e a reconfiguração do mundo do trabalho observada na atual fase do capitalismo.

Considerando o que foi exposto, tem-se como objetivo geral nesta pesquisa investigar e descrever como ocorreu o processo de expansão da Universidade Estadual Paulista - UNESP observado na primeira década dos anos 2000. Como objetivos específicos, são propostos: investigar e analisar o processo de expansão da UNESP face à Reforma do Aparelho de Estado e investigar e analisar se as mudanças estruturais observadas na UNESP após o processo de expansão podem ser condicionantes de um processo de intensificação do trabalho docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa tema dessa dissertação de mestrado, foram utilizados diferentes instrumentos de investigação, coleta e análise de dados. Em um primeiro momento, foi realizado um estudo de base bibliográfica do referencial teórico que fundamenta o trabalho aqui apresentado. Tomamos a teoria marxiana como base teórica neste trabalho. Assim sendo, como principais referenciais bibliográficos

utilizados, podemos citar: Ricardo Antunes, no que tange às questões relativas ao mundo do trabalho e suas metamorfoses na atual fase do capitalismo; Sadir Dal Rosso, para a abordagem da questão da intensificação do trabalho; e autores do campo educacional que trabalham com fundamentação marxista, como Antônio de Pádua Bosi, Deise Mancebo, João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi.

Como base empírica de dados, foram utilizados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP, publicado em 2009, e os Anuários Estatísticos da referida IES, de 2003 (ano base 2002) a 2014 (ano base 2013). Todos estes documentos oficiais podem ser acessados no site da reitoria da Universidade, pois são de domínio público, e foram organizados de modo a constituírem um banco de dados para a pesquisa aqui apresentada.

Face aos dados levantados, a dissertação está organizada em três capítulos, além de Introdução e Conclusão. No primeiro capítulo, é feita uma breve análise acerca da mundialização da economia, da Reforma do Estado brasileiro empreendida na década de 1990 e das reformas da educação superior implementadas neste contexto, as quais seguiram o modelo de reforma do Estado acima mencionada e modificaram a configuração da prática universitária e do trabalho docente, acompanhando as mudanças econômicas.

No segundo capítulo, no primeiro tópico, abordamos a econômica paulista e sua relação com a criação dos IIESESPs e, posteriormente, a criação da UNESP, a partir da unificação de tais Institutos. Em um segundo momento, é discutido Projeto de Expansão da UNESP, com análises sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade (PDI), sobre o Caderno de Estudo de Expansão da UNESP e a apresentação dos dados relativos ao seu processo de expansão no período que vai de 2002 a 2013. A respeito dos dados sobre a expansão apresentados, todos foram coletados a partir dos Anuários Estatísticos da UNESP, os quais estão disponíveis no site da reitoria da Universidade – www.unesp.br.

No terceiro capítulo, são abordadas questões relativas às mudanças no mundo do trabalho no contexto do capitalismo atual, à intensificação do trabalho, com uma sequente análise do trabalho do professor na UNESP e do processo de intensificação de seu trabalho, buscando-se discutir quais instrumentos de intensificação do trabalho tem

sido utilizados e como estes instrumentos tem interferido no trabalho docente na instituição.

1. As reformas do Estado e a Educação Superior

Durante os anos 1970, o capitalismo passou por uma grande mudança estrutural, ocasionada pela perda do dinamismo econômico nas principais economias estatais, colocando em questão o papel dominante do Estado nas economias capitalistas, ocasionando um abalo no nível de sua responsabilidade na implementação das políticas sociais.

Para se compreender tais mudanças, faz-se necessário depreender o processo de globalização da economia, que parte do princípio de que, quando a organização social é bem administrada, o capitalismo dá um salto e atinge a todas as regiões do planeta, garantindo o bem-estar da humanidade por meio de políticas sociais. Neste contexto, a educação para a cidadania e para o trabalho teria papel fundamental, diante de um mercado cada vez mais complexo e mais enxuto. Já a internacionalização do capital trata do processo de expansão do capitalismo pelo planeta, por meio do intercâmbio comercial, configurando-se como a consolidação do capitalismo em nível mundial no que diz respeito à circulação de mercadorias. Como mundialização do capital podemos compreender o movimento no qual uma grande empresa descentraliza-se em diversas unidades, por vários países e regiões, visando menores custos de produção, maiores vantagens na contratação de trabalhadores, compra de matéria-prima e utilização de serviços de universidades.

Dessa forma, podemos observar que o modelo econômico inaugurado nos anos 1970 não se limita à internacionalização, mas sim se configura como a mundialização do capitalismo. Tal movimento se torna possível a partir de três dimensões fundamentais: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxo de capital financeiro, sendo que a passagem da economia internacionalizada à economia mundializada está apoiada na mundialização do capital produtivo. Diante de um quadro de mundialização da economia que tem como estratégia central o investimento externo direto, constitui-se um novo conceito de empresa, que conta com novas estruturas corporativas, novas formas de organização e de gestão, tendo sua base produtiva nas

novas tecnologias produzidas durante a terceira revolução tecnológica.

Nesse momento, surge a estratégia tecno-financeira, que resulta da passagem da produção de material direta para as atividades econômicas do ramo de serviços, tendo como base de competitividade a pesquisa e desenvolvimento, e buscando aplicar suas vantagens em todos os setores produtivos que forem possíveis. Para tanto, tal estratégia cria modalidades originais, combinando empresas de diferentes ramos e regiões. Neste contexto econômico, faz-se presente a força do capital financeiro na estruturação desse novo paradigma corporativo, o que leva à hegemonia do capital financeiro e gera grande influência sobre as grandes companhias mundiais e sobre os Estados nacionais.

Frente à mundialização da economia, as fronteiras entre lucro e renda tornam-se cada vez mais sutis, acarretando fortes consequências no que tange à consolidação dos novos paradigmas de organização das grandes corporações, que são obrigadas a estabelecer relações cada vez mais consolidadas com outras empresas e corporações de vários portes em nível mundial, consolidando ainda mais a hegemonia do capital financeiro. Nesse sentido, a racionalidade do mercado financeiro atinge um nível mundial e se coloca como centro das políticas estatais.

Desta maneira, surgem as Multinacionais de Novo Estilo, as quais se reestruturam a partir dos anos de 1980 através do Investimento Estrangeiro Direto e se caracterizam por seu surgimento em nível mundial pela difusão do paradigma da empresa integrada e flexível, o qual, baseado na promoção e no financiamento da transformação de fornecedores, gera vantagens a partir da comercialização de seu *know-how* sobre o trabalho; pelo desenvolvimento de atividades de *rental service*; e pelo estabelecimento de rede na busca de vantagens a partir do relacionamento com outras empresas, instituições e organizações. As multinacionais de novo estilo passam a se configurar como eixo da economia mundializada pautada pela hegemonia do capital financeiro, o qual tem como objetivo maior a rentabilidade mundial. Neste fato reside a origem das reformas institucionais públicas realizadas nos anos 1980 e 1990.

Na América Latina, conforme elucidada Pierre Salama (2000), o crescimento econômico foi caracterizado pelo predomínio do mercado doméstico até os anos de 1990, quando este mercado foi atingido pela crise e pela inflação passando a ser estimulado pela abertura aos mercados internacionais.

As crises sempre provocaram reestruturações industrial e bancária, além do aumento da flexibilidade do trabalho. Para acompanhar a reestruturação do capital, na década de 1990, conforme aponta Lalo Watanabe Minto (2006), a necessidade de reordenação política, social e econômica do Estado levou à criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com o intuito de promover a Reforma do Estado, que se fazia necessária face à crise econômica enfrentada pelo país desde a década de 1980 e às novas exigências do novo modelo de acumulação de capital. Ainda que o endividamento externo tenha sido utilizado para salvar bancos e empresas privadas, o país se encontrava falido, sofrendo com a crescente absorção dos fundos públicos e internacionalização de sua economia.

Frente a isso, a Reforma do Estado posta em curso tinha como objetivo destruir de forma sistemática os princípios que garantiam a reconquista de direitos sociais instituídos por meio da Constituição Federal, promulgada em 1988. Dessa forma, o Estado brasileiro se subordinou ao capital internacionalizado, utilizando-se do controle sobre o poder para favorecer a acumulação de capital. Para tanto, no que tange à economia, as principais pautas da Reforma foram: a desvalorização da moeda nacional, a privatização do patrimônio público e a realização dos acordos da dívida externa, os quais, segundo Minto (2006, p. 216) “[explicitavam] a subordinação ao capital financeiro internacional e a perda de autonomia nacional no que se refere ao controle dos gastos públicos, agora subordinados ao cumprimento de ortodoxas metas financeiras preestabelecidas”.

Os ajustes realizados pela Reforma do Estado visavam colocar toda a riqueza nacional à disposição do pagamento de juros e amortizações da dívida externa, fazendo com que o governo brasileiro se convertesse em um “prisioneiro” do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos estes que desempenhavam, neste contexto, a função de garantir que o governo brasileiro administrasse a dívida externa sem, no entanto, pagá-la. Dessa forma, ainda que o país pagasse juros anualmente, a dívida crescia progressivamente.

As reformas implementadas pelo Estado neste período, através da constituição de um novo campo jurídico, permitiram que as empresas e as grandes corporações passassem a ter o poder de sugar as tecnologias/ inovações tecnológicas desenvolvidas nas universidades públicas com recursos originários do fundo público, por meio de

programas de incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento (P&D), possibilitados a partir da instituição da Lei do Bem (Lei do Bem – Lei 11.196/05: lei de incentivos fiscais às empresas para que estas realizem pesquisas de inovação tecnológica), e da colocação de pesquisadores universitários dentro das empresas, a partir da implementação da Lei de Inovação Tecnológica, de modo a beneficiar empresas nacionais e internacionais. Frente a isso, as universidades estatais brasileiras passam a estar a serviço das empresas multinacionais de novo estilo, perdendo sua autonomia.

Conforme aponta Minto (2006), tal fato é compreensível, pois o Estado moderno está fundamentado nas contradições entre as classes, caracterizando a sociedade produtora de mercadorias. Nesse contexto, a reestruturação produtiva do capital ocorre por meio da apropriação, por parte do capital, da esfera estatal de interesses públicos que ainda não se encontrava dominada pela lógica capitalista, produzindo uma crescente redução da esfera pública, ainda que o Estado mantenha seu papel histórico para o capital. Sobre isso, Silva Jr. (2002) detalha que:

Essa lógica interna ao próprio capital faz do capitalismo um “modo de produção” expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessária unidade social, produzida em grande medida pela esfera política no âmbito da sociedade civil. Sua lógica, historicamente produzida, impõe-lhe constantes processos de rupturas e continuidades para sua própria manutenção. (SILVA JR, 2002, p. 20)

Neste contexto, a privatização visa à retirada do Estado no que tange aos gastos sociais, criando um Estado voltado para o capital e permitindo que os direitos sociais fossem privatizados e convertidos em mercadorias e serviços, de modo a servirem à acumulação capitalista. A diminuição das políticas públicas levou à ampliação das políticas assistencialistas, gerenciadas como atividades privadas, porém ancoradas no financiamento público. Frente a isso, o Estado se converte em gestor dos serviços delegados à iniciativa privada.

Podemos notar que a Reforma do Estado conduzida pelo MARE teve como objetivo redefinir as esferas pública e privada, criando a propriedade pública não-estatal, que viria modernizar a administração pública e a tornaria eficiente do ponto de vista do mercado, conforme elucida Minto (2006). Para justificar a reordenação da esfera estatal, criou-se a ideia segundo a qual a crise estatal vivenciada nos anos 1980 fora constituída por uma crise fiscal, uma crise dos modos de intervenção, e uma crise

no modo burocrático através do qual o Estado era gerenciado. Tal crise teria permitido a utilização da *res publica* pelas classes dominantes em seu benefício. Dessa forma, implementou-se uma Reforma do Estado com o argumento de tornar a máquina estatal mais ágil e menos burocrática, pautada pelos critérios de eficiência do mercado. A partir disso, ao Estado redefinido segundo os preceitos do mercado caberia desenvolver estratégias de flexibilização e descentralização de suas atividades.

A partir da Reforma, o “novo” Estado passou a desempenhar suas funções segundo a lógica gerencial, apresentando uma necessidade constante de contenção de despesas e exercendo controle social em conformação com os critérios do mercado, pautando suas ações pela obtenção de resultados.

Conforme salienta Minto (2006), a dinâmica posta em curso torna as determinações do capital cada vez mais fortes: (...) quanto mais se realiza a acumulação capitalista, quanto mais se desenvolvem suas forças produtivas, maior é a tendência de as relações por este determinadas passarem a ocupar amplos espaços sociais, outrora não determinados em toda a sua dimensão”. (MINTO, 2006, p. 217) Assim sendo, devemos partir da compreensão do Estado moderno e das dimensões pública e privada na atual fase do capitalismo para compreendermos as políticas para a educação superior postas em curso na década de 1990, pois ainda segundo Minto (2006):

Tais reformas, marcadamente no Brasil, inserem-se no bojo de um conjunto de transformações históricas que, ao alterar substancialmente as formas do processo de reprodução do capital em escala mundial, altera concomitantemente as possibilidades dos direitos sociais e da cidadania e, com eles, a da educação nesse Estado capitalista. (MINTO, 2006, p. 218)

As reformas do Estado que ocorrem neste contexto de nova fase do capitalismo caracterizam-se pela construção de um Estado mínimo forte no plano nacional, flexível no plano internacional, porém vulnerável às flutuações econômicas mundiais. Tal reforma do Estado tem como consequência grandes mudanças nas instituições sociais republicanas, inclusive as instituições educacionais. Assim sendo, as atividades do Estado passaram pela reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e continuam sendo influenciadas pela ampliação da aplicação do modelo gerencial de gestão aos serviços públicos, pois o Estado mantém em curso inúmeras ações voltadas para a adoção ideológica da polivalência e das práticas gerenciais nas estruturas públicas, de modo a alcançar as metas de racionalização do

sistema público.

Conforme elucidam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 33-34) Luís Carlos Bresser Pereira, Ministro da Fazenda durante o governo de José Sarney, propunha a constituição de um Estado moderno, social democrata, a partir de um núcleo burocrático, responsável por funções exclusivas do Estado, e de um setor de serviços e obras sociais, sendo que tal proposição foi fundamental para a construção da reforma do aparelho administrativo do Estado. O núcleo burocrático proposto se caracterizaria pela tomada de decisões e teria como princípio administrativo fundamental a efetividade. Já o setor de serviços trataria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos e seria caracterizado pela eficiência, a qual deve ser compreendida como uma relação entre qualidade e custos dos serviços ofertados à sociedade.

As instituições republicanas brasileiras passaram a ter seu núcleo institucional baseado na racionalidade da reforma do Estado, passando a ser caracterizadas, ainda que com mediações, pela lógica do mercado, a qual é explicitada nos serviços não-exclusivos do Estado, dentre os quais se destacam as universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa, levando, a partir da reforma jurídica, à reforma das Instituições de Ensino Superior. Ainda que a transformação de universidades, centros de pesquisa e escolas técnicas não fosse o alvo direto de Bresser Pereira, que tinha como alvo a construção do terceiro setor do Estado, tais reformas levaram ao nascimento da mercantilização da universidade estatal brasileira. A partir disso, surge a existência de instituições estatais públicas e mercantis, sendo que as IES passam a ser mercantilizadas num amplo quadro de mercantilização universitária. Nessa nova dimensão estatal/mercantil, encontram-se as bases para a mudança da identidade da instituição universitária e do trabalho do docente universitário.

As universidades estatais, a partir da institucionalização da dimensão estatal/mercantil, passaram a desenvolver novas atividades e a ocupar uma posição estratégica diante da institucionalização do núcleo de serviços não-exclusivos do Estado.

Neste contexto, os organismos financeiros internacionais passaram a desenvolver ações em conformidade com as necessidades do capital no campo da educação, propalando a “racionalização” e a “modernização” da educação e impondo

medidas políticas que viabilizassem o desenvolvimento de novas relações entre os núcleos produtores de conhecimento e o capital. Podemos observar que, na educação, o movimento das reformas implementadas aponta para a necessidade do capital de apropriar-se do núcleo em que são produzidas a ciência e a tecnologia, que se converteram em forças produtivas, além de reduzir o controle estatal/público sobre tais forças, pois o monopólio do conhecimento e da tecnologia tornou-se um dos pilares do capitalismo.

Dessa forma, podemos notar que implementação do Neoliberalismo levou à adoção de um novo modelo de gestão estatal, o qual transpõe, ainda que com mediações, a lógica da gestão privada para a educação pública, onde a racionalidade, a diminuição de gastos, a eficiência, a eficácia e produtividade são metas a serem alcançadas. Para alcançar tais metas, as reformas educacionais da década de 1990 instituíram a polaridade centralização/descentralização, onde há uma centralização dos processos de avaliação dos processos de controle e da avaliação do sistema e uma descentralização da gestão e do financiamento da educação.

A descentralização da gestão do ensino foi outorgada pela primeira vez, ainda que de forma não muito precisa, pela Constituição de 1988 (CF 88), a qual apresentava uma distribuição das competências entre os entes federados em relação aos diversos níveis de ensino. Visto que a CF88 não trazia de maneira clara a definição de responsabilidades de cada esfera administrativa para com o ensino, fez-se necessária a regulamentação deste sistema através de uma legislação complementar, neste caso a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual procura definir de maneira mais exata os deveres dos Estados, Distrito Federal e Municípios para com a educação, através de seus artigos 8º, 9º, 10º, 11º.

O artigo 8º explicita que cada ente federado organizará seu respectivo sistema de ensino e que a União se responsabilizará pela coordenação da política nacional de educação. O artigo 9º enfoca a transferência da gestão direta do ensino, e seus respectivos encargos, para os Estados, Distrito Federal e Municípios, além de definir o papel avaliativo da união. Já os artigos 10º e 11º colocam de maneira mais clara a responsabilidade pela oferta de educação básica: os Estados ficam responsáveis pelos Ensinos Fundamental e Médio e os Municípios pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil.

Já para o ensino superior, a LDB impõe às universidades a contratação de um terço de professores mestre e doutores em regime de trabalho integral, visando à realização de pesquisas, o que levou a uma grande expansão da pós-graduação no país, a qual passou a ser caracterizada como um sistema mais produtivo e flexível, que deveria reorientar suas pesquisas de acordo com as orientações da CAPES.

Neste contexto, a CAPES teve seu papel de agência avaliadora e reguladora da pós-graduação ainda mais aprofundado, objetivando reordenar todo o sistema de pós-graduação de acordo com seu modelo de avaliação. Segundo o novo modelo de avaliação da CAPES, todos os professores de pós-graduação devem atender às inúmeras exigências do relatório trienal de avaliação dos programas de pós-graduação. Dentre as exigências da CAPES, podemos destacar: a necessidade de produzir e publicar em periódicos qualificados pela agência segundo a média anual determinada; ministrar aulas na pós-graduação; desenvolver pesquisas financiadas pelas agências de fomento e conquistar uma bolsa de produtividade do CNPq; participar de eventos nacionais e internacionais; e prestar assessorias científicas, conforme elucidam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43). Tais exigências acirram o quadro de individualismo e competitividade criado dentro da academia. Além disso, o novo modelo de avaliação da CAPES modifica de forma estrutural o trabalho do professor-pesquisador, tornando o trabalho do professor intensificado, produtivo e avaliado pelo mercado.

Diante das políticas públicas para a educação originadas a partir da reforma do Estado, o professor universitário, contratado para desenvolver atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão junto às universidades, é levado a aderir à ideologia do produtivismo acadêmico e a buscar complementação de seus salários. Sobre a ideologia do produtivismo acadêmico, que está baseada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.45), apontam que:

Esta ideologia do produtivismo acadêmico assume sua forma mais 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 produtividades, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem onde ela caminha. (SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2009, p. 45)

Neste contexto, o Estado assume o papel de indutor de pesquisas aplicadas e a CAPES assume o papel de agência reguladora da pós-graduação, colocando-se como centro da reforma universitária vivenciada.

Frente a isso, o professor que mantém suas atividades nas IES e no setor privado passa a articular os dois tipos de mais-valia, pois embora o trabalho por ele desempenhado seja, como já foi abordado, de natureza imaterial, seu financiamento e tempo para produção passam a ser definidos pelo setor produtivo, o qual incorpora o fruto de seu trabalho imaterial. Dessa forma, os professores-pesquisadores da IES passam a intensificar seu trabalho para contribuir, ainda que de forma mediada, para com o capital produtivo. Assim sendo: “A sociabilidade produtiva é a nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão que, com as formas atualizadas de exploração da mais-valia relativa e absoluta, levou o professor-pesquisador à exaustão por vontade própria”. (SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2009, p. 47).

Podemos observar, conforme aponta Kátia Regina de Souza Lima (2008), que o desenvolvimento da educação superior no Brasil é atravessado pelas relações econômicas, ideológicas, culturais e políticas estabelecidas. Assim sendo, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil levou à necessidade de expansão do ensino superior, tanto da graduação quanto da pós-graduação, de modo a atender às necessidades do capital, seja no que diz respeito à produção de força de trabalho, seja no que tange à difusão da concepção de mundo burguesa (LIMA, 2008, p. 57). Entretanto, frente à privatização de setores estratégicos do país, dentre eles a educação, a expansão do acesso ocorreu sob a ação direta do setor privado, seja em função da expansão IES privadas, seja através da privatização interna das IES públicas.

Ainda de acordo com Lima (2008):

(...) o governo Cardoso realizou um profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as Instituições Federais de Ensino Superior/IFES, através de duas ações centrais: a venda de “serviços educacionais” e a ênfase no ensino de graduação. A relação entre a venda de “serviços educacionais” e a expansão do acesso à educação superior será materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação lato sensu, do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para a realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de

extensão universitária como venda de cursos de curta duração, da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis (...). (LIMA, 2008, p. 60-61)

Assim sendo, ainda que o professor universitário desenvolva um trabalho intelectual que não pode ser enquadrado segundo o tempo do processo de trabalho capitalista, uma vez que o tempo do trabalho intelectual transborda o tempo do trabalho do capital em setores materiais (indústrias, comércio, setor de serviços), o trabalho do professor pesquisador foi, segundo Leher e Lopes (2008), subordinado ao capital, e o professor-pesquisador convertido em empreiteiro, ao conformar seu trabalho a padrões, restringindo seus temas e epistemologias. Nesse sentido, os autores questionam:

É de se indagar se não está havendo um processo de expropriação do saber docente universitário por meio da ação do Estado e da crescente subordinação do trabalho ao capital. Quando o capital se sobrepõe ao trabalho livre por meio de constrangimentos diretos e indiretos - o financiamento, o valor simbólico do que foi produzido, os suportes que farão os estudos circularem, a inclusão do professor no sistema de produtividade científica etc. - está evidente que a universidade está se afastando da função social que fez da universidade latino-americana uma instituição relevante para seus povos. (LEHER e LOPES, 2008, p. 93)

Dessa forma, podemos concluir que a reforma do Estado realizada em meados dos anos 1990 desdobrou-se sobre a instituição universitária reconfigurando seu cotidiano e o trabalho do professor universitário, o qual, em meio ao produtivismo acadêmico e ao contexto de atendimento das necessidades do mercado por parte das universidades, teve seu trabalho imaterial transformado em trabalho produtivo a partir de sua intensificação. Frente a isso, surgem as questões: teria a economia paulista sido afetada pela reestruturação do capital? A UNESP teria acompanhado este movimento econômico? Se sim, como? A estas perguntas buscamos responder no próximo capítulo, traçando um panorama da economia paulista, desde o início do Século XX até a década de 1990, além de discutir a criação da UNESP na década de 1970, quando se inicia o processo de Desconcentração Industrial e de Interiorização da Economia no Estado de São Paulo e o Projeto de Expansão desta universidade posto em curso na primeira década dos anos 2000.

2. A economia paulista do Século XX e sua relação com a UNESP: do ciclo do café à desconcentração industrial e a criação e expansão de uma universidade multicampi

Busca-se neste segundo capítulo fornecer subsídios para a compreensão do processo de expansão da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), desenvolvido no período de 2003 a 2013. Podemos observar que, neste período, a expansão da UNESP se deu pela criação de novos *campi*, pela ampliação do número de vagas nos cursos de *campi* consolidados e pela implantação de novos cursos nos *campi* já existentes.

Para que se possa apreender o processo de expansão da UNESP, o qual não é um processo isolado nem em contexto estadual nem em contexto nacional, seguindo as políticas preconizadas para a Educação Superior Pública na última década, faz-se necessário compreender como a instituição se consolidou em meio ao sistema de ensino superior público paulista, frente à história do desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo. Tal compreensão se faz necessária, pois a conglomeração dos Institutos Isolados presentes no interior paulista da qual resultou a UNESP se deu a partir da desconcentração industrial iniciada no Estado a partir da década de 1970, com vistas a reocupar os territórios que haviam sido esvaziados a partir da crise da cafeicultura.

Assim sendo, neste capítulo, em um primeiro momento, será feita uma breve explanação sobre a economia do Estado de São Paulo do século XX, desde o Ciclo Café até a desconcentração da indústria paulista, buscando tecer relações entre o desenvolvimento da economia do Estado de São Paulo e a criação do sistema estadual de ensino superior. Em um segundo momento, analisaremos o projeto de expansão da UNESP, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Caderno de Estudo de Expansão do Ensino de Graduação da universidade. Além destes documentos, também serão analisados os dados estatísticos da expansão da UNESP, com base nos Anuários Estatísticos da Universidade no período que vai de 2002 a 2013, quando se deu o desenvolvimento do terceiro e do quarto ciclo de expansão da Instituição de Ensino Superior em questão.

2.1 A economia paulista do Século XX, a criação dos IIESESPs e o nascimento da UNESP

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP é a mais jovem das três universidades que compõem o sistema de Educação Superior Pública mantido pelo governo do Estado de São Paulo, que conta também com a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, e com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fundada em 1966. Já a UNESP fora criada em 1976, durante a Ditadura Militar.

Para se compreender a criação de uma universidade multicampi, com unidades localizadas em diversas cidades do interior do Estado, diferentemente das outras duas universidades estaduais paulistas, faz-se necessário compreender o processo de interiorização da economia paulista, primeiro com a expansão da cultura cafeeira e, depois, com a expansão industrial.

Atualmente, o estado de São Paulo, que apresenta o maior PIB (Produto Interno Bruto) do país, se destaca por ter uma economia diversificada, a qual conta com as indústrias de álcool, têxtil, automobilística, de metal-mecânica, e de aviação, com cultivo de café, laranja e cana-de-açúcar, bem como com um grande desenvolvimento nos setores financeiro e de prestação de serviços, o que faz com que o estado responda por, aproximadamente, um terço do PIB nacional e ofereça uma boa estrutura para investimentos. Ainda que hoje o setor primário seja o menos relevante para a economia paulista, representando aproximadamente 7% da economia de todo estado, enquanto os setores secundário e terciário respondem por 46% e 47%, respectivamente, das riquezas produzidas pelo Estado. A atual situação da economia paulista tem como raízes a cafeicultura e a “Política do Café com Leite”, iniciadas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, repercutindo até à atualidade, uma vez que a economia cafeeira contribuiu para a conformação de uma grande rede urbana, composta por cidades de mercado consumidor forte, no interior do estado, pois, durante este período, a maior parte da acumulação capitalista ocorreu justamente no interior.

Após a Independência do Brasil, a cafeicultura passou a dominar o Vale do Paraíba, levando ao rápido desenvolvimento e enriquecimento das cidades da região,

enquanto as demais regiões da província mantinham a economia centrada no cultivo da cana-de-açúcar e no comércio. Já na segunda metade do século XIX, com a proibição do tráfico negreiro e com o exaurimento dos solos da região do Vale do Paraíba, o cultivo do café passou a substituir a cana-de-açúcar no Oeste Paulista e passou a utilizar-se da mão de obra de imigrantes europeus e o escoamento dos grãos produzidos no interior passou a acontecer por meio do sistema ferroviário paulista, que nasceu com a inauguração da primeira ferrovia do estado, a qual ligava a cidade de Jundiaí a Santos, ligando o interior cafeeiro ao porto a partir do qual os grãos eram exportados.

Tal contexto resultou em grandes mudanças econômicas e sociais, uma vez que, aos poucos, o café foi se expandindo até alcançar o nordeste do estado, entre o final do século XIX e o início do século XX, sendo que o enriquecimento resultante da cafeicultura, o desenvolvimento de uma importante malha férrea, que levou à criação de inúmeros municípios ao longo das ferrovias, e a chegada de um grande número de imigrantes, que ocasionou um grande crescimento do mercado consumidor, levaram a um notável desenvolvimento econômico do estado de São Paulo. Dessa forma, São Paulo iniciou o período republicano com um grande poder econômico e um enorme contingente de mão de obra e aliou seu poder econômico ao poder eleitoral do Estado de Minas Gerais, levando a instauração da “Política do Café com Leite”, sendo que a cafeicultura se manteve em franca expansão até a crise de 1929.

Após a Primeira Guerra Mundial, o cultivo do café começou a ser controlado pelo governo, pois a cafeicultura passou a enfrentar crises decorrentes do excesso de oferta e da concorrência de outros países, sendo que tais crises levaram ao fim da produção de café de inúmeras fazendas e à mudança de um grande contingente de imigrantes para a capital, esvaziando o interior do estado e formando uma grande mão de obra operária na cidade de São Paulo, favorecendo o início da industrialização. Desta forma, a crise de 1929 se soma à crise enfrentada pelo cultivo do café e a aprofunda, o que faz com que a cafeicultura entre em declínio e o Estado de São Paulo busque se ajustar à nova realidade resultante da crise mundial, o que se estendeu por toda a década de 1930.

Já no período do Estado Novo, que se iniciou no fim da década de 1930 e se estendeu até meados da década de 1940, podemos observar que o Estado de São Paulo

passou por uma fase de desenvolvimento caracterizada pela construção de usinas hidrelétricas e rodovias.

Assim como a Primeira Guerra, a Segunda Guerra Mundial também teve grande influência sobre a economia paulista, pois interrompeu as importações, fazendo com que a indústria de São Paulo passasse a produzir os produtos que até então eram importados. Além disso, neste período, o governo Kubitschek, já na década de 1950, implantou as bases da indústria automobilística no estado de São Paulo o qual passou a contar com a mão de obra nordestina para atender às demandas da indústria paulista.

Já nas décadas de 1960 e 1970, o governo paulista implantou o incentivo à economia do interior do Estado, que fora “esvaziado” a partir da crise do café da década de 1930, através da promoção de inúmeras obras, como a industrialização do Vale do Paraíba; a duplicação da Via Dutra e a abertura de novas rodovias como a Anhanguera e a Washington Luís, ligando o interior à capital; a modernização da produção de cana-de-açúcar, bem como o incentivo da produção do álcool em regiões como Ribeirão Preto, Franca e Sorocaba; e a criação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1966, e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1976.

Uma vez que abrigava uma complexa estrutura industrial e que apresentava a grande demanda por insumos básicos, o Estado de São Paulo foi contemplado, conforme aponta Caiado (2004), pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (1974-1979), recebendo investimentos estatais e privados, notoriamente nas áreas de siderurgia, telecomunicações, petroquímica, e setores de tecnologia, além do investimento em institutos de pesquisa, como evidencia a criação da UNICAMP, em 1966.

Nesse contexto, após a implementação do programa Pró-Álcool, o qual, embasado na moderna agricultura do interior do Estado, criou um complexo sucro-alcooleiro, deu-se a fusão desta agricultura com diversos ramos industriais, levando à criação de complexos agroindustriais, que contaram com a realização de investimentos em infraestrutura realizados pelos governos estadual e municipal, através da melhoria de rodovias, ferrovias, implantação de distritos industriais e isenções fiscais, contribuindo para a conformação de uma bem estruturada rede de cidades, fizeram com que se desse o processo de relativa desconcentração industrial da Região Metropolitana de São Paulo

(RMSP), mas que não houvesse a desconcentração industrial do estado para as demais regiões do país. Dessa forma, o processo de desconcentração industrial iniciado no estado de São Paulo, fez com que, após o surgimento de uma rede urbana ao longo da malha rodoferroviária do estado, surgissem novos mercados consumidores, pois inúmeras empresas, buscando reduzir custos, deslocaram suas fábricas para o interior, dotado de infraestrutura de transportes e mão de obra especializada. Logo, podemos observar que o Estado, tanto na figura do governo estadual quanto na figura dos governos municipais teve um papel central no movimento de desconcentração industrial posto em curso em São Paulo.

Conforme podemos observar, os principais fatores que favoreceram o processo de interiorização no Estado de São Paulo foram, segundo Caiado (2004): fatores relacionados às políticas e investimentos do poder público, fatores relacionados à aglomeração econômica na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e a existência de uma agricultura moderna e de uma bem estruturada rede urbana.

Tal processo de desconcentração industrial pode ser entendido como resultado da transição do modelo fordista para o modelo de acumulação flexível do capital, no qual o acesso aos meios de transporte, às telecomunicações e à internet passam a ser os fatores determinantes para a instalação das indústrias. Entretanto, vale ressaltar que, ainda que exista o processo de desconcentração industrial no Estado de São Paulo, a maior parte das indústrias de inovação tecnológica se manteve próxima à capital e à cidade de Campinas, uma vez que estas regiões apresentam grandes universidades e uma grande rede para a prestação de serviços e circulação de materiais, que são condições necessárias para a produção das indústrias de alta intensidade tecnológica.

Assim sendo, nas cidades do interior do estado prevalecem as empresas de micro e pequeno porte, de capital local, em todos os setores da economia - industrial, comercial e de serviços - ligados ao mercado consumidor da região. Ainda que tais empresas sejam constituídas pelo capital, oferecendo baixas remunerações e mercadorias ou serviços básicos, as mesmas são fundamentais para a economia regional, sendo que, nesse cenário, predominam o comércio varejista, o comércio de veículos e a prestação de serviços.

Após a crise da década de 1980, caracterizada, segundo Caiado (2004), por crise cambial, déficit fiscal, escalada inflacionária e ausência de políticas de geração de empregos, a economia brasileira experimentou um pequeno período de crescimento, entre os anos de 1994 e 1996, graças à estabilização dos preços e ao aumento do consumo agregado. Entretanto, esse movimento não teve forças para se manter, uma vez que, ainda que o governo tenha despendido esforços para atrair o capital estrangeiro, este foi utilizado, principalmente, no processo de privatização de empresas estatais, de forma a não realizar uma contribuição significativa no que tange à retomada do crescimento.

Nesse cenário, a economia paulista que, segundo Caiado (2004), estava embasada nos compartimentos mais complexos da estrutura produtiva nacional, foi a que mais sofreu com os impactos das crises econômicas da década de 1980. Entretanto, após as crises, a economia paulista foi a que teve os melhores desempenhos no que tange à retomada de crescimento, respondendo mais rapidamente que a média nacional e aumentando a sua participação na composição do PIB. Tal fato se deve ao abandono das políticas de desenvolvimento em outras regiões por parte governo federal, fazendo com que, como aponta Caiado (2004), a lógica de localização das atividades continuasse obedecendo à lógica de mercado, segundo a qual se deve produzir com o menor custo possível, fazendo com que a produção industrial, entre 1985 e 1998, mantivesse sua distribuição centrada no Estado de São Paulo, que continuou respondendo por aproximadamente 50% da produção industrial neste período.

Frente a isso, a participação paulista no PIB nacional tem ficado na média dos 37%, nos últimos anos e, em períodos de recuperação econômica, a economia paulista tem uma participação ainda maior no PIB, crescendo em taxas mais elevadas que a média nacional.

Entre meados da década de 1980 e meados da década de 1990, o setor de atividade responsável pela maior taxa de crescimento na economia paulista foi o setor de serviços, apresentando um crescimento acima da média de crescimento total do PIB, fazendo com que, no que se refere à composição do PIB do Estado de São Paulo, o setor industrial tenha tido sua participação reduzida frente ao aumento da contribuição do setor de serviços. Nesse mesmo período, podemos observar que a produção agrícola foi fortemente marcada pelo aumento da produção em culturas que apresentam um alto

grau de integração com a indústria, levando a uma conseqüente diminuição na área de produtos alimentares, fazendo com que a produção de tais produtos sofresse uma queda de aproximadamente 30%.

Nesse contexto, encontramos evidências de que a indústria do interior paulista, a qual apresenta maior participação no complexo agroindustrial, estando voltada a insumos básicos ou à exportação, foi a que menos sofreu com as crises econômicas, pois a indústria metropolitana - que tem suas bases na produção de bens duráveis de alto valor agregado, como, por exemplo, a indústria automobilística, é mais suscetível às crises, passando por grandes perdas durante as recessões, porém, apresentando maior capacidade de reação nos períodos de crescimento.

Considerando o que foi exposto, podemos observar que, ainda que haja oscilações e que a economia paulista tenha diminuído sua participação no PIB nacional, após uma tentativa de desconcentração da economia por parte do governo federal, tal desconcentração significou quase que apenas um movimento de interiorização da economia da Região Metropolitana de São Paulo para o interior do Estado, fazendo com que São Paulo continue atraindo investimentos do grande capital, sobretudo no que tange aos segmentos de maior densidade tecnológica.

Conforme já foi indicado, o desenvolvimento do sistema de educação superior do Estado de São Paulo acompanhou, desde seu nascimento, os acontecimentos políticos e econômicos paulistas. Atualmente, o sistema de Ensino Superior Público mantido pelo Estado de São Paulo é composto por duas Faculdades de Medicina, a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), pela Faculdade de Tecnologia (FATEC), pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Todas as instituições de ensino superior de São Paulo estão, desde 2007, alocadas na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado, a qual congrega a Subsecretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação a Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante e a Coordenação de Ensino Superior.

A UNESP foi criada em 1976, a partir de um processo de unificação político-administrativa dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESESPs), os quais se configuravam como unidades de ensino superior independentes, localizadas em diversas cidades do interior, que haviam sido criadas entre as décadas de 1950 e 1960. Dentre estes Institutos Isolados, estavam as Faculdades de Filosofia, criadas visando à formação de professores para os quadros das escolas secundárias do estado e os Institutos criados visando à formação profissional.

Dessa forma, nota-se que a UNESP é fruto do processo de interiorização que o ensino superior público paulista vivenciou no final dos anos 1950. Conforme aponta Dias (2010), a interiorização do ensino superior do Estado de São Paulo se deu a partir de iniciativas que buscavam articular interesses municipais e estaduais, de grupos de elite e de políticos locais, os quais buscavam levar instituições de ensino superior para suas cidades e regiões não só para fomentar o desenvolvimento, mas também para atrair eleitores, levando os deputados de diversas regiões do Estado a disputar a instalação de faculdades em suas cidades, o que, conseqüentemente, afastou do processo de criação de tais instituições um planejamento prévio de seu conjunto.

Os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESESPs) foram assim nomeados pelo fato de, no início, não estarem vinculados a nenhuma universidade. Nem todos os IIESESPs criados nesta época foram integrados à UNESP: as Faculdades de Farmácia e Odontologia e a de Filosofia de Ribeirão Preto foram incorporadas à USP, enquanto a faculdade de Odontologia de Piracicaba foi incorporada à UNICAMP. Ademais, atualmente, a UNESP conta com unidades que não passaram pela forma de Instituto Isolado, tendo sido criadas posteriormente, ao longo da história da instituição.

A caracterização dos Institutos Isolados como faculdades independentes possibilitou uma grande variedade tanto no que diz respeito a questões acadêmicas quanto no que diz respeito a questões administrativas, o que, ainda hoje, repercute na configuração geral da UNESP, já que, por mais que sua administração ocorra de forma centralizada, não é possível esconder sua fragmentação. Além disso:

A falta de planejamento político, econômico, acadêmico, científico, estratégico, deixou marcas profundas na trajetória dessas instituições. Tão logo passaram a funcionar, tornaram-se objeto de propostas que

procuravam congregá-las, por meio de empreitadas contra o que se considerava ser sua característica a mais negativa: sua condição de escola isolada. (DIAS, 2010, p. 224)

Entre os anos de 1955 e 1965, centenas de pedidos de instalação de Institutos de Ensino Superior foram encaminhados à Assembleia Legislativa, que os encaminhava, até 1963, ao Conselho Universitário da USP, que era responsável por analisar tais pedidos e, na maioria dos casos, conferia pareceres contrários. Entretanto, segundo Dias (2010), devido a pressões políticas, inúmeras unidades foram instaladas no interior do Estado: sete Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas cidades de Araraquara, Assis, Franca, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; as Faculdades de Odontologia de São José dos Campos e Araçatuba; a Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e a Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal, compondo o quadro de Institutos Isolados do Estado de São Paulo.

A princípio, não havia estruturas administrativas responsáveis pela gestão dos Institutos Isolados, o que fazia com que seus diretores tivessem que apresentar as demandas e resolver os problemas de suas faculdades diretamente com o governador do Estado, não havendo intermédio de qualquer entidade ou estrutura administrativa, situação esta que conferia grande prestígio aos diretores e era bastante proveitosa para as relações de poder estabelecidas junto ao governo do Estado, fazendo com que houvesse uma grande resistência à instituição de regras gerais e à instalação de uma instância administrativa que intermediasse as relações entre os Institutos Isolados e o governo estadual. Entretanto:

A lenta, porém progressiva, consolidação acadêmica e institucional dos Institutos Isolados demandou o surgimento de estruturas administrativas que operassem critérios mínimos de gestão, orientados ao estabelecimento de normas gerais para todas as Faculdades. As alternativas que foram sendo apresentadas se estenderam em quantidade e qualidade, num raio de possibilidades que contemplava desde a implantação de um simples órgão burocrático comum até a criação da terceira universidade pública paulista. A Reforma Universitária de 1968, que impôs com força a necessidade de integração, encontrava-se no meio desse caminho. (DIAS, 2010, p. 224)

Ainda que houvesse resistência, as estruturas administrativas foram implantadas e tiveram seu funcionamento consolidado, pois era crescente a necessidade de racionalização e controle. Primeiramente, em 1959, foi criado o Serviço dos Institutos

Isolados do Ensino Superior (SIIES), que tinha como função oferecer suporte administrativo mínimo aos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESESPS), estando ligado ao Gabinete do Secretário de Estado dos Negócios da Educação, tendo sido remodelado em 1963, quando recebeu o nome de Serviço Administrativo dos Institutos Isolados, e se configurou como o primeiro órgão de gestão.

Em 1963, foi criado o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, o qual tinha como uma de suas seções a Câmara do Ensino Superior, que passou a ser responsável pela coordenação dos Institutos Isolados, emitindo pareceres, dispendo sobre contratação docente, estrutura curricular de cursos, ampliação e criação de novos IES. Em 1967, iniciou-se uma reforma administrativa que prosseguiu até o ano de 1969 e atingiu os Institutos Isolados, sobretudo no que diz respeito à perspectiva administrativa. Neste contexto:

A criação da CASES – Coordenação de Administração do Sistema de Ensino Superior, em 1967, órgão administrativo vinculado à Secretaria de Educação, surge como tentativa de aglutinar os Institutos Isolados, em torno de procedimentos normativos comuns. (DIAS, 2010, p. 233)

Em 1969, foi criada a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP), que nasceu devido à necessidade de uma maior sofisticação na administração do sistema de Ensino Superior Público do Estado. A partir de sua instituição, a CESESP passou a ser responsável pela contratação de pessoal e serviços para os IIESESPS, responsabilizando-se pelo planejamento e execução orçamentária dos Institutos. Além disso, a CESESP também foi responsável por transformar os Institutos Isolados em autarquias de regime especial no ano de 1970, o que conferiu aos IIESESPS autonomia para a realização de algumas de suas atividades administrativas.

Entretanto, a administração destes Institutos pela CESESP sofria inúmeras críticas devido ao grande volume de atribuições conferidas à Secretaria da Educação do Estado, a qual administrava desde a educação primária até o nível superior. Frente a isso, se passou a buscar uma solução para tal questão, sendo que, a partir de 1975, se iniciou a discussão sobre uma nova forma de organização para os Institutos Isolados.

Foram apresentadas inúmeras sugestões, que giravam em torno da Integração dos Institutos em uma Federação ou em uma Universidade e esta última proposta foi a

que contou com a aprovação. Assim sendo, em 1976 foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, a partir da unificação dos Institutos Isolados.

Conforme Estatuto aprovado em 1977, a UNESP era constituída por 14 campi. Além disso, seria anexado à universidade, sob a forma de autarquia, o Centro de Educação Tecnológica “Paula Sousa”. Vale ressaltar que a criação da UNESP se deu em meio a um quadro de diretrizes da política educacional estabelecidas pelo governo militar, segundo as quais a política pública para o ensino superior, com o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho, deveria racionalizar os recursos já aplicados, sobretudo no que tange às vagas já disponíveis neste nível de ensino. Para alcançar tal meta, uma das medidas implementadas foi a junção das faculdades e institutos isolados em universidades, o que aconteceu, no Estado de São Paulo, por meio da criação da UNESP.

A princípio, o formato multicampi assumido pela UNESP causava apreensão, pois, até aquele momento, não havia nenhuma outra experiência de universidades com este formato no país, o que fez com que o sistema adotado na criação da UNESP seguisse como modelo o da Universidade do Estado da Califórnia, nos Estados Unidos.

Além disso, em seus primeiros anos, a UNESP passou por inúmeras dificuldades resultantes de uma estrutura burocratizada e centralizadora e por uma postura pouco flexível, que excluía a participação da comunidade universitária da gestão da universidade, levando a inúmeras manifestações, pois, ainda que alguns ajustes tenham sido realizados, a UNESP foi criada de acordo com o que havia sido determinado pelos gestores da CESESP, sem que houvesse participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões, o que nos faz inferir que o processo de criação da universidade tenha sido conduzido de maneira centralizada e determinada, sendo compatível com o momento político em que se vivia.

Na década de 1980, a UNESP passou por modificações visando sua transformação em uma universidade mais democrática, que permitisse uma maior participação da comunidade acadêmica em sua gestão, sendo que tais mudanças foram oficializadas pelo seu novo estatuto, que data de 1989.

Durante as décadas de 1980 e 1990, além da democratização, face ao apelo das comunidades do interior, a expansão da universidade também passou a ser defendida, o que, naquele momento, se deu pela incorporação de mais campi, como a Universidade de Bauru e o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente, e por meio da criação de novos cursos.

Na década de 1990, a UNESP ampliou ainda mais sua atuação dentro do ensino superior público no Estado de São Paulo, principalmente por meio do aumento da oferta de vagas. Já no início dos anos 2000, foram criadas novas unidades universitárias, com a inauguração de oito novas unidades em diversas regiões do estado, bem como a implantação de novos cursos nos campi já existentes e o aumento de vagas em cursos já consolidados.

Segundo os dados apresentados no Anuário Estatístico da UNESP, publicado em 2013, podemos notar que, entre 2002 e 2013, houve um aumento de 39,8% no número de cursos de graduação; um aumento de 25,5% no número de vagas oferecidas no vestibular; um aumento de 37,8% no número de alunos matriculados nos cursos de graduação; um aumento de 36,1% no número de cursos de mestrado, e de 44,3% no número de cursos de doutorado; sendo que, somando-se o número de alunos de graduação e pós-graduação, ao longo do período, houve um aumento na ordem de 40,5% no número de alunos matriculados na universidade.

Com base no que foi apresentado, podemos notar que a criação da UNESP, na década de 1970, e o processo de expansão desenvolvido na primeira década dos anos 2000 estão intimamente ligados à economia paulista: em um primeiro momento, visando reocupar o interior esvaziado após a crise do café e, em um segundo momento, visando atender às demandas do mercado no que tange ao avanço tecnológico e à necessidade de ampliação de conhecimento especializado, uma vez que o Estado de São Paulo, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2009, p. 21): “(...) passou por profunda reestruturação produtiva, o que alterou em quantidade e qualidade o trabalho material e imaterial. Em razão disto, o mercado de trabalho e as relações trabalhistas passaram por significativo enxugamento”.

2.2 O Projeto de Expansão da UNESP

Até o presente momento, a UNESP, desde sua criação, passou por quatro ciclos de expansão. O primeiro destes ciclos ocorreu já no momento de sua criação, em 1976, através da unificação de 14 IIESESPS, pois, na instalação da Universidade, além da inclusão de tais Institutos Isolados, fora incluído o campus de Ilha Solteira, com três novos cursos, e deu-se a subdivisão de algumas unidades, fazendo com que a UNESP saltasse de 14 para 23 Unidades Universitárias.

O segundo ciclo de expansão da UNESP ocorreu quando foram incorporados à instituição a Universidade de Bauru, no ano de 1987 o Instituto de Física Teórica (IFT), localizado em São Paulo e também incorporado à UNESP em 1987 e o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), no ano de 1989.

Já o terceiro ciclo de expansão da UNESP iniciou-se em 2003, a partir da implementação das políticas de ampliação do Ensino Superior Público. Esse ciclo de expansão ocorreu de três formas: através da criação das então chamadas Unidades Diferenciadas, por meio da criação de novos cursos nas Unidades Universitárias já existentes e a partir da ampliação de vagas dos cursos tradicionais nas unidades já consolidadas.

Entre os anos de 2003 e 2005, foram criados oito novos campi - chamados Unidades Diferenciadas - e, em cada uma dessas unidades, um novo curso, levando à criação de 730 novas vagas. Estas unidades foram criadas pela UNESP em parceria com as prefeituras das cidades que as receberiam: enquanto a UNESP ficou responsável pela contratação de professores e funcionários para a manutenção de tais campi, tais prefeituras se responsabilizaram pela oferta de um espaço físico para que as unidades funcionassem.

Acerca da denominação Unidade Diferenciada, cabe fazer um parêntese para explicar a origem do termo. As Unidades Diferenciadas foram assim nomeadas em sua criação por serem unidades que não constavam no Estatuto da UNESP, o qual, na

prática, devido a questões burocráticas, não possibilita a criação de novas Unidades Universitárias tradicionais. Dessa forma, para que sejam criadas novas Unidades Universitárias, faz-se necessário modificar o Estatuto da Instituição, o que pareceu um processo demasiado burocrático e demorado para os gestores à época da criação das Unidades Diferenciadas, fazendo com que fosse mantido o Estatuto que data de 1989, que foi apenas atualizado por meio da inclusão ou supressão de alguns itens e não prevê a criação de novas Unidades Universitárias. Vale ressaltar que a última atualização do Estatuto da UNESP, que data de 16 de julho de 2014, e se encontra disponível para consulta no site da reitoria da universidade, não menciona os novos campi criados durante a primeira década dos anos 2000, nem mesmo sob o nome de Unidades Diferenciadas ou Campi Experimentais.

Frente a esse impasse, o grupo de trabalho de professores nomeados pelo Conselho Universitário (CO), para a elaboração das propostas de criação das novas unidades, optou por chamá-las Unidades Diferenciadas, de modo a distingui-las das unidades tradicionais. A princípio, estas unidades não foram absorvidas pelo CO, sendo tidas, no momento de sua criação, como um corpo estranho do ponto de vista estatutário, sendo que o CO sequer admitia um representante de tais unidades, ainda que na condição de ouvinte, em suas reuniões, impossibilitando a uma maior integração dessas unidades à universidade.

Além da criação das Unidades Diferenciadas, nesse período, foram criados 32 novos cursos em 13 Unidades Universitárias tradicionais, levando à criação de 1.095 novas vagas. Ademais, também foram realizadas ampliações em cursos tradicionais, como foi acima mencionado, resultando na criação de 310 novas vagas nestes cursos. Assim sendo, considerando os três modos pelos quais ocorreu o terceiro ciclo de expansão, foram criadas 2.135 novas vagas.

O quarto ciclo de expansão da UNESP ocorreu em 2012, quando foram criados onze novos cursos na área de engenharia em nove cidades diferentes. Destes cursos, quatro foram implantados em Unidades Universitárias tradicionais (dois na cidade de Araraquara, um em Botucatu e um em São José dos Campos); cinco foram implantados em Unidades Diferenciadas já existentes (um em Dracena, um em Itapeva, um em Registro, um em Rosana e um em Tupã); e dois destes cursos foram implantados na

nova Unidade Diferenciada criada em 2012, localizada na cidade de São João da Boa Vista, totalizando 440 novas vagas.

O primeiro e o segundo ciclos de expansão da UNESP não contaram com nenhum acréscimo de recurso extraorçamentário. No primeiro ciclo, apenas foram somados os recursos dos Institutos Isolados de modo a compor o orçamento da Instituição. No segundo momento da expansão, também não houve nenhum acréscimo de recursos, o que ocasionou uma grande resistência por parte da comunidade acadêmica com relação à encampação da antiga Universidade de Bauru.

Ainda no ano de 1987, em função da lei da Autonomia Universitária, foram definidos os orçamentos das três universidades estaduais paulistas e, neste momento, o orçamento da Universidade de Bauru não foi contabilizado como parte do orçamento da UNESP, à qual coube 2,47% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do Estado de São Paulo, o que, naquele momento, gerou grandes dificuldades para a UNESP, que chegou a receber recursos emprestados da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para desenvolver suas atividades.

Para a realização do terceiro ciclo de expansão, que foi decidido pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP) diretamente com o governador do Estado Geraldo Alckimin e posto em curso no ano de 2002, foi definido que o governo estadual repassaria recursos extraorçamentários para a manutenção dos campi que foram criados, o que de fato ocorreu. Desde o início do processo de expansão, tinha-se a expectativa de que tais recursos fossem definitivamente incorporados ao orçamento da instituição, entretanto, até o presente momento, isso não aconteceu, ou seja, a UNESP criou tais cursos sem que houvesse uma ampliação da fatia que recebe do ICMS do Estado, contando com recursos que são EXTRAorçamentários, que podem deixar de ser repassados pelo governo estadual a qualquer momento.

Até o terceiro ciclo do processo de expansão da UNESP, não havia nenhum documento institucional ou plano diretor que definisse quais caminhos a universidade deveria seguir com relação não só a esta questão, mas ao gerenciamento da universidade como um todo.

Após a criação das Unidades Diferenciadas nos anos de 2002 e 2003, em 2007 iniciaram-se as discussões sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP no Conselho Universitário (CO). Foram realizadas, segundo consta na apresentação do atual PDI, que data de 2009, inúmeras reuniões para a discussão e elaboração do documento. A primeira dessas reuniões foi realizada por uma Comissão Conjunta do Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE). Os debates encerraram-se em março de 2009, com a aprovação da versão final do documento em uma assembleia composta pelos três colegiados centrais acima mencionados. Vale ressaltar que, antes de sua aprovação final, o projeto foi submetido aos colegiados centrais, às Congregações de cada uma das Unidades Universitárias, aos Campi Experimentais, ao Sindicato dos Trabalhadores da UNESP (SINTUNESP), a Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP) e ao Diretório Central de Estudantes - Helenira Resende (DCE) e que o documento foi aprovado com o intuito de orientar os rumos da instituição nos próximos dez anos, ou seja, de 2009 a 2019, o que faz com que seja de grande importância analisar a metas e ações que são propostas em tal documento.

Segundo o PDI, a UNESP aposta em uma perspectiva estratégica para enfrentar os desafios internos e externos ao ambiente universitário. Tal documento apresenta a Missão, os Princípios e a Visão de Futuro da Universidade. Dessa forma, o PDI indica objetivos e ações em seis direções: Ensino de Graduação; Ensino de Pós Graduação; Pesquisa; Extensão Universitária; Planejamento, Finanças e Infraestrutura; e Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

Conforme aponta o PDI, a natureza do planejamento estratégico colocado para a UNESP tem como base atender às mudanças da educação brasileira no que se refere ao acesso à educação, à expansão dos cursos superiores, à ampliação da escolarização brasileira, ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Além disso, face ao desenvolvimento do interior paulista, que exige a presença de universidades públicas e a interiorização do conhecimento especializado, a ampliação da distribuição geográfica da UNESP tem como intuito o atendimento de tais demandas, sendo que este é um dos fatores de consolidação da UNESP enquanto universidade multicampi, o que singulariza tal instituição.

De acordo com o PDI da instituição: “Embora possam parecer traumáticas num primeiro instante, essas ampliações têm possibilitado à UNESP cumprir sua missão de oferecer ensino público de qualidade nos vários pontos do Estado de São Paulo”. (PDI, p. 17) Ainda de acordo com o PDI da UNESP: “Essa ampliação de vagas, em cerca de 30%, soma-se ao desafio de garantir a consolidação com qualidade dos cursos da UNESP, bem como o equilíbrio entre as grandes áreas do conhecimento”. (PDI, p. 18).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP coloca que a universidade tem como missão:

Ser referência nacional e internacional de Universidade Pública multicampi, de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, que forme profissionais e pesquisadores capazes de promover a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a ética ambiental, e que contribua para o letramento científico da sociedade e para a utilização pública da ciência. (PDI, p. 24)

No que diz respeito ao ensino de graduação, a comunidade unespiana é a favor da manutenção dos cursos já consolidados e bem avaliados, bem como da expansão de cursos e vagas, condicionadas à ampliação de investimentos em infraestrutura e recursos humanos (reposição e ampliação dos quadros docente e técnico-administrativo). Além disso, segundo o PDI, a oferta de vagas de forma racional e equilibrada, aproveitando a infraestrutura já existente sem que haja duplicação de cursos na mesma região, se coloca como um desafio, sendo necessário consolidar o processo da última expansão, no que diz respeito às necessidades infraestruturais e à ampliação dos quadros de docentes e servidores técnico-administrativos. Ademais, o PDI também aponta que, na elaboração de novos cursos de graduação, se faz necessário observar as mudanças paradigmáticas pelas quais passam os terrenos educacional, científico e cultural, as quais apontam para transdisciplinariedade no que tange a currículos e conteúdos de ensino.

Como objetivos a serem alcançados em nível de ensino de graduação, o PDI aponta: a consolidação da excelência em todas as áreas do ensino; a ampliação e diversificação do acesso à Universidade; a busca por mecanismos que proporcionem uma formação tecnológica, humanística, ética, cultural e política, de modo a proporcionar condições para a reflexão crítica e autônoma acerca dos conhecimentos produzidos pela universidade. Para se alcançar tais objetivos, são colocadas como ações principais: o aprimoramento e a aplicação de mecanismos de acompanhamento e de

avaliação dos cursos de graduação, o que tem se dado através da Avaliação Institucional, realizada anualmente; a modernização de estruturas, acervos e materiais didático-pedagógicos; o fortalecimento dos cursos de licenciatura; a articulação de conselhos de cursos e departamentos de ensino para a elaboração e implementação de projetos pedagógicos; a implantação de políticas de ampliação de cursos e vagas, desde que sejam asseguradas condições orçamentárias para isso; a viabilização da educação à distancia; o fomento de programas de intercambio e mobilidade interinstitucionais de discentes e docentes; ampliação e valorização de oportunidades de iniciação científica.

A respeito da pós-graduação, segue-se a mesma proposta, sobretudo com relação à ampliação no caso de programas que já têm mestrado, visando à implantação de cursos de doutorado. Sobre isso, o PDI indica que o sistema de pós-graduação deve ser continuamente aperfeiçoado, uma vez que é a pós-graduação que subsidia o desenvolvimento das pesquisas que devem ser qualificadas e internacionalizadas, o que faz com que seja fundamental a ampliação de financiamento de suas atividades. Nesse sentido, os programas de pós-graduação da universidade que são reconhecidos nacional e internacionalmente podem servir como modelos para que os demais atinjam os mesmos níveis de excelência. Além disso, o PDI aponta como outro desafio o aumento da inserção dos docentes em RDIDP nos programas de pós-graduação, pois apenas 50% destes docentes já estão inseridos.

Para o ensino de pós-graduação, são colocados como objetivos: formar profissionais capazes de produzir conhecimento científico, tecnológico e sociocultural; alcançar e assegurar a excelência dos programas de pós-graduação da UNESP; e incentivar a participação do corpo docente nos Programas de Pós-Graduação da universidade. Já como ações a serem implementadas: ampliar e fortalecer o intercâmbio interno, nacional e internacional de docentes e pós-graduandos, bem como incentivar e viabilizar a presença de professores visitantes nos programas de pós-graduação da UNESP; transformar cursos de especialização com reconhecida qualidade em cursos de mestrado (profissional ou acadêmico); viabilizar a criação de novos programas de pós-graduação em áreas ainda não contempladas pela UNESP; incentivar o oferecimento de cursos de mestrado profissional; aprimorar e promover mecanismos de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação; aumentar a produção científica qualificada e sua divulgação; coordenar ações para ampliar a participação de

docentes da universidade em agências de fomento e avaliação da pós-graduação; ampliar a captação de recursos financeiros.

No que tange à pesquisa, são colocados pelo PDI os seguintes objetivos: produzir conhecimento científico, humanístico e de inovação tecnológica; ampliar e qualificar a pesquisa, com o intuito de se alcançar a excelência; fortalecer os grupos de pesquisa já existentes e promover a criação de novos grupos; ampliar a captação de recursos; e fortalecer a interação entre a UNESP e as agências de fomento e instituições que apoiem o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, são propostas as seguintes ações: promover condições para o desenvolvimento da pesquisa acadêmico-científica em todas as áreas do conhecimento; promover a capacitação dos docentes pesquisadores; estimular a participação em programas de pós-doutoramento e o intercâmbio com pesquisadores nacionais e internacionais; aprimorar e fortalecer os programas de iniciação científica; ampliar a divulgação da pesquisa em veículos de reconhecido mérito científico nacional e internacional; estimular e apoiar grupos de pesquisa emergentes; fomentar a criação de redes incubadoras em ciência e tecnologia, além de fortalecer as já existentes; fortalecer as atividades do Núcleo de Inovação Tecnológica; criar mecanismos de apoio técnico e logístico para o registro de patentes em nível nacional e internacional; criar, ampliar e fortalecer escritórios de apoio à pesquisa; estimular a participação de docentes da UNESP em Comitês de Agências de Fomento.

No que diz respeito aos desafios relacionados ao quadro docente, o PDI aponta a necessidade de um aumento da ordem de 20% a 50% nas unidades universitárias já consolidadas e de mais de 50% nas Unidades Diferenciadas. Sobre a titulação dos docentes, pretende-se que as unidades tenham em média 95% de docentes com titulação mínima de doutores e um terço de livre-docentes nos próximos cinco anos e 50% de livre-docentes e 20% de titulares nos próximos dez anos.

Ainda sobre o aumento do quadro docente, o PDI indica que o mesmo deve ser considerado considerando os projetos pedagógicos, as necessidades e as especificidades dos departamentos, cursos de graduação e programas de pós-graduação, sendo que: “(...) é indiscutível que o regime de trabalho adequado para uma pesquisa de qualidade é o de tempo integral (RDIDP), que deve estar em constante avaliação”. (PDI, p. 21)

Já com relação ao quadro de servidores técnico-administrativos, a maioria das unidades apresenta uma demanda de aumento que gira entre 20% a 50% no número de servidores. Frente a esse quadro, o PDI indica a necessidade de se definir o perfil adequado dos candidatos bem como oferecer ao servidor programas permanentes de capacitação. Por fim, acerca da reposição de servidores técnico-administrativos e docentes, a reposição contínua é apontada como um grande desafio, de modo que não haja interferência na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

É bastante interessante notar que, ainda que o PDI aponte que se faz necessária a ampliação e a reposição dos quadros de docentes e servidores técnico-administrativos para que se mantenha a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, quando lemos quais são as principais ações a serem implementadas para se atingir os objetivos propostos para o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação e a pesquisa, em nenhum momento, a contratação de novos docentes em RDIDP e de servidores é colocada como ação a ser implementada. Ainda que se coloque que isso é necessário para a manutenção da qualidade das atividades desenvolvidas pela universidade, isso não é apontado como ação direta a ser realizada.

Frente aos objetivos e desafios traçados pelo PDI, conforme a ação de número 7 da Dimensão de Ensino de Graduação, segundo a qual devem ser implantadas políticas de ampliação de cursos e vagas da universidade, foi instituída na UNESP, em fevereiro de 2010, uma Comissão com função de elaborar uma proposta para o Plano de Expansão do Ensino de Graduação da universidade. No início dos trabalhos de tal Comissão, existiam 21 propostas de criação de novos cursos que foram encaminhadas após o ciclo de expansão de 2002 e que não tinham sido avaliadas, pois a Universidade, naquele momento, buscava consolidar os cursos e campi recém-criados.

Tendo em conta o longo tempo decorrido, a Comissão convidou as unidades universitárias e Unidades Diferenciadas a enviarem novas propostas ou confirmarem as que já haviam sido encaminhadas. Após tal convite, a comissão recebeu 67 propostas, enviadas por 21 campi. Dentre as propostas enviadas, destacaram-se dois grupos: o grupo de propostas de criação de Cursos de Bacharelado e Licenciatura (composto por 11 propostas que visam o ajuste através do oferecimento de licenciatura onde já existe bacharelado, ou o contrário), as quais, segundo a comissão, se destacam pelo custo relativamente baixo de implementação, uma vez que há a possibilidade de

compartilhamento de estruturas e núcleos básicos comuns; e as propostas apresentadas pelas Unidades Diferenciadas, que apresentam natureza e características próprias, sendo que, entre estes cursos, foram apresentadas 21 propostas de cursos de licenciatura novos.

Para avaliar as propostas enviadas, a Comissão considerou quatro eixos:

1. **Aspectos Regionais:** visando identificar se o curso é oportuno para a região onde se localiza a Unidade e/ou se contribui para a integração entre a Universidade e a região;

2. **Vocação da Unidade:** visando identificar se o corpo docente e as instalações da Unidade apresentam condições tais que o novo curso possa ser considerado uma evolução natural da própria Unidade;

3. **Aspectos acadêmicos:** visando identificar se a Unidade dispõe de recursos como laboratórios didáticos e de pesquisa, acervo bibliográfico consistente, pessoal docente com perfil compatível com a área do curso, projetos de extensão e grupos de pesquisa consolidados;

4. **Aspectos administrativos:** visando avaliar os recursos de pessoal e de infraestrutura disponíveis para a implantação do novo curso, bem como os esforços adicionais necessários. (Estudo de Ensino de Graduação, p. 8)

Segundo o documento analisado, enquanto os eixos 2 e 4 dizem respeito diretamente à Universidade e, mais especificamente, à unidade proponente de novos cursos, o aspecto de número 1 deve ser considerado de forma ampla, visando tanto o cenário social quanto econômico, não só da região na qual está localizada a unidade proponente, mas também em âmbito estadual. Nesse sentido, segundo o documento apresentado pela Comissão, a caracterização socioeconômica da região administrativa na qual a Unidade da UNESP que solicita a abertura de novo curso está inserida foi avaliada por meio do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS).

Com base nesses eixos norteadores, a Comissão encaminhou um formulário para a proposição de novos cursos, que foi enviado aos diretores de todas as unidades universitárias da UNESP. Como resposta, a Comissão recebeu 67 propostas de 21 campi.

Embasada pelos eixos norteadores acima mencionados e levando ainda em consideração os cursos ofertados por outras instituições de ensino existentes nas cidades

onde se localizam as unidades proponentes, os cursos ofertados pela UNESP, a participação da Unidade no ciclo anterior de expansão e o oferecimento de vagas no período noturno, a Comissão emitiu parecer favorável a 11 adequações de cursos de Licenciatura e Bacharelado, 9 propostas de criação de cursos nos Campi Experimentais e 17 novos cursos nas Unidades Universitárias, sendo que, segundo a Comissão, devem ser priorizadas as adequações dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, já que, como foi mencionado, tais adequações requerem menor investimento no que diz respeito à contratação de corpo docente e infraestrutura. Outros fatores também considerados na emissão de pareceres favoráveis em relação à criação de novos cursos foram a existência de apenas um curso de graduação na Unidade proponente e a não participação no último processo de expansão e adequação de vagas no período noturno.

Considerando os dados apresentados pelo último Anuário Estatístico da UNESP, lançado em 2014, tendo como base de dados o ano de 2013, podemos notar que realmente houve um grande crescimento na oferta de ensino de graduação e pós-graduação, no período que vai de 2002 a 2013. Entretanto, os dados apresentados pelo Anuário de 2014 demonstram que não houve uma reposição, e muito menos uma ampliação dos quadros de servidores técnicos administrativos e de docentes na mesma proporção, de modo a acompanhar o crescimento no número de unidades, cursos e alunos.

Segundo os dados do Anuário, em 2002 a UNESP ofereceu 5.685 vagas em seu vestibular. Já em 2013, foram oferecidas 7.434 vagas, o que representa um aumento de 26,7% no número de vagas durante o período, ainda que, em alguns anos, tenha ocorrido um pequeno decréscimo em virtude da não abertura de vagas para alguns cursos. Observando os dados apresentados na Tabela 1, podemos notar que o ano no qual ocorreu o maior aumento no número de vagas oferecidas nos vestibulares foi justamente o ano de 2003, que corresponde ao ano de implantação do terceiro ciclo de expansão da UNESP, considerado o mais impactante de todos devido ao grande número de novas vagas que foram criadas.

Tabela 1: Número de Vagas oferecidas pela UNESP no Vestibular

Ano	Número de Vagas	Varição no Número de Vagas
2002	5.865	
2003	6.710	18%
2004	7.015	4,54%
2005	6.840	-2,5%
2006	6.879	0,57%
2007	6.934	0,81%
2008	6.874	-0,86
2009	7.004	1,9%
2010	6.944	-0,85%
2011	7.034	1,3%
2012	7.139	1,5%
2013	7.434	4,1%
Período entre 2002 e 2013		26,7%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Ainda no que diz respeito ao número de vagas oferecidas no vestibular, vale destacar que nos anos em que se pode verificar um decréscimo neste número, isso se deve ao fato de não terem sido abertas vagas para cursos cuja procura fora baixa, menor do que um concorrente por vaga, nos anos anteriores.

Considerando o aumento do número de vagas ofertadas no vestibular, podemos observar que a UNESP seguiu a tendência de expansão observada nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no período pós LDB analisada por Sguissardi e Silva Júnior, em *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (2009, p. 66)

Com relação ao número de cursos de graduação oferecidos pela UNESP, no período de 2002 a 2013, houve um aumento de 39,8% no geral, sendo que a área de exatas foi a que apresentou o maior crescimento, 48,5%, enquanto as áreas de humanidades e ciências biológicas cresceram 40% e 30%, respectivamente, conforme os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2: Número de Cursos de Graduação na UNESP

Ano	Cursos de Exa.	Cursos de Hum.	Cursos de Bio.	Total Geral	Variação Total Gera
2002	33	30	30	93	
2003	43	38	36	117	25,8%
2004	43	38	36	117	0%
2005	43	38	36	117	0%
2006	43	40	36	119	1,7%
2007	43	40	37	120	0,84%
2008	43	42	37	122	1,6%
2009	44	43	35	122	0%
2010	44	43	35	122	0%
2011	44	43	35	122	0%
2012	44	43	35	122	0%
2013	49	42	39	130	6,5%
Período de 2002 a 2013	48,5%	40%	30%		39,8%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

No que tange ao número de alunos matriculados em cursos de graduação, considerando apenas os cursos de graduação presenciais, ou seja, desconsiderando os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e os alunos matriculados nos cursos da Plataforma Freire (semipresencial), ao longo do período considerado - 2002/2013- , ainda que com variações ao longo dos anos e algumas quedas em alguns períodos, houve um aumento de 40,1% de alunos matriculados neste nível de ensino. Entretanto, podemos observar também o decréscimo deste número nos anos de 2011 e 2012, fato relacionado à evasão de alunos de alguns cursos, como do curso de Física Biológica, localizado no campus de São José do Rio Preto.

Tabela 3: Número de Alunos Matriculados em Cursos de Graduação na UNESP

Ano	Número de Alunos Matriculados	Variação no Número de Alunos Matriculados na Graduação
2002	25.738	
2003	27.353	6,27%
2004	30.001	9,6%
2005	32.048	6,82%
2006	33.742	5,3%
2007	34.425	2,0%
2008	35.026	1,74%
2009	35.284	0,73%
2010	35.929	1,82%
2011	35.666	-0,73%
2012	35.485	-0,5%
2013	36.264	2,2%
Período entre 2002 e 2013		40,1%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Podemos notar, a partir dos dados das tabelas 2 e 3, que, assim como ocorrera com IFES e elucidado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), na UNESP a expansão também se deu, principalmente, pela ampliação do número de cursos e do número de matrículas, levando a um consequente aumento no número de alunos formados pela instituição.

Acerca dos alunos formados em nível de graduação pela UNESP, podemos observar um aumento de 29% entre 2002 e 2013, sendo que 2007 foi o ano que apresentou maior crescimento durante esta década, 12%, coincidindo com a formatura dos alunos ingressantes no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004, nos cursos criados no processo de expansão de 2003, os quais são, em sua grande maioria, cursos de licenciatura e bacharelado com duração de 4 anos.

Tabela 4: Número de Alunos Formados na Graduação na UNESP

Ano	Número de Alunos Formados na Graduação	Variação no Número de Matriculados Na Graduação
2002	4.308	
2003	4.514	4,8%
2004	4.572	1,3%
2005	4.881	6,76%
2006	5.169	5,9%
2007	5.807	12,3%
2008	6.099	5,02%
2009	5.804	4,8
2010	5.694	-1,9%
2011	5.823	2,26%
2012	5.859	0,62%
2013	5.557	-5,1
Período entre 2002 e 2013		29%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Analisando os dados apresentados pelo anuário, podemos observar que não só a graduação, mas também a pós-graduação passou por um grande crescimento dentro da UNESP. Entre os anos de 2002 e 2013, houve um aumento de 36,1% no número de Cursos de Mestrado ofertados pela instituição e um aumento de 44,3% no número de Cursos de Doutorado oferecidos, conforme apresentamos na Tabela 5. Na Tabela 6, temos os dados sobre a expansão dos programas de pós-graduação na UNESP segundo as grandes áreas do conhecimento: Biológicas, Exatas e Humanas. Conforme os dados apresentados, observamos que a área que teve o maior aumento no número de programas de pós-graduação foi a área de Ciências Exatas, que apresentou um crescimento da ordem de 60% no período analisado. Já a área de Ciências Humanas obteve um aumento de 40,7% e a área de Ciências Biológicas apresentou um aumento de 31,9% de 2002 a 2013.

Tabela 5: Número de Cursos de Mestrado e Doutorado na UNESP

Ano	Mestrado		Doutorado	
	Cursos	Variação	Cursos	Variação
2002	97		70	
2003	100	3%	72	2,85%
2004	101	1%	73	1,38%
2005	105	3,9%	79	8,2%
2006	106	0,95%	80	1,26%
2007	108	1,9%	83	3,75%
2008	109	0,92%	83	0%
2009	110	0,91%	91	9,63%
2010	117	6,3%	93	2,2%
2011	119	1,7%	94	1,06%
2012	122	2,5%	96	2,1%
2013	132	8,2%	101	5,2%
Período de 2002 a 2013		36,1%		44,3%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Tabela 6: Evolução dos Programas de Pós- graduação da UNESP

Ano	Ciências Exatas		Ciências Humanas		Ciências Biológicas	
	Número de programas	Variação	Número de programas	Variação	Número de programas	Variação
2002	20		27		47	
2003	21	5%	28	3,7%	47	0%
2004	21	0%	28	0%	49	4,2%
2005	23	4,7%	29	3,5%	50	2%
2006	24	4,3%	29	0%	51	2%
2007	26	8,3%	29	0%	53	3,9%
2008	27	3,8%	30	3,4%	54	1,9%
2009	29	7,4%	31	3,3%	56	3,7%
2010	30	3,4%	31	0%	56	0%
2011	30	0%	31	0%	61	8,9%
2012	30	0%	32	3,2%	61	0%
2013	32	6,6%	38	18,75%	62	1,6%
Período entre 2002 e 2013		60%		40,7%		31,9%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2013)

Com o crescimento dos cursos de pós-graduação, houve, conseqüentemente, um crescimento no número de alunos matriculados nesse nível de ensino, bem como no número de alunos formados. Contabilizando o número de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado, temos um aumento da ordem de 39,2%, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7: Número de Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado) na UNESP

Ano	Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado)	Varição no Número Total de Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado)
2002	9.204	
2003	9.555	3,8%
2004	9.100	4,76%
2005	9.620	5,7%
2006	9.849	2,38%
2007	1.008	1,6%
2008	10.444	4,35%
2009	10.772	3,14%
2010	10.705	-0,6%
2011	11.043	3,15%
2012	11.804	6,8%
2013	12.818	8,6%
Período de 2002 a 2012		39,2%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Já no que diz respeito ao número de alunos formados nos cursos de pós-graduação da UNESP, o aumento foi de 55%, sendo que houve um aumento de 43% no número de alunos formados nos cursos de mestrado e de 82,4% no número de alunos formados nos cursos de doutorado da instituição.

Tabela 8: Alunos Formados nos Cursos de Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado) na UNESP

Ano	Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado)	Variação no Número Total de Alunos Matriculados na Pós-Graduação (Mestrado + Doutorado)
2002	1.791	
2003	2.025	13%
2004	1.756	-13,2%
2005	2.024	15,2%
2006	1.932	-4,5%
2007	2.065	6,9%
2008	2.282	10,5%
2009	2.396	5,0%
2010	2.406	0,41%
2011	2.560	6,4%
2012	2.606	1,8%
2013	2.775	6,5%
Período de 2002 a 2013		55%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Analisando os dados apresentados nas tabelas 5, 6, 7 e 8, podemos observar que a UNESP, mais uma vez, seguiu a tendência observada nas IFES, já que os dados revelam a predominância do aumento do corpo discente de pós-graduação. Tal fato evidencia a intensificação do trabalho dos docentes contratados em Regime de Dedicção Integral à Docência (RDIDP), que são aqueles que podem atuar neste nível de ensino, e estão mais expostos às exigências impostas por agências de fomento como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Considerando os dados apresentados, podemos ver que a UNESP passou por um processo de expansão, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação.

Entretanto, o número de docentes, tanto em Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa quanto em Regime Parcial de Trabalho ou Regime de Trabalho Contratado, não cresceu na mesma proporção, apresentando um crescimento bastante inferior. Entre 2002 e 2013, o número de professores da UNESP (RDIDP + RTP/RTC) subiu 16,5%. Entretanto, a contratação de professores substitutos em caráter temporário (RTP) mascara os dados, pois, se considerarmos apenas os professores efetivos, que trabalham em regime de dedicação exclusiva, o crescimento foi de 10,8%, ou seja, um crescimento bastante inferior ao crescimento do número de alunos matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação na Universidade. Além disso, durante este período, houve um aumento de 59% no número de professores contratados em RTP ou RTC na UNESP. Vale ressaltar que, conforme mostram os dados do Anuário, na criação das Unidades Diferenciadas, não foi contratado nenhum professor em caráter efetivo para estas Unidades, as quais começaram a funcionar contando apenas com professores contratados em regime de trabalho temporário.

Tabela 9: Docentes Ativos (RDIDP + RTP/RTC) da UNESP

Ano	Número de Professores Geral (RDIDP + RTP/RTC)	Variação no Número de Professores Geral (RDIDP + RTP/RTC)
2002	3.201	
2003	3.186	-0,4%
2004	3.216	0,9%
2005	3.354	4,3%
2006	3.507	4,5%
2007	3.554	1,3%
2008	3.425	-3,6%
2009	3.316	-3,2%
2010	3.543	6,8%
2011	3.553	0,3%
2012	3.625	2%
2013	3.730	2,9%
Período entre 2002 e 2013		16,5%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Segundo os dados apresentados nas tabelas 9 e 10, podemos notar que a evolução do quadro de docentes da UNESP seguiu a mesma tendência observada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) no âmbito das IFES, sendo caracterizada pela grande discrepância entre esses índices e o aumento de cursos e matrículas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O crescimento dos cursos de graduação e das matrículas neste nível de ensino é 3,7 vezes maior que o aumento no número de professores em RDIDP na universidade. Considerando a pós-graduação, a discrepância é ainda maior, já que o aumento de cursos é 4,1 vezes maior que o aumento do número de docentes em RDIDP, que são os únicos que podem atender às demandas deste nível de ensino.

Tabela 10: Docentes em RDIDP da UNESP

Ano	Número de Professores em RDIDP	Variação no Número de Professores em RDIDP
2002	2.826	
2003	2.701	-4,4%
2004	2.785	3,1%
2005	2.804	0,7%
2006	2.866	2,2%
2007	2.874	0,2%
2008	2.889	0,5%
2009	2.879	-0,3%
2010	2.968	3%
2011	3.060	3,1%
2012	3.090	1%
2013	3.133	1,4%
Período entre 2002 e 2013		10,8%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Considerando estes dados, podemos observar que em 2002 a UNESP contava com 34.942 alunos (graduação + pós-graduação), atendidos por 2.826 professores contratados em RDIDP, o que significava uma relação professor /aluno de 12,3. Em 2013, a universidade contava a 49.082 alunos (graduação + pós-graduação), os quais eram atendidos por 3.133 docentes RDIDP, o que configurava uma relação de 15,6 alunos por professor, significando um aumento de 27% na relação professor/aluno.

Com relação à reposição e à ampliação do corpo de servidores técnico-administrativos, o quadro é ainda mais preocupante, pois, entre os anos de 2002 e 2013, houve um crescimento de apenas 3% no número destes funcionários. Dessa forma, o aumento do número de funcionários foi 13,2 vezes menor que o aumento do número de cursos de graduação; 13,3 vezes menor que o aumento no número de alunos matriculados na graduação. Com relação à pós-graduação, os dados são semelhantes: ente 2002 e 2013, o aumento no número de cursos de pós-graduação (mestrado + doutorado) foi 13 vezes maior que o aumento do quadro técnico-administrativo; e o aumento do número de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação (mestrado + doutorado) foi 13,1 vezes maior que a evolução do quadro de funcionários.

Conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2009), a evolução e a distribuição do quadro de servidores técnico-administrativos frente à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) tem repercussão nas condições de atendimento ao ensino, à pesquisa e à extensão. Neste contexto, uma vez que o quadro de funcionários técnico-administrativos teve um crescimento irrisório, podemos supor que parte das atividades que antes eram por eles desempenhadas esteja sendo transferida aos docentes, para que as novas demandas da universidade sejam atendidas.

A esse respeito, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 72) elucidam, frente ao quadro semelhante observado nas IFES, que a intensificação do trabalho docente é fortemente influenciada por este fator, pois a diminuição do quadro de funcionários atrelada ao aumento vertiginoso no número de alunos de graduação e pós-graduação e ao crescimento desproporcional do quadro docente, além de elevar a relação professor/aluno, faz com que os professores das IES, como já foi mencionado, passem a

desempenhar funções que antes eram desenvolvidas pelos servidores técnico-administrativos.

Tabela 11: Servidores Técnico-Administrativos da UNESP

Ano	Número de Servidores Técnico-Administrativos	Variação no Número de Servidores Técnico-Administrativos
2002	6.225	
2003	6.106	-1,91%
2004	6.075	-0,5%
2005	6.010	-1%
2006	6.034	0,4%
2007	5.980	-0,9%
2008	6.081	1,68%
2009	6.292	3,47%
2010	6.308	0,25%
2011	6.240	-1%
2012	6.414	2,78%
2013	6.415	0,01%
Período entre 2002 e 2013		3%

Fonte: Anuários Estatísticos da UNESP (2003 e 2014)

Considerando os dados sobre o projeto de expansão da UNESP, podemos observar que este se pautou nas diretrizes observadas no processo de expansão das universidades federais, marcado pela racionalização de recursos financeiros e humanos. Ao se considerar a questão da racionalização de recursos por parte de instituições públicas, como a UNESP, devemos levar em conta a Reforma do Aparelho de Estado, realizada durante os anos 1990, na qual se buscou construir um Estado Gerencial,

umentando a eficiência e reduzindo os gastos, sobretudo com pessoal, como foi indicado no tópico anterior.

Nesta lógica, também estão incluídas as atividades não-exclusivas do Estado, dentre as quais a Educação. Dentre as várias consequências desta proposta, podemos destacar, segundo Dal Rosso (2008), a não reposição dos quadros dos servidores públicos frente os processos de aposentadoria e a não contratação quando da expansão dos serviços, sendo que tal movimento impõe uma sobrecarga de trabalho aos servidores públicos, gerando um processo de intensificação, pois, assim como nas universidades federais, também houve na UNESP um aumento da carga de trabalho docente, gerado por fatores como o aumento nos números da relação professor/aluno, aumento de tarefas burocráticas a serem cumpridas, face à pequena evolução do quadro de servidores técnico-administrativos, aumento do número de cargos de gestão a serem assumidos pelos docentes, bem como das metas de produtividade acadêmica.

Considerando a grande expansão dos programas de pós-graduação da UNESP, os quais são avaliados segundo o Modelo CAPES de avaliação, podemos inferir que a ideologia do produtivismo acadêmico hoje faça parte do trabalho docente na UNESP, o qual, além de passar por avaliações externas como a da CAPES, ainda passar por Avaliações Institucionais, que buscam averiguar se e em que medida os objetivos propostos pelo PDI da instituição têm sido alcançados, e pelo relatório trienal de atividades docentes da própria UNESP, o qual segue o modelo de avaliação da CAPES no que diz respeito ao cumprimento de metas de produção.

Segundo Dal Rosso (2008), o campo da pesquisa científica, como a desenvolvida pelos professores de universidades como a UNESP, tem se configurado como uma atividade altamente produtiva do ponto de vista capitalista. Nesse tipo de trabalho imaterial, os trabalhadores empregam componentes intelectual e emocional, os quais são considerados componentes “culturais” da mercadoria. Nesse sentido, a UNESP apresentou um grande crescimento no nível da pós-graduação, principalmente na área de exatas e tecnologia, considerada bastante rentável para o mercado.

Dessa forma, considerando a análise sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, sobre os dados de seu processo de expansão e sobre as reformas das políticas educacionais para a educação superior, pautadas pela reforma do

Estado, podemos concluir que o projeto de expansão da UNESP acompanhou as reformas implementadas em âmbito nacional no que diz respeito à racionalização de recursos e à flexibilização.

Os dados apresentados nos levam à hipótese de que, a partir deste contexto, tenha se desenvolvido um processo de intensificação do trabalho docente condicionado pelas mudanças estruturais observadas na Universidade na primeira década dos anos 2000. Com base nessa hipótese, no próximo capítulo, abordaremos as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no contexto de acumulação flexível de capital, com o intuito de aprofundar o conceito de intensificação do trabalho e buscando tecer uma análise acerca do labor do professor na UNESP face à expansão da universidade.

3. O trabalho na UNESP frente às Metamorfoses do Mundo do Trabalho e à Expansão da Universidade

Na atual fase do capitalismo, segundo aponta Antunes (2004), ocorre a veiculação da tese do fim da centralidade do trabalho, mesmo diante do debate sobre o desemprego e a precarização do trabalho. Porém, muitos dos teóricos do fim da centralidade do trabalho não reconhecem a centralidade da classe trabalhadora na sociedade contemporânea. Conforme aponta Antunes (2000), tais teses estão embasadas pela proposição da perda de sentido da teoria do valor, propondo a substituição do valor-trabalho pela ciência ou na vigência de uma sociabilidade informacional e intersubjetiva, a qual seria superior à tese marxiana da centralidade do trabalho.

Ainda que as teses sobre o fim da centralidade do trabalho estejam sendo bastante difundidas, corroboramos a tese marxiana segundo a qual, ao passo que o homem constrói a sociedade e a si mesmo enquanto indivíduo e categoria genérica a partir do trabalho, o trabalho deve ser entendido como ato originário do ser social. Ao modificar a natureza para construir o mundo objetivo, o homem também se transforma. Assim sendo, o trabalho pode ser definido como o processo de construção da base social material, por meio da transformação da natureza.

O trabalho, enquanto mediação entre o homem e a natureza, se caracteriza como materialização da condição humana, pois, por meio do trabalho, o homem se liberta de sua condição exclusivamente natural e se torna um ser social que produz sua existência, portanto, o trabalho deve ser compreendido como uma atividade que objetiva um fim. Por permitir a transcendência da condição meramente natural, podemos compreender o trabalho como uma atividade libertadora. Porém, para que o trabalho se caracterize como libertador, é necessário que tanto as finalidades quanto os meios de execução sejam definidos pelo homem, ao qual deve pertencer o produto do trabalho realizado.

Na sociedade capitalista, para a grande maioria dos trabalhadores, o trabalho tem se configurado como uma forma de opressão da liberdade e da independência do trabalhador, que passa a estar formalmente subsumido ao capital. Nesse contexto, o trabalho deixa de se constituir como uma possibilidade de construção da liberdade de quem o realiza, pois o trabalhador já não tem autonomia para determinar os fins de seu trabalho e se apropriar do produto do mesmo.

Ao passo que o trabalhador deixou de possuir os meios de produção, passou a vender sua força de trabalho e deixou de ser o detentor dos produtos que resultam do trabalho por ele realizado, a própria força de trabalho foi convertida em mercadoria, levando não só à separação do trabalhador do produto do seu trabalho, mas à separação do trabalhador de sua força de trabalho.

A mercantilização do trabalho passou a ser a base não só para a exploração do homem, mas também para a sua reificação, uma vez que esta se caracteriza pela indiferença do homem frente ao produto do seu trabalho e está intrinsecamente ligada ao estranhamento. Na teoria marxiana, o estranhamento se caracteriza como a insuficiência de realização do gênero humano em consequência das formas históricas de apropriação do trabalho, sendo composto pelos obstáculos que impedem que o trabalho seja realizado de forma plenamente humana. Segundo Jesus Ranieri:

Para Marx, a partir do momento em que se tem a produção e seus produtos como alvo da apropriação por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se igualmente o estranhamento, na medida em que este conflito, esta oposição entre apropriação e expropriação é aquele que funda a distinção socioeconômica e também política entre as classes. (RANIERI, 2006, p. 177-178)

O estranhamento acontece quando o trabalhador não se reconhece mais em seu trabalho, ocorre quando o trabalho deixa de ter um caráter criativo e passa a servir ao capital. Ao fim do processo de trabalho, há a materialização de um produto estranho ao trabalhador, um produto que é propriedade do capitalista, já que, no capitalismo, nem o processo de trabalho nem o produto resultante de tal processo pertencem ao trabalhador.

Segundo Ricardo Antunes (2004), atualmente podemos observar o desenvolvimento de um processo de metamorfose no mundo do trabalho, tornando necessária uma concepção ampliada de trabalho e de classe-que-vive-do-trabalho. As transformações atualmente vivenciadas têm aumentado o número de trabalhadores que desenvolvem trabalhos parciais, precários, temporários ou estão desempregados. Ainda segundo Ricardo Antunes (2007):

Há, então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez *menos* homens e mulheres *trabalham muito*, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase

industrial que conformou o capitalismo do século XX. Como, entretanto, os capitais não podem eliminar *completamente* o trabalho vivo, conseguem reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho. No outro lado do pêndulo, cada vez *mais* homens e mulheres trabalhadores encontram *menos trabalho*, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global (...) sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta. (ANTUNES, 2007, p. 13)

Em tal contexto, conforme Antunes (2007), há o desenvolvimento de uma nova “morfologia do trabalho”, a qual se caracteriza por seu “desenho multifacetado”, resultante das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho nas últimas décadas. Nesta nova configuração do mundo do trabalho, observamos, ainda segundo Antunes (2007), uma diminuição do operariado tayloriano-fordista e a ampliação do número de trabalhadores do setor de serviços, que têm o seu trabalho pautado pela lógica toyotista. De acordo com Antunes (2007), no Brasil:

Durante nossa década de *desertificação neoliberal*, pudemos presenciar, simultaneamente, tanto a pragmática desenhada pelo Consenso de Washington (com suas desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção), quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços, consequência da nova divisão internacional do trabalho que exigiu mutações tanto no plano da organização sociotécnica da produção, quanto nos processos de reterritorialização e desterritorialização da produção, dentre tantas outras consequências. (ANTUNES, 2007, p. 15)

Na atualidade, a classe-que-vive-do-trabalho que, segundo Antunes (2007), deve ser compreendida como a totalidade dos trabalhadores assalariados que vivem da sua força de trabalho, sendo composta por aqueles que não possuem os meios de produção, sofre com a ampliação do desemprego, a precarização, o aumento do trabalho temporário e a perda dos direitos trabalhistas, sendo que, neste contexto, o trabalho deve ser mais polivalente e multifuncional, marcado pela intensificação de seu ritmo e pela ampliação do trabalho imaterial, o qual, ligado ao trabalho material, contribui para o aumento da produção de valor. Nesse sentido, pode-se observar um aumento do trabalho no setor de serviços, dentre os quais podemos destacar a saúde e a educação. Segundo Antunes (2000):

A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 2000, p. 13)

Além disso, Antunes (2007) coloca que:

(...) é necessário acrescentar também que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. (ANTUNES, 2007, p. 20)

De acordo com Antunes (2004), como consequência das práticas flexíveis de contratação, é possível observar o aumento da precarização dos empregos e dos salários, o que contribui para o processo de desregulamentação do trabalho e, conseqüentemente, para a redução dos direitos sociais dos empregados em geral e, especialmente, para os trabalhadores terceirizados ou contratados em regime temporário. Para o capital financeiro, tais formas de contratação de força de trabalho são extremamente vantajosas, pois possibilitam maior lucratividade às empresas e atingem a capacidade de resistência dos trabalhadores, uma vez que promovem a fragmentação da classe trabalhadora e levam a uma grande dificuldade de organização sindical.

Tais mudanças no mundo do trabalho expressam a reestruturação produtiva e seus movimentos de tecnificação e racionalização do trabalho. Neste contexto, os programas de qualidade total e de remuneração variável surgem como meios de dominação do trabalho. Frente a isso, uma das principais tendências dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e aumentar o número de trabalhadores empregados em tempo parcial e/ou temporariamente, que podem ser demitidos sem custos às empresas:

(...) enquanto vários países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de subproletarização, através da expansão dos trabalhadores parciais, precários, temporários e subcontratados, etc. (ANTUNES, 2004, p. 53)

A ampliação do número de trabalhadores contratados em regime de trabalho temporário é uma tendência que pode ser observada no contexto do Ensino Superior no Brasil, caracterizando-se pelo aumento no número de contratações de professores

substitutos, prática esta que pode ser observada na UNESP na última década, já que, para a abertura dos cursos de graduação durante o terceiro ciclo de expansão, todos os professores foram contratados em regime de trabalho temporário.

Paralelamente à redução do operariado industrial e fabril, observamos uma grande expansão do trabalho precarizado e do assalariamento no setor de serviços, o que tem se dado por meio da heterogeneização, da fragmentação e da complexificação da classe trabalhadora, conforme aponta Antunes (2000). Além disso:

Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de *intelectualização do trabalho manual*. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma *desqualificação* e mesmo *subproletarização* intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado. (...) tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, *o que é fundamental*, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho*. (ANTUNES, 2000, p. 62)

Considerando tais constatações, é possível inferir que, ao concebermos o trabalho de acordo com sua morfologia contemporânea, as teses que minimizam ou até mesmo propõem o fim da centralidade do trabalho não se corroboram, pois o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de produção. Ao contrário, necessita cada vez mais do trabalho intensificado, que permite uma extração cada vez maior de mais-valia em menos tempo, seja por meio do trabalho parcial, do trabalho parti-time, terceirizado, temporário, etc.

Como foi mencionado, uma das tendências do atual mundo do trabalho é a intensificação. Segundo Sadir Dal Rosso (2008), “A mais recente onda de intensificação do trabalho em âmbito internacional começou por volta de 1980 e se estende até os dias de hoje (...)”. (DAL ROSSO, 2008, p. 19). Mas como podemos definir o que é intensificação do trabalho? A que se refere este fenômeno?

Conforme aponta Dal Rosso (2008), todo e qualquer trabalho é realizado sob um determinado grau de intensidade, ou seja, uma condição natural para a realização de todo trabalho concreto, podendo ser encontrada em qualquer trabalho executado, em maior ou menor grau. A noção de intensidade diz respeito à maneira como o ato de trabalhar é executado, sendo que na raiz da noção de intensidade encontra-se a ideia de que todo ato de trabalho envolve gasto de energia e requer esforço por parte do

trabalhador. Logo, a noção de intensidade se refere ao dispêndio de energia realizado pelo trabalhador; e, por isso, ao discutirmos a intensidade com que se realiza um determinado trabalho, devemos focar a pessoa do trabalhador, do qual é exigido algo a mais:

Sempre que falamos em intensidade do trabalho, partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos. (...) A atenção está centrada sobre quem trabalha para examinar qual dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias. Analisa-se o processo de trabalho, considerado em suas dimensões físicas, intelectuais e psíquicas. A intensidade tem a ver tão-somente com o sujeito do trabalho, com o trabalhador individualizado ou com o coletivo dos trabalhadores. (DAL ROSSO, 2008, p. 20)

Toda atividade concreta de trabalho requer a utilização de todas as capacidades do trabalhador (física, mental e emocional). Dessa forma, é a totalidade da pessoa humana do trabalhador que desenvolve o trabalho, não apenas o trabalhador como força física, capacidade emocional ou intelectual. Assim sendo, a noção de intensidade está ligada não só ao esforço físico, uma vez que envolve não só as capacidades do corpo do trabalhador, mas também sua afetividade, acuidade mental e saberes/conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e da socialização, sendo que, para a realização do trabalho, o trabalhador também se utiliza de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores, sem as quais a atividade do trabalho se tornaria impossível.

Na atual fase do capitalismo, a análise da intensidade deve estar voltada para os resultados, pois falamos de aumento da intensidade quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, já que, para se alcançar resultados superiores, faz-se necessário um maior consumo de energias do trabalhador. Nesse sentido: “A manipulação da intensidade tem por objetivo elevar a produção quantitativa ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho. (...) quanto maior é a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período de tempo considerado”. (DAL ROSSO, 2008 p. 21) Dessa forma, podemos inferir que mais ou melhores resultados serão conquistados à medida em que um trabalhador ou um grupo de trabalhadores trabalhar mais intensamente no mesmo espaço de tempo.

Esse “trabalhar mais” significa empenhar maior esforço, realizar um gasto maior de energias pessoais, seja em relação a uma carga adicional de trabalho ou à realização de uma tarefa mais complexa. Como resultado desse maior esforço, temos um maior desgaste e uma fadiga mais acentuada da pessoa do trabalhador, isso nos campos fisiológicos, mental e emocional, pois, como já mencionamos, está envolvido na atividade do trabalho o trabalhador como um todo. Com base nisso, podemos destacar que:

Os serviços com base na imaterialidade marcam diferenças significativas em reação ao trabalho industrial pelo fato de demandarem mais intensamente as capacidades intelectuais, afetivas, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo. A intensidade em tais serviços não é adequadamente avaliada caso se expresse exclusivamente em termos corporais, físicos, materiais. Que é intensidade para um pesquisador senão for considerado o aspecto imaterial de seu trabalho, o apelo à sua inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de se relacionar com seus estudantes? (DAL ROSSO, 2008, p. 33)

Acerca do conceito de Intensidade, podemos chegar à seguinte definição: “Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais”. (DAL ROSSO, 2008, p. 23). Já o processo de intensificação pode ser resumido como: “ (...) os processos de quaisquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”. (DAL ROSSO, 2008, p. 23). A intensificação ou a redução de intensidade do trabalho são definidas em função de relações comparativas no tempo. Ademais, devemos considerar que as mudanças tecnológicas não só substituem o trabalho (o que é sua primeira função), mas também contribuem para o processo de intensificação do trabalho.

A noção de intensidade não deve ser confundida com a noção de produtividade. O aumento da produtividade decorre quando o aumento dos resultados é fruto apenas de avanços efetuados nos meios materiais com os quais o trabalho é realizado, não se exigindo um maior empenho por parte do trabalhador na realização do ato do trabalho.

Com relação à carga de trabalho, segundo elucida Dal Rosso (2008), devemos compreender todos os elementos que compõem o processo de trabalho humano - elementos físico, mental, psíquico e relacional.

O grau de intensidade do trabalho pode ser definido pelo trabalhador, no caso do trabalho autônomo, familiar ou cooperativo, ou por outros sujeitos, no caso do trabalho heterônomo. No capitalismo, ao passo que o empregador compra a força de trabalho do trabalhador, o controle da intensidade deixa de ser realizado pelo trabalhador, passando a ser realizado parcial ou totalmente pelo empregador, o qual passa a definir como será utilizada a mercadoria força de trabalho. Dessa forma, a intensidade do trabalho se configura como objeto de disputa entre os capitalistas, que exigem cada vez mais trabalho e os trabalhadores, que buscam resistir e manter seus ritmos de trabalho definidos de forma pessoal ou grupal.

Segundo Dal Rosso (2008), a melhoria dos resultados pode ocorrer em virtude de mudanças realizadas na organização do trabalho. Tais mudanças podem não exigir nenhum aumento do consumo de energias do trabalhador na realização de seu trabalho. Entretanto, na maioria das vezes, a reorganização do trabalho demanda mais energia do trabalhador, estando atrelada à intensificação.

No trabalho contemporâneo, marcado pela concentração dos empregos nas atividades de serviço como, por exemplo, a educação e a saúde, e pela transformação do trabalho industrial em função de componentes da imaterialidade:

Em decorrência do aprofundamento da divisão social do trabalho e emprego de equipamentos de comunicação e armazenamento de informações particularmente poderosos, na atualidade, o espaço ocupado pelo trabalho imaterial no conjunto das atividades humanas expandiu-se muito. As atividades, hoje, passam a incorporar cada vez mais tecnologias de informática, de comunicação e de automação, que, por sua vez, ocupam muito mais a dimensão de conhecimento, da inteligência prática e da emoção do trabalhador do que em épocas anteriores. Mesmo tradicionais atividades industriais e primárias são transformadas pela revolução tecnológica, incorporando nelas também uma grande fatia de trabalho imaterial. (...) a Revolução Informacional gera a classe dos trabalhadores imateriais intensificados. (DAL ROSSO, 2008, p. 31)

Nesse contexto, podemos observar que o trabalho imaterial tem sido profundamente transformado por práticas intensificadoras, as quais, segundo Dal Rosso (2008), produzem efeitos nocivos sobre os trabalhadores. Nesse sentido, é um grande equívoco supor que a intensificação ocorra apenas em atividades industriais, pois a intensificação se tornou recorrente em atividades não-materiais que concentram grandes volumes de capital como, por exemplo, atividades bancárias e financeiras, telecomunicações, sistemas de abastecimento urbano, ramos de saúde, educação, cultura e lazer, dentre outros trabalhos imateriais. Conforme elucida Dal Rosso (2008), as atividades imateriais passam por um profundo processo de reestruturação econômica, no qual a existência de atividades intensificadas é recorrente e naturalizada. Além disso, uma vez que tais atividades imateriais concentram grandes volumes de capital e contribuem para a valorização do trabalho, as atividades imateriais devem ser consideradas como atividades produtivas, que geram mais-valia, conforme aponta Dal Rosso (2008, p. 32). Ainda a esse respeito:

Como alguns desses setores situam-se entre aqueles que mais concentram capitais e, conseqüentemente, em que as formas de competição por resultados, por produtividade, por eficiência, adquirem contornos mais ferozes, tal como o caso de finanças, telefonia, comunicações, pesquisas, importação e exportação, não seria improvável pensar na hipótese de que o trabalho nesses setores pode estar sofrendo uma pressão ímpar por intensificação. (DAL ROSSO, 2008, p. 34)

Frente às inúmeras mutações no mundo do trabalho abordadas por Ricardo Antunes, coloca-se a questão: estaria o trabalho do professor pesquisador de ensino superior sendo intensificado em um contexto de expansão como o observado na UNESP e de intensificação do trabalho imaterial como descrito por Dal Rosso?

Entretanto, antes de responder a esta pergunta, faz-se necessário definirmos o que é o trabalho docente. Segundo Deise Mancebo (2011), a categoria docente é uma das grandes categorias profissionais da atualidade e se constitui como um universo bastante diversificado.

Segundo Mancebo (2011), o trabalho docente é caracterizado por sua natureza imaterial. Conforme já citamos, tendo como referencial Dal Rosso (2008), Mancebo (2011) também aponta o fato de que o trabalho imaterial desenvolvido pelo professor

requer um empenho do afeto e intelecto deste trabalhador, como todo trabalho imaterial, na realização de tarefas em busca de resultados. Dalila Andrade, no verbete Trabalho Docente, do Dicionário Trabalho e Profissão Docente, aponta que a categoria docente é constituída por profissionais que atuam não só em escolas, mas também em outras instituições educativas, podendo ser incluídas na classe docente professores, coordenadores, diretores, monitores, estagiários, além de não estar restrito ao processo de educação formal, podendo ser compreendido como toda ação educativa, todo ato que visa educar. Acerca do trabalho do professor no ensino superior, Olgaíses Maués destaca que:

Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. O desenvolvimento do trabalho docente está vinculado aos objetivos da instituição à qual pertence, ao nível de ensino e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. Nos tempos de informatização, o trabalho docente se alargou incluindo o preenchimento de inúmeros formulários administrativos que antes eram de responsabilidade de outros profissionais. (MAUES, 2010)

Conforme elucida Maués (2010), a reestruturação produtiva e o consequente enxugamento da máquina do Estado levou à inúmeras modificações no trabalho docente, acompanhando as transformações pelas quais passaram a Educação Superior.

Face à “nova” configuração da Universidade, o trabalho dos professores vem sofrendo mudanças substanciais, a fim de se adequar a essa instituição. O trabalho do professor não pode ser compreendido desvinculado desse contexto, até porque essas são as condições objetivas que esse profissional tem para atuar nesse espaço acadêmico. (MAUÉS, 2010)

Conforme Dal Rosso (2011), ao fim da jornada de trabalho de um dia, professores encontram-se esgotados devido ao seu envolvimento emocional e cognitivo com os estudantes, apontando que a categoria docente tem sofrido com a pressão pela

intensificação tal qual outros setores, já que há o emprego de instrumentos de intensificação junto a estes trabalhadores.

O primeiro instrumento de intensificação mencionado por Dal Rosso (2008) aplicado junto aos docentes que podemos notar é o alongamento das jornadas de trabalho, que leva os trabalhadores a trabalharem por mais tempo, para dar conta do acúmulo de tarefas e do domínio de novas tecnologias para a realização da atividade de trabalho, o que vem a exigir maior esforço por parte do trabalhador.

Mesmo não sendo possível aumentar as horas de trabalho de forma legal, por conta da legislação trabalhista vigente, ao passo que professores como os da UNESP têm um maior número de alunos e, conseqüentemente, maior número de provas e trabalhos a serem preparados e corrigidos, um maior número de aulas a serem preparadas, mais cargos de gestão a serem assumidos, podemos inferir que tais trabalhadores tem tido suas horas de tempo livre tomadas pelo trabalho extra levado para casa. Ainda com reação ao labor docente, Dal Rosso (2011) coloca que os investimentos em tecnologia trazem exigências que levam à ampliação do grau de esforço exigido do trabalhador. Dessa forma, notamos que o trabalho tem se transformado ao longo do tempo por meio de ondas tecnológicas e ondas de intensificação, interferindo inclusive no labor docente, pois, como coloca Dal Rosso (2011):

Entre os profissionais do magistério, é comum acontecer que a aquisição de computadores, de data-shows e outros componentes eletrônicos, com o nobre intuito de modernizar a forma de conduzir as aulas, resulta numa demanda superior de atividades de preparação, desenvolvimento e avaliação de conteúdos, não sendo incomum a demissão de servidores técnico-administrativos, exatamente em decorrência do efeito de substituição da mão de obra. (DAL ROSSO, 2011, p. 19)

Nesse sentido, ainda que haja dificuldades de introdução do mecanismo de intensificação baseado no aumento do ritmo e velocidade no ramo do ensino, por conta das especificidades relacionadas a atividades como uma aula, um seminário ou uma reunião de grupo de estudos, que são atividades que oferecem resistência à subordinação a ritmos e velocidades aleatoriamente planejados, Dal Rosso (2008)

elucida que as atividades educacionais periféricas, como correções de provas e trabalhos, por exemplo, podem sofrer com a aplicação de tal mecanismo.

Outro mecanismo identificado por Dal Rosso (2008) é o acúmulo de atividades que antes eram realizadas por diversos trabalhadores em um único trabalhador. A esse respeito, Dal Rosso elucida:

O processo interno de redistribuição de tarefas e cargas de trabalho realizado anteriormente por mais pessoas recaindo sobre os ombros de uma mesma pessoa é indicador inequívoco de intensificação das condições de serviço, por requerer que o trabalhador desempenhe mais tarefas nos mesmos horários de trabalho. Tal mecanismo pode ser implementado em diversas circunstâncias, seja quando o montante global das tarefas aumenta sem o aumento do número de empregados, seja quando o número de empregados foi reduzido por políticas de contenção de gastos, (...), seja quando ocorre a saída de pessoal ou por morte ou por aposentadoria e não ocorre sua reposição, como acontece frequentemente no setor público. (DAL ROSSO, 2008, p. 119)

Considerando a explanação acima, podemos inferir que, ao passo em que à criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, e, conseqüentemente, o aumento no número de alunos, cargos de gestão a serem ocupados, aulas a serem ministradas, atividades burocráticas, de pesquisa e extensão, passaram por um grande aumento sem que houvesse um aumento proporcional no número de docentes efetivos e de servidores técnico-administrativos, fica evidente que os docentes da UNESP na atualidade tem enfrentado o acúmulo de funções, seja por efetuar as funções de outros docentes (que se demitiram, foram aposentados ou simplesmente não foram contratados, em virtude do processo de repesamento de concursos fruto da proposta de racionalização do Pano de Desenvolvimento Institucional da instituição), seja pelo acúmulo de funções burocráticas antes assumidas por servidores técnico-administrativos ou pela ocupação dos novos cargos de gestão criados a partir da expansão.

Como vimos no primeiro capítulo, ocorreu na UNESP, no período de 2002 a 2013, um aumento de 27% na relação professor/aluno, que passou de 12,3 alunos por professor para 15,6 alunos por docente contratado em RDIDP. Já João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, em *Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-graduação e produtividade acadêmica* (2009), apontam que a grande discrepância entre o crescimento no número de alunos de graduação e de pós-graduação em relação ao

crescimento do número de funções docentes tem como consequência a elevação da relação professor/aluno, o que significa que:

(...) mais alta relação professor/aluno e maior carga docente, com presumíveis consequências para a qualidade da formação oferecida, para as condições de trabalho do professor - intensificação e precarização - e até para sua saúde pessoa e qualidade de vida. (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 67).

Sobre o aumento da reação professor/aluno, Roberto Leher e Alessandra Lopes corroboram com a tese de Silva Júnior e Sguissardi sobre a intensificação do trabalho do professor:

O aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação (...) reflete a intensificação do trabalho docente, e indica uma redefinição da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades. O que se observa são turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os docentes no atendimento e na orientação de discentes, inclusive no intuito de promover sua inserção em pesquisas. Ainda pode-se afirmar que os números não mostram com clareza o alcance de tais mudanças. Se a contratação de substitutos objetiva cobrir parte da demanda de aulas, todo o restante, como salientado, permanece como atividades dos efetivos: aulas na pós-graduação stricto sensu, orientações, representações, etc. A relação professor/aluno apresentada, portanto, é apenas uma parte do problema da intensificação do trabalho docente. O quadro total sugere não só consequências diferenciadas na sobrecarga de trabalho dos docentes, como também alterações estruturais no padrão unitário almejado, tanto para a carreira docente quanto para a universidade. (LEHER E LOPES, 2008, p. 89)

Além disso, os autores também enfatizam que o grande aumento no número de alunos de pós-graduação evidencia a intensificação do trabalho do professor deste nível de ensino, que se vê pressionado pelas extremas exigências de agências de fomento como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2009), outro fator que repercute no trabalho docente e atinge tanto as condições de atendimento ao ensino quanto as condições de apoio à pesquisa e à extensão é a baixa evolução do quadro de servidores técnico-administrativos, o qual, assim como o quadro docente, não acompanhou o processo de expansão da graduação e da pós-graduação. Segundo os autores:

O trabalho do professor das Ifes ou de qualquer universidade que desenvolva de forma integrada ou não ensino, pesquisa e extensão, não pode prescindir da colaboração dos funcionários técnico-administrativos. Isto é verdade principalmente para as universidades em que se verifica maior grau de consolidação da pós-graduação e das atividades de pesquisa. (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 111)

O diminuto aumento observado no quadro de trabalhadores técnico-administrativos da UNESP tem um significado para a intensificação do trabalho docente, pois além do aumento na relação professor/aluno, os professores passaram a ter de realizar tarefas que antes eram desempenhadas por funcionários técnico-administrativos.

Acerca da exigência de polivalência, flexibilidade e versatilidade, podemos notar sua aplicação junto aos professores da UNESP quando estes trabalhadores são levados a atuar em diversas frentes ao mesmo tempo: docência, pesquisa, extensão, gestão, atividades burocráticas. Nesse sentido, a polivalência se configura como um meio de fazer com que os docentes produzam mais trabalho durante o mesmo período de tempo. Nesse sentido, novamente, a questão da pequena evolução observada no quadro de servidores técnico-administrativos se coloca como fator crucial para a intensificação do trabalho docente.

Outro instrumento intensificador aplicado junto aos professores pesquisadores é a Gestão por Resultados, recurso este que se tornou tão recorrente no setor público quanto já era no setor privado. “Mais resultados” diz respeito tanto a produtos físicos, quanto outros tipos de produtos imateriais, dentre os quais podemos citar o campo das pesquisas, as quais podem produzir resultados que se expressam tanto de forma imaterial quanto física, inclusive no campo teórico. Também podemos citar a docência, na qual o professor gera não um produto material, mas cultural ao transmitir conhecimento aos seus alunos e formá-los, além da extensão, caracterizada, na grande maioria das vezes, pela prestação de serviços à comunidade.

A cobrança de resultados do trabalho do professor pesquisador pode ser observada por meio das avaliações propagadas por agências de fomento. Em tais avaliações, são considerados produtivos aqueles professores que produzem mais artigos, realizam maior número de publicações, participam de mais eventos, orientam um maior

número de alunos, tanto de graduação quanto de pós-graduação. A esse respeito, Dal Rosso (2008), aponta que:

A cobrança por resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado. (DAL ROSSO, 2008, p. 131)

Sobre esse tópico, Sguissardi e Silva Júnior (2009), colocam que as Avaliações Institucionais realizadas com base nos Planos de Desenvolvimento Institucionais e em Projetos Pedagógicos, assim como as avaliações externas de cursos de graduação e pós-graduação, também se colocam como mecanismos de ampliação e intensificação do trabalho docente.

Como outro fator de intensificação do trabalho do docente universitário, Silva Júnior e Sguissardi destacam o grande crescimento da pós-graduação. Embora os professores atuem tanto na graduação quanto na pós-graduação, há entre estes dois níveis inúmeras diferenças no que tange à intensificação do trabalho, pois, mesmo frente às avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), a graduação ainda conta com certa autonomia institucional. Ao contrário da pós-graduação, que sofre de forma mais direta e intensa interferências externas de agências de acreditação, fomento e regulação como a CAPES e o CNPq, e, no caso específico do Estado de São Paulo, a FAPESP. Silva Júnior e Sguissardi (2009) elucidam que o papel desempenhado por estas agências reguladoras e de fomento se distingue pela pressão por resultados sobre o processo científico da pós-graduação. A esse respeito:

(...) destaca-se aqui o papel central que exerce, nesta diferenciação pós-graduação e graduação, o sistema de avaliação. Na graduação, ele seria interno, com muito maior controle do professor sobre todo o processo de ensino, incluída a avaliação. Na pós-graduação “a natureza do seu trabalho saiu totalmente do domínio do professor”, em razão de um processo de avaliação predominantemente externo (...). (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 177)

Dessa forma, na UNESP outro fator que pode ser considerado um condicionante para a intensificação da labor docente na UNESP é a instituição de Critérios Mínimos para docentes e a instituição de Relatórios de Atividades Docentes (RAD) e de Planilhas de Critérios Mínimos, que constituem ferramentas de avaliação institucional, cujo objetivo é averiguar se as exigências impostas pela Universidade aos docentes estão sendo cumpridas. O estabelecimento dos RAD se deu a partir da Resolução UNESP N° 85, de 04 de novembro de 1999, que foi, posteriormente, regulamentada pela Portaria 6/2000; e esclarecida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) através da Instrução Normativa N°1 de 2010.

Segundo a Resolução UNESP 85, todos os docentes devem encaminhar aos seus respectivos Departamentos, anualmente, um Relatório de Atividades Docentes (RAD), no qual conste todas suas atividades de docência, pesquisa, extensão de serviços à comunidade e de administração e gestão.

A Resolução acima mencionada dispõe que os docentes que ainda não possuem título de Doutorado, até a obtenção de tal título, deverão ser acompanhados por um orientador de pesquisa, com titulação mínima de Doutor, aprovado pelo departamento; e deverão entregar RADs, a serem apreciados pelo Departamento e pela Congregação à qual o docente é vinculado, bem como pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Além dos RADs, estes professores também deverão entregar para avaliação seu Currículo Lattes, Relatório de Pesquisa, Plano Global de Atividades (PGA), Projeto de Pesquisa para o próximo triênio e a Planilha de Critérios Mínimos.

Já os docentes em estágio probatório, ao fim do primeiro triênio, deverão apresentar Currículo Lattes, Relatório de Pesquisa e Relatório de Atividades Docentes desenvolvidas no período, Plano Global de Atividades (PAG) e Projeto de Pesquisa para o triênio seguinte em consonância com o Programa Departamental, além a Planilha de Critérios Mínimos devidamente preenchida.

De acordo com a Resolução 85, os docentes já confirmados como RDIDP e portadores de título de doutor, serão avaliados pelos órgãos colegiados de suas respectivas Unidades, a partir dos relatórios anuais dos últimos três anos; e a CPA poderá analisar o conjunto das atividades dos docentes, solicitando os relatórios anuais anteriormente apresentados à Unidade. Além dos Relatórios de Atividades Docentes, também deverão ser apresentados Currículo Lattes, Proposta de Atividades Docentes (PAD), Resumo do Projeto de Pesquisa e Planilha de Critérios Mínimos. Serão mantidos em RDIDP os docentes que cumprirem suas atividades, segundo o Plano de

Trabalho aprovado pelo Conselho de Departamento e pela Congregação, incluindo atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão. De acordo com o Art. 21, o Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) será suprimido do docente que não atender ao que está disposto em tal resolução.

A Portaria UNESP N°6, de sete de janeiro de 2000 vem a confirmar o disposto pela Resolução UNESP N° 85, de 1999. Segundo esta portaria, os docentes confirmados em RDIDP deverão continuar apresentando Relatórios Anuais de Atividades aos seus Departamentos, os quais deverão analisar e emitir pareceres acerca de tais documentos. Ao final do Terceiro, os docentes devem acrescentar ao Relatório Anual uma análise sucinta das atividades desenvolvidas ao longo dos três anos e uma Proposta de Atividades para o próximo triênio.

Os relatórios trienais apresentados pelos docentes com titulação de doutor e confirmados no RDIDP deverão ser analisados apenas pelos órgãos colegiados das Unidades; enquanto os relatórios apresentados por professores RDIDP ainda não portadores do título de Doutorado deverão ser acompanhados por um parecer do professor orientador e pelo Plano Global de Atividades, sendo entregues para análise aos órgãos colegiados da Unidade e à CPA; e qualquer relatório ou Plano global de Atividades não aprovado pelo Departamento ou Congregação deverá ser encaminhado à CPA.

Segundo a Instrução Normativa 01/2010, os relatórios anuais deverão ser analisados pelo Conselho do Departamento, no caso dos *Campi* Experimentais, pelo Conselho de Curso, independentemente do docente estar ou não confirmado no RDIDP ou em estágio probatório. Os pareceres acerca dos relatórios deverão ser emitidos por docentes confirmados em RDIDP, com titulação igual ou superior à do interessado; e, caso o departamento não possua docentes que atendam a estas exigências mínimas, os relatórios deverão ser avaliados por pareceristas externos.

Os relatórios trienais e os relatórios finais de período probatório deverão ser analisados por órgãos colegiados das Unidades (no caso dos *Campi* Experimentais, pelo Conselho de Curso e pelo Conselho Diretor). Os pareceres deverão ser emitidos por docentes que atendam às exigências acima mencionadas; e os pareceristas em nível de Congregação deverão ser externos ao Departamento do interessado. No caso dos *Campi* Experimentais, o processo deverá ser encaminhado a pareceristas externos à Unidade, antes das análises do Conselho de Curso e do Conselho Diretor.

Com relação ao Plano Global de Atividades e à Proposta de Atividades Docentes, a Instrução Normativa 01/2010 da CPA dispõe que estes documentos deverão ser analisados pelos órgãos colegiados das respectivas Unidades.

De acordo com o Despacho Nº: 265/2013, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE), para atender aos Critérios Mínimos para o Desempenho Docente, os docentes da UNESP deverão desempenhar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, para cada qual há uma pontuação diferenciada, de modo a atender aos Critérios Mínimos de Desempenho Docente.

Neste Despacho, consta a nova Planilha de Critérios Mínimos, apresentando a pontuação para cada atividade. Conforme podemos observar em tal documento, as atividades de ministração de Aulas na Graduação e na Pós-graduação contam mais pontos do que as mesmas atividades realizadas em nível de Extensão e na Educação à Distância: aulas em cursos de graduação contam 2 pontos por crédito no período diurno e 2,5 pontos por crédito no período noturno; aulas em cursos de pós-graduação *latu sensu* contam 1 ponto por crédito, aulas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* contam 2 pontos por crédito; enquanto aulas ministradas nos cursos de Extensão e à Distância contam apenas 0,5 pontos.

Analisando tal documento, podemos observar que as atividades relacionadas à Orientação de alunos, sobretudo à pesquisa em nível de pós-graduação, são ainda mais valorizadas do que às atividades relacionadas ao Ensino.

Segundo a pontuação proposta em tal planilha, as orientações de iniciação científica em andamento de alunos com bolsa contam 1 ponto. A orientação de alunos de iniciação científica com bolsa já concluídas somam 2 pontos. Já a orientação de alunos de iniciação científica sem bolsa, oficializadas na Pró Reitoria de Graduação, na Pró Reitoria de Pós-graduação, ou na Pró Reitoria de Pesquisa e Extensão, somam 0,5 pontos.

As orientações de pós-graduação *stricto sensu*, segundo tal documento, apresentam os seguintes valores: 1 ponto para orientação de Estágio Docência; 2 pontos para orientação de Mestrado em Andamento; 1 ponto para Co-orientação de Mestrado em Andamento; 4 pontos para orientação de Mestrado já concluída; 2 pontos para Co-orientação de Mestrado já concluída; 4 pontos para orientação de Doutorado em Andamento; 2 pontos para Co-orientação de Doutorado em Andamento; 8 pontos para

orientação de Doutorado concluída; e 4 pontos para Co- orientação de Doutorado já concluída.

As orientações de trabalho nos cursos de Pós- graduação *latu sensu*, somam 1 ponto para orientação de Especialização em andamento; 2 pontos para orientação de especialização concluída; 1,5 pontos para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Residência em Andamento, 3 pontos para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Residência já concluído.

As supervisões de pós-doutorado em andamento, sem bolsa, valem 2 pontos, enquanto as supervisões com bolsas de agência de fomento externas valem 3 pontos. Já as supervisões de pós-doutorado concluídas sem bolsa somam 3 pontos; e as concluídas com financiamento somam 6 pontos.

O item 4 da Planilha de Critérios Mínimos para Desempenho Docente dispõe sobre as Publicações realizadas pelos professores. Os livros publicados por editoras comerciais ou universitárias com corpo editorial contam 10 pontos. A organização de livros com ISBN somam 5 pontos; e os capítulos publicados em livros com ISBN valem 3 pontos.

Com relação à publicação de periódicos, cada artigo publicado em periódico indexado na base ISI Scopus vale 10 pontos. Já os artigos publicados em periódicos indexados em outras bases valem 5 pontos; e os artigos publicados sem indexação valem 1 ponto. Os trabalhos completos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais valem 2 pontos.

Ao tratar da publicação de Patentes, o documento indica que as patentes de Inovação Tecnológica Licenciada valem 20 pontos; as patentes de Inovação Tecnológica Concedida valem 10 pontos; as patentes de Inovação Tecnológica Depositada valem 1 ponto.

No que diz respeito à Coordenação de Projetos de Pesquisa, fica disposto que a coordenação de projetos coletivos especiais com financiamento concedido por agências de fomento externas à UNESP terão o valor de 20 pontos. Já os projetos coletivos especiais financiados por fontes externas que não são agências de fomento, valem 15 pontos; e os projetos desta natureza com financiamento interno à UNESP somam 10 pontos.

Seguindo a lógica da captação de recursos externos, o sétimo item da Planilha já mencionada aborda de forma específica esta questão. Conforme podemos observar neste item, a captação de recursos externos para o auxílio na organização de eventos internacionais vale 10 pontos; e, para a organização de eventos nacionais, 5 pontos. O auxílio para a participação em reuniões científicas internacionais vale 10 pontos; e o auxílio externo para a participação em eventos nacionais, soma 5 pontos. Já o auxílio externo para a realização de publicações conta 5 pontos.

Ainda neste item, é especificada a pontuação para a captação de bolsas por aluno. Neste quesito, as captações de bolsas que mais contam ponto, tanto para o nível de graduação quanto para a pós-graduação, são aquelas referentes às bolsas FAPESP, CAPES e CNPq. As bolsas FAPESP e CNPq de Iniciação Científica, as bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contam 4 pontos. As bolsas de Mestrado captadas junto à CAPES (com exceção das bolsas de Demanda Social), junto ao CNPq (excetuando-se a cota do programa) e junto à FAPESP somam 7 pontos cada. Já as bolsas de Doutorado, considerando as especificações mencionadas para o mestrado, contam 10 pontos cada; e as bolsas de pós-doutorado advindas de fontes externas valem 15 pontos. O financiamento para a produtividade em pesquisa ou tecnológica vale 20 pontos por projeto.

Conforme podemos observar a partir dos pontos destacados da Planilha de Critérios Mínimos para o Desempenho Docente, cujo cumprimento é averiguado a partir dos Relatórios Anuais e Trienais, a UNESP tem seguido as tendências do Produtivismo Acadêmico.

No verbete Produtivismo Acadêmico, do Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, Valdemar Sguissardi elucida que o produtivismo se define como um fenômeno proveniente de processos de regulação e controle caracterizados pela exagerada valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, em detrimento de sua qualidade.

Segundo Sguissardi, a adesão do Brasil aos parâmetros baseados em critérios quantitativos de produção ocorreu mais fortemente a partir de 1996, de quando data a implantação do atual *modelo CAPES de avaliação da pós-graduação stricto sensu* (grifos do autor). Este modelo foi implementado pela CAPES, a qual passou a ter seus

parâmetros baseados pelas notas e pela classificação atribuídas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Este modelo, conforme Sguissardi, é tido como um modelo que considera mais a quantidade de publicações realizadas pelos docentes do que a qualidade ou o proveito científico daquilo que se publica.

No Brasil, o produtivismo acadêmico tem sido alimentado pela competição entre universidade, programas de pós-graduação e docentes/pesquisadores, posta em curso não só pela CAPES e pelo seu modelo de avaliação, mas também por outras agências de fomento através de suas normas e exigências para a concessão de bolsas e financiamento de pesquisa.

Considerando as exigências feitas por meio dos Critérios Mínimos para o Desempenho Docente e as avaliações dos professores realizadas pela UNESP de forma permanente, podemos considerar que esta IES criou seu próprio mecanismo de manutenção do Produtivismo Acadêmico, pois, para não serem rebaixados de regime de trabalho, todos os docentes da universidade devem, obrigatoriamente, atender ao que é imposto, fazendo com que o produtivismo sirva não apenas para o ingresso e progressão na carreira acadêmica, mas também para a manutenção do docente em seu regime de trabalho. Neste contexto, não só o Currículo Lattes, mas também os RADs assumem o papel de indicadores de produtividade.

De acordo com Sguissardi, o aprofundamento da lógica produtivista no âmbito acadêmico acompanha a lógica do mercado, segundo a qual todos os bens materiais e imateriais foram convertidos em mercadoria, e as universidades e centros de pesquisa em empresas, devendo ser gerenciados a partir da lógica de mercado, como já fora mencionado. Dessa forma, para que as universidades e seus professores sejam “eficientes”, faz-se necessário um constante crescimento no número de produtos: artigos, livros, pesquisas, orientações, de forma a atender às demandas do mercado.

Para Sguissardi, o produtivismo acadêmico se coloca como uma das fontes do processo de intensificação e precarização do trabalho docente na universidade, já que, para atender aos critérios impostos tanto pelas avaliações internas das instituições quanto pelas avaliações realizadas pelas agências de fomento, os professores precisam trabalhar cada vez mais.

Com base no que foi exposto, podemos concluir que, conforme indicam Leher e Lopes (2009), o trabalho docente no ensino superior tem assumido novos contornos cada vez mais frágeis. Tais mudanças na carreira docente, ao que parece, tem acompanhado as profundas mudanças observadas no cotidiano da universidade e no mundo do trabalho, passando por um processo de intensificação expressivo, sendo que, a partir da década de 1990, as condições de trabalho docente passaram a ser cada vez mais atingidas pelas reformas do Estado e reformas educacionais.

Ainda segundo Leher e Lopes, as mudanças contratuais do trabalho docente foram acompanhadas pela expropriação do saber do professor, o qual deveria ter a sua carreira embasada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se configurando como um instrumento de autonomia intelectual. Ademais, avaliações como as realizadas pelas CAPES incorporam a lógica produtivista no fazer acadêmico dos professores-pesquisadores. Neste contexto, podemos notar que a precarização do trabalho docente e as mudanças no cotidiano universitário tem acompanhado o aprofundamento da condição de capitalista dependente do país.

Considerações finais

As mudanças estruturais ocorridas na forma de acumulação do capital tiveram, conforme pudemos ver no primeiro capítulo, sua raiz na perda do dinamismo econômico das principais economias mundiais durante os anos de 1970, colocando em cheque o papel dominante desempenhado pelo Estado e levando, conseqüentemente a uma mudança em seu papel no que diz respeito à implementação de políticas sociais.

Dessa forma, pudemos notar que a crise que se deu após a Segunda Guerra Mundial ocasionou tanto em uma reestruturação industrial e bancária quanto em uma reconfiguração do mundo do trabalho, caracterizada pela flexibilidade, pela intensificação, pela precariedade do labor e pelo esgarçamento das relações trabalhistas. *Pari passu* à reestruturação do capital, nos anos 1990, fez-se necessária uma reordenação do Estado, nos âmbitos político, social e econômico, levando, no Brasil, à criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com o intuito de promover a Reforma do Estado, que se colocava como indispensável face à crise econômica enfrentada pelo país à época e às novas exigências do capital mundial.

A Reforma do Estado posta em curso pelo MARE objetivou redefinir as esferas pública e privada. Sob a justificativa de modernizar a máquina estatal e torná-la eficiente do ponto de vista do mercado, o Estado deveria pautar suas ações em estratégias de flexibilização e descentralização da administração pública. Nesse sentido, o Estado passou a desempenhar suas funções de acordo com a lógica gerencial, buscando conter despesas e exercer o controle social segundo as necessidades do mercado. Assim sendo, uma das principais conseqüências da Reforma do Estado foi a reconfiguração das instituições sociais republicanas, dentre elas, as universidades estatais, que passaram a desenvolver novas atividades e a ocupar uma posição estratégica na institucionalização do núcleo de serviços não-exclusivos do Estado.

Ao longo do tempo, a universidade se configurou como local de produção da ciência e da técnica, tendo desempenhado um papel extremamente importante na divisão social do trabalho, ao sistematizar e institucionalizar a forma de produção e reprodução do conhecimento, contribuindo para a divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual, conforme aponta Francisco de Oliveira em “Recuperando a visão?”,

prefácio do livro *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*, de Sguissardi e Silva Júnior (2009). Ainda segundo Francisco Oliveira, em qualquer sistema produtivo, a universidade ocupa um lugar privilegiado, pois o desenvolvimento econômico deve ter a universidade como seu motor principal, uma vez que é de sua força de trabalho que se extrai o sobreproduto que realimenta o sistema capitalista, atualmente, caracterizado pelo binômio técnico-científico.

Assim sendo, a prática universitária que envolve as relações de ensino, pesquisa e extensão e se constitui como elemento essencial da identidade da instituição universitária tem sido profundamente remodelada a partir das reformas implementadas nas políticas para a educação superior, de modo que tal instituição republicana tenha sido reconfigurada com base na reforma do Estado realizada na década de 1990, segundo a qual a educação superior passa a ser concebida como uma atividade pública não-exclusiva do Estado, logo, um serviço prestado por IES públicas e IES privadas:

Esta intensa reconfiguração da educação superior brasileira estará fundamentada na Reforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo Cardoso, através da qual a educação superior passará a ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e IES privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas. Neste contexto, o financiamento público para as IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão. (LIMA, 2008, p. 61)

Uma vez que a prática universitária foi reconfigurada tendo como base a reforma do Estado dos anos 1990, esta prática passou a ter como parâmetro o produtivismo acadêmico, com vistas a atender os interesses do mercado. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 14) aponta que:

Critérios de mercado, privatizações, tudo não passa de um truque para a utilização dos fundos públicos em proveito de interesses privados. Quando tais interesses prevalecem, colhe-se o stress, alucinações, ritalina para “aguentar o tranco”, jornadas estafantes de trabalho, a introdução de uma competição implacável entre os docentes, funcionários desgastados. (OLIVEIRA, 2009, p. 14)

A reformulação da educação superior iniciada durante o governo FHC foi prosseguida durante os governos de Lula, que implementou, segundo Lima (2008), um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos que apontam que tal reformulação é prioridade de sua ação política. As ações políticas para a educação superior implementadas nos últimos anos do governo Lula foram: o fortalecimento do empresariamento da educação superior, a implementação de PPPs, a operacionalização de contratos de gestão, e a coesão social em torno das mudanças estruturais operacionalizadas pelo governo, as quais se encontram em consonância com as preconizadas pelos organismos internacionais do capital.

Frente a isso, fica evidente que a reconfiguração da prática universitária e do trabalho docente nas IES públicas pode ser entendida como a materialização das políticas oficiais para a educação superior estatal, dentre as quais podemos destacar a redução do financiamento, desregulamentação da carreira docente, pressão por aumento de produtividade que, somada à restrição do quadro docente e à sobrecarga de trabalho, causada em grande parte pela prestação de serviços extraregime de trabalho com vistas a complementar salários achatados ao longo do tempo, se materializam na intensificação do trabalho do professor universitário. Dessa forma, conforme pudemos ver, a reconfiguração do trabalho do professor acompanhou a reconfiguração do mundo do trabalho.

Neste contexto de reestruturação da economia mundial, a partir da década de 1970, e da Reforma do Estado a partir da década de 1990, iniciou-se o processo de descontração da indústria localizada na Região Metropolitana de São Paulo.

A desconcentração industrial iniciada em 1970 no Estado de São Paulo levou a profundas modificações no mapa e o no território paulista. A Região Metropolitana da capital se expandiu, chegando ao Vale do Paraíba, à Sorocaba, Campinas e Ribeirão Preto, fazendo com que conglomerados urbanos especializados se formassem e com que cidades médias assumissem os mercados vizinhos ao longo da malha rodoviária estadual, conforme aponta Eliseu Savério Sposito, professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP em Presidente Prudente.

Segundo Sposito (2012), muitas empresas deslocaram suas fabricas da RMSP para o interior, mantendo apenas as sedes na capital, levando a uma disjunção dos

processos de gestão e produção, com o intuito de reduzir os custos de produção, que cresciam de maneira significativa na capital. Dessa forma, a desconcentração industrial ocorrida em na capital paulista se coloca como desdobramento da transição do sistema fordista de produção, no qual as empresas mantinham uma forte relação com o território, para um sistema de acumulação flexível do capital, no qual os investimentos desconhecem fronteiras, fazendo com que as necessidades referentes à localização passem a ser determinadas por acesso ao transporte, à telecomunicação e à conexão de internet.

Assim sendo, atualmente, o Estado de São Paulo não apresenta uma configuração econômica homogênea, pois a RMSP “transbordou” em direção a quatro regiões administrativas: Campinas, Sorocaba, São José dos Campos e Santos, caracterizando uma macrometrópole. Essa nova configuração caracteriza-se por um mapa que tem seus eixos de desenvolvimento orientados pelas malhas rodoviária e infoviária, pelos corredores ferroviários e por uma hidrovia, ao redor dos quais se concentram grandes indústrias, que buscam acesso as mercados nacional e internacional por meio dos aeroportos de carga e do Porto de Santos. Nessa mesma direção, as cidades de porte médio do interior do Estado passaram a desenvolver uma dinâmica semelhante, em que prevalecem pequenas e médias indústrias que fornecem serviços e mercadorias em âmbito regional.

A UNESP foi criada a partir da unificação dos IIESESPs, no ano de 1976, acompanhando a interiorização da economia paulista e continuou acompanhando as mudanças econômicas observadas nos anos de 1990 e na primeira década dos anos 2000, já que seu projeto de expansão foi posto em curso a partir da consolidação da economia interiorana, buscando atender às demandas dos novos mercados e núcleos urbanos do interior paulista.

Dessa forma, podemos observar que a UNESP seguiu as tendências observadas nas reformas universitárias implementadas em nível nacional no período pós LDB, caracterizadas pela expansão da Universidade Pública e pela reconfiguração da prática universitária e do trabalho docente. Nesse sentido, a UNESP passou dois ciclos de expansão na década de 2003 a 2013 (um em 2003 e outro em 2012), durante os quais houve um grande crescimento tanto da graduação quanto da pós-graduação, sobretudo na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, com um crescimento da ordem de 60% dos

programas de pós-graduação nessa área e com a criação de 12 novos cursos de engenharia no ano de 2012.

Entretanto, como também ficou evidente a partir dos dados apresentados, não houve uma evolução nem do corpo docente nem do quadro de servidores técnico-administrativos que acompanhasse o crescimento no número de cursos de graduação e de pós-graduação e a evolução do corpo discente.

Tal fato, atrelado às exigências de agências reguladoras como a CAPES, dos programas de pós-graduação e da própria universidade, que realiza anualmente Avaliações Institucionais e conta com modelos de Relatórios Anual e Trienal próprios, segundo os quais os docentes tem inúmeras metas de produtividade a alcançar, se coloca como condicionante para a intensificação do labor docente, o qual tem sido cada vez mais intensificado com vistas a atender às demandas do capital, de modo a acompanhar as mudanças observadas no mundo do trabalho.

Referências Bibliográficas

ALIBERTI, L. (Org.). **IBILCE 50 anos: histórias e memória de sua gente**. São José do Rio Preto-SP: THS Arantes Ed., 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Org.) **O avesso do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-27.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK G.; Franco T. (Orgs). **A perda da razão social do trabalho terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CANO, W. **Raízes da desconcentração industrial em São Paulo**. Campinas: IE/UNICAMP, 1998.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Intensificação do labor docente. In: CATANI, A. M., MENEGHEL, S. M., SILVA JÚNIOR, J.R. (Org.) **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 9-28.

DEDECCA, C., MONTALI, L., BAENINGER, R. (Org.) **Estudos regionais: Região Metropolitana de São Paulo**. Campinas: NEPO, 2009, p. 5-22.

DIAS, M. T. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 15, n. 28, p. 221-237, 2010

GOMES, M. L. A presença da FFCL na imprensa Rio-Pre tense: análise dos títulos das matérias jornalísticas. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 42, p. 217-234.

PINHO, S. Z. [et al]. **Estudo de expansão do ensino de graduação**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 61-74.

LEHER, R., LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D., OLIVEIRA, J. F., SILVA JÚNIOR, J.R. (Org.). **Reformas políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 73-96.

LIMA, K. R. S. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D., OLIVEIRA, J. F., SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Reformas políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 53- 72.

MANCEBO, D. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, A. M., MENEGHEL, S. M., SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.) **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 29-40.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, Livro 1, 1v.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri.

MAUÉS, O. Trabalho docente na educação superior. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, F. Recuperando a visão? In: SGUISSARDI, V., SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009, p.11-16.

SALAMA, P. América latina e Ásia: uma mesma lógica de crise, mas responsabilidades nacionais específicas. In: CHESNAIS, F., PIHON, D. **As armadilhas da finança mundial: diagnósticos e soluções**. Paris: Éditions La Découverte & Syros, p.127-142.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. . In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SGUISSARDI, V., SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, E. P.; SILVA JR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Disponível em: <http://joaodosreis.pro.br/arquivos/pdf/artigos/trabalho%20intensificado1.pdf>

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Anuário estatístico**. vol.1. São Paulo: UNESP, APE, 2003.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Anuário estatístico**. Vol. 1. São Paulo: UNESP, APE, 2014.

UNESP. **Despacho** N°: **265/2013-CEPE/SG**. Disponível em: http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9774. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

UNESP. **Instrução Normativa** n° **01/2010-CPA**. Disponível em: http://www.unesp.br/cpa/mostra_arq_multi.php?arquivo=5773. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

UNESP. **Instrução Normativa 02/2013 – CPA Critérios mínimos para o desempenho docente.** Disponível em: http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9772. Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

UNESP. **Resolução UNESP Nº 85, de 04 de novembro de 1999.** Disponível em: http://www.ibilce.unesp.br/Home/Concursos1512/res_regimerabalhodocente_rdidp_rtc_rtp.pdf . Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- 2009-2019.** São Paulo: UNESP, 2009.

http://xa.yimg.com/kq/groups/18803735/1077811862/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE Acesso em: 20 de jul. de 2012.

<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/lei-paulista-de-inovacao>

<http://www.fapesp.br/2>

http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju363pag06.pdf

http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/AUP840/6t-alun/2012/m6/12otero-desconcentracao-paulista.pdf

http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/07/Pesquisa_197-24.pdf