

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

**AS CONDIÇÕES DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA E
DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE
REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI) E
SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE**

KÁTIA DE CÁSSIA SANTANA

São Carlos - SP
2018

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

KÁTIA DE CÁSSIA SANTANA

AS CONDIÇÕES DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA E DE
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO
E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI) E SUAS REPERCUSSÕES
NO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos, para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e
Formação Humana

São Carlos-SP
2018



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 Tese de Doutorado da candidata Kátia de Cássia Santana, realizada em 20/02/2018:

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior
UFSCar

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. Evaldo Piolli
UNICAMP

Profa. Dra. Aurea de Carvalho Costa
UNESP

Dedico este trabalho a meus pais Paulo e Rita que sempre me oferecem amor e cuidado, aos meus irmãos Juninho e Francielle pela amizade e a Marcos Paulo pelo seu amor.

AGRADECIMENTOS

À Deus que se faz presente em minha vida e em tudo que faço, todas as horas e todos os dias.

Ao professor Eduardo Pinto e Silva pela atenção, compreensão, pelo conhecimento compartilhado, pelas intervenções e contribuições. Você é uma excelente pessoa e profissional. Obrigada por tudo!

Aos professores Áurea de Carvalho Costa, Evaldo Piolli, João dos Reis Silva Júnior e Manoel Nelito Matheus Nascimento, pela disponibilidade para participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o trabalho.

Aos professores do Doutorado em Educação pelos ensinamentos.

À Nathee, Vera, Raisa, Tainá e Maísa, pela companhia e amizade em São Carlos.

Aos professores participantes da pesquisa.

Aos meus familiares e amigos pela amizade e incentivo.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi o de analisar as implicações da expansão da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no trabalho docente. Procuramos articular algumas proposições teóricas sobre: as relações entre as mudanças no mundo do trabalho, Reforma do Estado e as políticas educacionais; as mediações das relações entre trabalho e educação. Partimos do pressuposto de que as mudanças estruturais do capitalismo trouxeram transformações para o mundo do trabalho e para a carreira docente que passa ser balizada pela lógica da eficiência e da maximização dos recursos e da força de trabalho. Buscamos investigar como os fenômenos da reconfiguração produtiva da universidade pública se efetivaram na instituição, bem como apontar se houve um processo de intensificação do trabalho docente na UFV após a implementação do REUNI. Definimos como campo empírico de nosso objeto de análise a UFV e professores de 5 departamentos que compõem os cursos de graduação em Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura) e Ciências Biológicas noturno (Licenciatura). A coleta de dados incluiu documentos oficiais, institucionais e acadêmicos; aplicação de questionários a 60 professores sobre perfil docente e visão sobre a expansão; realização de 12 entrevistas semiestruturadas sobre atividades e cotidiano do trabalho do professor. Buscou-se a participação relativamente igualitária de professores em diferentes etapas da carreira profissional (inicial, intermediária e final) e que apresentavam distinções em relação às atividades nas quais participavam. Desse modo, foram entrevistados professores que lecionavam na pós-graduação e na graduação; professores que lecionavam somente na graduação; dentre professores que lecionavam na pós-graduação, os com distintas qualificações: bolsistas produtividade categorias pesquisador 1 nível A, B, C e D e 2, e professores que não as possuíam. Definimos as seguintes categorias de análise: condições de trabalho; conflitos nas relações de trabalho; produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho. Buscamos confrontar a análise dos discursos dos professores, obtidos por meio das entrevistas, aos dados documentais e dos questionários. Foi possível identificar contradições nos discursos dos professores e no processo de implementação do programa. Apontamos que o processo de intensificação do trabalho docente está ligado ao aumento do número de alunos e às exigências de produtividade em pesquisa. Verificamos o gerencialismo engendrado no cotidiano de trabalho com a predominância dos índices e metas em detrimento do trabalho substantivo do professor. A ideologia gerencialista tende a naturalizar o produtivismo acadêmico e a gerar conflitos nas relações de trabalho, sendo reiteradas as queixas dos professores uns em relação aos outros no que tange à distribuição das tarefas de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Consideramos ainda que a reconfiguração das práticas universitárias neste contexto pode ameaçar a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição. Assim, foi possível indicar que o REUNI: reproduz uma lógica gerencialista baseada em mecanismos de gestão e de controle que, em nome da eficiência, engendram competitividade; implementou cursos com problemas na contratação de docentes da área, sem concluir alguns prédios projetados e com déficit na contratação de técnicos administrativos, contraposto por aumento considerável do número de alunos. Concluiu-se que há uma tendência de naturalização do produtivismo acadêmico e da intensificação do trabalho, o que acarreta em conflitos, distribuição desigual das atividades e hierarquização entre professores. E que estes admitem que a dimensão qualitativa do ensino e da pesquisa tende a ser sobrepujada pelos critérios quantitativistas de avaliação do desempenho docente.

Palavras-chave: Universidade Pública; Expansão do Ensino Superior; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; Intensificação do trabalho docente.

ABSTRACT

The objective of the research was analyzed as implications of the expansion of the Federal University of Viçosa (UFV) and the implementation of the Federal University Restructuring and Expansion Plans Support Program (REUNI) in the teaching work. We sought to articulate some theoretical propositions about: the relations between changes in the world of work, State Reform and educational policies; the mediations of the relationship between work and education. We started from the assumption that the structural changes of capitalism have brought transformations to the world of work and to the teaching career that becomes marked by the logic of efficiency and the maximization of resources and the workforce. We also sought to investigate how the phenomena of the productive reconfiguration of the public university took place in the institution, as well as to indicate if there was a process of intensification of the teaching work at UFV after the implementation of REUNI. We defined UFV and professors of 5 departments that make up the undergraduate courses in the full-time Biological Sciences (Bachelor/Teaching Degree) and nocturnal Biological Sciences (Teaching Degree) as the empirical field of our object of analysis. Data collection included official, institutional and academic documents; the application of questionnaires to 60 professors about the teaching profile and vision about the expansion; conducting of 12 semistructured interviews on activities and daily life of the teaching work. We sought the relatively egalitarian participation of professors in different stages of the professional career (initial, intermediate and final) and they presented distinctions in relation to the activities in which they participated. Thus, respondents were professors who taught in graduate and undergraduate courses; professors who taught only at graduation; among professors who taught in postgraduate courses, those with different qualifications: fellow's productivity - categories researcher 1 level A, B, C and D and 2, and professors who did not have them. We defined the following categories of analysis: working conditions; conflicts in work relationships; academic productivity and intensification of work. We sought to confront the analysis of professors' discourses, obtained through interviews, documentary data and questionnaires. It was possible to identify contradictions in the discourses and in the process of implementing the program. We point out that the process of intensification of teaching work is linked to the increase in the number of students and the demands of research productivity. We verified the managerialism engendered in the daily work with the predominance of indexes and goals to the detriment of the substantive professor's work. The managerialist ideology tends to naturalize academic productivism and generate conflicts in work relationships, and the professors' complaints were reiterated in relation to each other regarding the distribution of management, teaching, research and extension tasks. We also considered that the reconfiguration of university practices in this context may threaten the quality of teaching and research in the institution. Thus, it was possible to indicate that REUNI: reproduces a managerial logic based on management and control mechanisms that, in the name of efficiency, generates competitiveness; implements courses with problems in the hiring of professors of the area, without finishing some buildings designed and with a deficit in the hiring of administrative technicians, as opposed to a considerable increase in the number of students. We have concluded that there is a tendency of naturalization of academic productivism and intensification of work, which leads to conflicts, unequal distribution of activities, and hierarchization among professors. And they admit that the qualitative dimension of teaching and research tends to be overwhelmed by the quantitative buyers of teacher performance evaluation.

Keywords: Public University; Expansion of Higher Education; Federal University Restructuring and Expansion Plans Support Program; Intensification of the teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Norte 2006/2010.....	37
Tabela 2 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Nordeste 2006/2010.....	37
Tabela 3 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Centro-Oeste 2006/2010.....	38
Tabela 4 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Sul 2006/2010	38
Tabela 5 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Sudeste 2006/2010.....	39
Tabela 6 - Cursos criados por meio do Programa REUNI	42
Tabela 7 - Aumento de vagas em cursos existentes	42
Tabela 8 - Evolução do número de matrículas	43
Tabela 9 - Quantitativo de pessoal previsto pelo Reuni UFV	52
Tabela 10 - Provimentos autorizados e efetivados no período de 2008 a abril de 2011 - Professores..	53
Tabela 11 - Provimentos efetivados no período de 2008 a abril de 2011 –Técnicos e Auxiliares.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa no período de 2003-2010	28
Gráfico 2 - Evolução das matrículas no ensino superior por categoria administrativa no período de 2003-2010	29
Gráfico 3 - Instituições de ensino superior por região do Brasil em 2003	30
Gráfico 4 - Instituições de ensino superior por região do Brasil em 2010	30
Gráfico 5 - Evolução do ensino superior a distância no Brasil no período de 2003 - 2010	32
Gráfico 6 - Tempo médio semanal que os docentes participantes da pesquisa se dedicam à pesquisa e produção acadêmica	74
Gráfico 7 - Quantidade de produções científicas que os docentes participantes da pesquisa concluíram em 2014/2015 em relação a periódicos	74
Gráfico 8 - Quantidade de aluno(s) que os docentes participantes da pesquisa orientam no doutorado	75
Gráfico 9 - Avaliação da carga horária de trabalho na UFV	80
Gráfico 10 - Avaliação do ritmo de trabalho na UFV	84
Gráfico 11 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por sexo	93
Gráfico 12 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por idade	93
Gráfico 13 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por estado civil	94
Gráfico 14 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por departamento	95
Gráfico 15 - Ano em que o docente participante da pesquisa ingressou na UFV	95
Gráfico 16 - Programa de Pós-Graduação que o docente participante da pesquisa está vinculado	96
Gráfico 17 - Bolsa de produtividade CNPq dos docentes participantes da pesquisa	97
Gráfico 18 - Atividades desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa	98
Gráfico 19 - Tempo médio semanal que os docentes participantes da pesquisa se dedicam à orientação de alunos	118
Gráfico 20 - Quantidade de produções científicas que os docentes participantes da pesquisa concluíram em 2014/2015 em relação a artigos em anais de eventos	119
Gráfico 21 - Avaliação das exigências de produção científica das agências de fomento e dos programas de pós-graduação	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação criados e projetados para 2007-2012	48
Quadro 2 - Descrição das obras de infraestrutura física - Projeto original e atual	49
Quadro 3 - Afirmções sobre se o trabalho foi ampliado e/ou intensificado pelo REUNI.	55
Quadro 4 - Mudanças trazidas pela expansão e pelo REUNI	56
Quadro 5 - Atividade que lhe demanda maior tempo e esforço no trabalho	88
Quadro 6 - Definição sobre os atuais critérios de avaliação e financiamento da CAPES, CNPq ou outras instituições.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDI - Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
ANDES/SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIC Jr – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Júnior
CAP – Coluni – Colégio de Aplicação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH – Centro de Ciências Humanas
CEDAF – Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DDE/CAPES - Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD – Ensino a Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IC – Iniciação Científica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP's – Parceria Público-Privado
PRE – Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED/MEC - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
SIA – Simpósio de Integração Acadêmica
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFESBA - Universidade Federal do Sul da Bahia
UFESPA - Universidade do Sul e do Sudeste do Pará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFAM - Universidade Federal da Amazônia
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFOBA - Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRC - Universidade Federal da Região do Cariri
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNILA - Universidade da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco
UREMG – Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos: geral e específico	17
Método	17
A universidade Federal de Viçosa (UFV) e o curso de Ciências Biológicas.....	20
Estrutura do trabalho.....	24
1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO GOVERNO LULA E NA UFV	26
1.1 As políticas educacionais de expansão do ensino superior no governo Lula	26
1.2 A visão ufveana sobre a expansão via REUNI.....	41
1.3 A visão dos docentes sobre a expansão via REUNI nas respostas ao questionário.....	55
1.4 A visão sindical sobre a expansão via REUNI.....	57
1.5 Considerações sobre as diferentes visões acerca da implementação do REUNI.....	61
2. TRABALHO DOCENTE	65
2.1 O trabalho em Marx.....	65
2.2 Trabalho e Educação	72
2.3 A intensificação do trabalho docente.....	81
3. A EXPANSÃO DA UFV VIA REUNI E O TRABALHO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES	91
3.1 Mudanças nas condições de trabalho	100
3.2 Produtivismo acadêmico	117
3.3 Os conflitos nas relações de trabalho entre os docentes.....	136
3.4 A indissociabilidade entre as condições de trabalho, o produtivismo e conflitos nas relações de trabalho.....	144
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	157
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	172
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	178

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento buscou analisar as implicações da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da expansão da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no trabalho docente. E se neste contexto ocorreu um processo de intensificação do trabalho docente.

Procuramos identificar se existiram pontos supostamente privilegiados de intensificação do trabalho do professor perante a implementação do programa. Levamos em conta em nossa investigação e análise as condições objetivas e as contradições existentes na materialização do REUNI na UFV.

Por meio de entrevistas buscamos identificar a visão dos professores sobre a expansão da universidade e as repercussões no seu trabalho, de modo a contrapor-la aos dados objetivos da instituição e aos documentos oficiais e institucionais relacionados ao programa.

Escolhemos analisar o caso da UFV por esta universidade, de acordo com a última avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicada em 2013, ter obtido nota 7 em oito programas de pós-graduação. Segundo a agência esta instituição se encaixa no grupo de instituições de ensino superior, com mestrado e doutorado, que apresenta padrão internacional. Consideramos que seja nas IFES com tal padrão de excelência que a intensificação do trabalho docente e suas implicações possam ser melhor identificadas e analisadas.

Elegemos os cursos de graduação em Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura) e Licenciatura em Ciências Biológicas noturno (Licenciatura), tendo sido o segundo criado após implementação do REUNI. Consideramos se tratar de cursos que nasceram com naturezas diferentes. O primeiro voltado para pesquisa aplicada e/ou inserção técnico-instrumental no trabalho nas empresas. Ele se caracteriza pela instrumentalização do saber, isto é, pelo desenvolvimento da pesquisa e de atividades acadêmicas conformadas à lógica de produção empresarial. E o segundo focado na formação docente para Educação Básica.

Partimos da formulação prévia de que poderia haver distintas formas de inserção dos docentes nos dois cursos, e de que estas diferenças pudessem ser relacionadas às diferentes fases de carreira (inicial, intermediária e final). Tais aspectos poderiam implicar em diversificadas formas de configuração de nossa hipótese do trabalho intensificado.

A natureza do objeto de investigação fez com que buscássemos como referência central para análise de nosso objeto de pesquisa uma compreensão mais geral a respeito das mediações das relações entre trabalho e educação. Para isso, fez-se necessário levar em conta a contribuição de análises sobre: as relações entre as mudanças no mundo do trabalho, Reforma do Estado e as políticas educacionais; a expansão da universidade pública e suas implicações para o trabalho docente, tais como a intensificação, flexibilização e precarização (ANTUNES 2004; HARVEY 1992; MANCEBO 2006; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 1997; SILVA, 2013).

Compreendemos que a universidade pública, como a UFV, e os cursos de Ciências Biológicas pesquisados, cuja origem e tempo de desenvolvimento são distintos, se inscrevem em um novo modelo, uma nova cultura institucional, que vem se estabelecendo nas IES. Consideramos que a carreira acadêmica passou a ser balizada pela lógica de se alcançar o *mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo*.

Partimos da hipótese de que a expansão da instituição de nossa pesquisa, implementada nos moldes do REUNI, poderia ter gerado sobre o trabalho docente sobrecarga de trabalho e uma rotina produtivista e intensificante. Tal política teria a finalidade mais imediata de atender à demanda da política pública de aumento do número de vagas, da relação professor-aluno e do número de formandos na graduação. Esta expansão da graduação porém se realiza em contexto no qual há uma prevalência da pós-graduação e das pesquisas aplicadas, e no qual ocorre, contraditoriamente, uma secundarização do ensino na graduação. Ou seja, em um contexto no qual se acirram as exigências da economia no sentido da produção científica e tecnológica (sob o financiamento público) no processo de reprodução do capital. Apontamos, assim, para uma mescla entre as exigências de formação para professores para Educação Básica com as exigências de desempenho e de produção acadêmica da pós-graduação. Exigências respectivamente relacionadas à criação dos cursos de Ciências Biológicas noturno (Licenciatura) e de Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura).

No entanto, considerávamos que o hipotetizado processo de intensificação do trabalho incluiria uma série de contradições, tendências e contra tendências, e que não ocorreria de forma homogênea. Assim, consideramos importante indicar, como um dos objetivos específicos de nossa investigação e análise, identificar, *se, onde e como* se produzem pontos de estrangulamento das diversas atividades acadêmicas (pesquisa, ensino, extensão); se há áreas ou departamentos acadêmicos em que (esses pontos de estrangulamento) sejam mais ou menos evidentes; e, especialmente, como ocorrem estas distinções, no que tange às atividades dos professores nos dois cursos escolhidos.

OBJETIVOS: geral e específico

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar as implicações da implementação do REUNI e da expansão da Universidade Federal de Viçosa no trabalho de docentes dos cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado integral e Licenciatura noturno), levando em conta suas contradições, o contexto, dados objetivos, documentos oficiais e institucionais e a visão dos professores.

Os objetivos específicos são:

- Investigar como os fenômenos da reconfiguração produtiva da universidade pública se efetivam na instituição pesquisada e como eles repercutem no trabalho do professor;
- comparar dados quantitativos dos documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior e identificar a evolução do número de estudantes a partir do REUNI na UFV, bem como a ampliação do quadro docente;
- caracterizar o cotidiano de trabalho do professor frisando as relações de trabalho, as formas de controle e de gestão do trabalho, e também o grau do envolvimento do docente com as atividades profissionais;
- identificar se houve, e quais foram, os pontos privilegiados de intensificação do trabalho do docente após a implantação do REUNI;
- problematizar a relação entre quantidade de alunos e a qualidade do ensino relacionada às condições de trabalho dos professores da UFV;
- apontar com base nos dados e visão dos docentes, implicações para o trabalho que possam ser especificamente relacionadas à execução do Programa REUNI;
- examinar os processos de adesão e/ou estranhamento à suposta intensificação do trabalho do professor.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, uma vez que buscamos compreender o fenômeno estudado a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto do ensino superior, para que desenvolvêssemos uma interpretação a respeito dele e dos dados objetivos por nós coletados.

Segundo André (1995), esse tipo de pesquisa defende uma visão dos fenômenos, de uma dada situação de forma relacionada à totalidade concreta. Trata-se de uma visão que leva

em conta todos os componentes de uma situação, em sua interação e influência recíproca, assim como em relação aos aspectos macrosociais (políticos, econômicos, institucionais).

André (1995) argumenta ainda que o uso de dados qualitativos na pesquisa educacional nos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos, de forma a ir além de sua manifestação, possibilitando, assim, a captura dos diferentes significados e das experiências vividas, fator que auxilia na compreensão das relações entre os indivíduos, práticas sociais e contexto. Dentre estas, procuramos destacar as influências do Estado e de sua forma política, derivada da forma-valor (MASCARO, 2013), no trabalho docente.

Nesse sentido, o método utilizado para materializar o presente trabalho foi o estudo de caso, que, segundo Leonardos, Gomes e Walker (1994), é a metodologia por excelência, utilizada quando se quer retratar a realidade com a diversidade de interesses e interpretações. Onde se faça necessário “recortar” a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma, o estudo de caso é uma abordagem metodológica extremamente útil. Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso busca “investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para atingir os objetivos propostos, buscamos, inicialmente, a inserção no campo do conhecimento que aborda a Reforma Estatal e a Reforma Universitária e a desregulamentação. Os estudos sobre o processo de criação, a implementação e execução do REUNI e as análises anteriores sobre a flexibilização do trabalho docente e sua intensificação. (LÉDA; MANCEBO, 2009; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009).

A fim de realizar o exame dos documentos oficiais do programa REUNI, produzidos pelo Governo Federal e pela instituição de ensino, utilizamos análise documental como técnica para identificar, nos textos, concepções e/ou conceitos que norteiam os processos de formulação, implementação e execução deste programa. Destacamos a necessidade de analisar criticamente os termos e conteúdos de acordo com a compreensão que se relacionam ao campo (social e acadêmico) no qual são produzidos. Ou seja, consideramos que as práticas universitárias são influenciadas pelas dimensões econômicas, políticas e culturais que são, ao mesmo tempo, irredutíveis e indissociáveis às primeiras.

Em seguida, ao levantamento dos documentos, entramos em contato com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente buscamos realizar a aplicação de questionário¹ junto ao corpo

¹ É importante destacar que os questionários e as entrevistas foram submetidos e aprovados pelo “Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar”. Além disto, normas éticas, como fornecimento do Termo de Consentimento

docente que aceitou respondê-lo. Essa atividade foi feita com a finalidade de traçar um perfil dos professores e realizar um mapeamento preliminar sobre a visão que possuem sobre a expansão e as condições de trabalho (ensino; pesquisa; extensão). Foi obtido um total de 60 respostas do questionário. Este corresponde a um total de 50,8% dos docentes dos cursos pesquisados.

O questionário abordou: dados gerais do perfil dos docentes (faixa etária, tempo de serviço, etc.); a atuação profissional (número de projetos de pesquisa, de produção acadêmica, de orientandos, de disciplinas ministradas, etc.); a rotina de trabalho e o cotidiano de vida (horas trabalhadas na semana, descrição de atividades diárias, etc.); e impressões gerais sobre as condições de trabalho. Compreendemos que o questionário constitui um importante instrumento para mapeamento inicial das repercussões, no trabalho docente, da expansão da UFV (vide questionário no Apêndice A, p. 168).

O conjunto dos dados documentais e do questionário, acima mencionados, foi confrontado com os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas junto ao corpo docente. A amostra de entrevistados foi composta de 12 professores, (todos dos cinco departamentos que compõem os cursos de Ciências Biológicas). Sua realização foi feita em blocos de 3 entrevistas.

Os participantes foram convidados a participar seguindo o critério da busca da maior diversidade possível dos docentes dos cursos que optamos pesquisar. Buscamos a participação relativamente igualitária de professores em diferentes etapas da carreira profissional (inicial, intermediária e final), e que apresentassem distinções em relação às atividades das quais participam. Deste modo, foram entrevistados: professores que lecionam na graduação e na pós-graduação; professores que lecionam somente na graduação; dentre aqueles que lecionam na pós-graduação, entrevistamos professores com qualificações distintas como os que são bolsistas produtividade categorias pesquisador 1 nível A, B, C e D e 2, e também professores que não são bolsistas produtividade. Dos 12 entrevistados, 2 eram do Departamento de Biologia Animal, 3 do Departamento de Biologia Geral, 2 do Departamento de Biologia Vegetal, 3 do Departamento de Microbiologia e 2 do Departamento de Educação.

O tema central da entrevista foi o trabalho docente, incluindo os seguintes subtemas: intensificação, flexibilização e extensificação do trabalho, e; condições de realização,

Livre Esclarecido; garantia do anonimato dos sujeitos; livre participação e desistência dos mesmos na pesquisa foram garantidas. Os dados ficarão sob a posse e responsabilidade dos pesquisadores que se comprometeram a mantê-los em sigilo. Parecer do comitê de ética, nº 875.400, 2014 (vide Anexo A).

desenvolvimento e fluidez das distintas atividades designadas e assumidas (ensino; pesquisa; extensão). Para sistematização e análise das entrevistas utilizamos procedimentos prescritos pela análise de conteúdo que, segundo Franco (2003), serve como um instrumento de auxílio na busca por conhecer, avaliar, distinguir e decifrar aquilo que se encontra subjacente às palavras escritas em documentos, textos, discursos, entre outros.

De acordo com André e Lüdke (1996), a entrevista tem como grande vantagem sobre outras técnicas o fato de permitir a captação dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de pesquisa. A entrevista possibilita o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta mais gerais, como o questionário. Desse modo, permite correções, esclarecimentos e adaptações.

Foi nosso intuito identificar, na visão dos professores mais antigos (etapas final ou intermediária da carreira, com mínimo de 10 anos de atuação na instituição), *se* e *como*, a expansão teria significado sobrecarga ou sobreposição de trabalho. Buscamos identificar também se há distinções em torno das variáveis tempo na instituição e qualificação do professor no que tange à atribuição de aulas nos período integral ou noturno, assim como nos dois diferentes cursos, de modo a identificar possíveis correlações.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o curso de Ciências Biológicas

A Universidade Federal de Viçosa, inicialmente denominada de Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) foi instituída pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, o viçosense, Arthur da Silva Bernardes.

A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926 e em 1927 foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos Cursos Fundamental e Médio e, no ano seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932 foi a vez do Curso Superior de Veterinária.

De acordo com *site* da universidade, visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado a transformou em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que era composta pela Escola Superior de Agricultura, pela Escola Superior de Veterinária, pela Escola Superior de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão². A instituição foi federalizada em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa.

² Dados disponíveis em: <http://www.ufv.br/a-ufv/a-ufv-historia/>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

A Universidade Federal de Viçosa mantém atualmente, além dos cursos de graduação e pós-graduação, o Colégio Universitário, o *Campus* de Florestal e o *Campus* de Rio Paranaíba.

Apesar dessa ênfase original na agropecuária, a Instituição expande-se em outras áreas do conhecimento, tais como nas Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes.

Desde 1969, a UFV mantém, na cidade de Florestal (MG), seis cursos técnicos da CEDAF e de 10 cursos superiores da UFV. Em Rio Paranaíba (MG), com o REUNI, a instituição iniciou suas atividades acadêmicas no segundo semestre do ano de 2007, com o oferecimento dos cursos de Administração (Integral e Noturno) e Agronomia (Integral). No segundo semestre de 2008, passaram a ser oferecidos dois novos cursos, Sistemas de Informação (Integral e Noturno) e Ciências de Alimentos (Integral). Hoje são oferecidos 10 cursos de graduação: Administração (diurno e noturno), Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Nutrição, Química, Sistemas de Informação; e uma pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Acadêmico em Produção Vegetal.

A UFV Campus Viçosa, lócus de nossa pesquisa, é o *campus* sede da instituição e está situada na Zona da Mata Mineira. Possui 45 cursos de graduação divididos nos Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ainda de acordo com *site* da instituição o *campus* Viçosa oferece uma estrutura importante de serviços, contando com livraria, papelarias, copiadoras, supermercado, farmácia, lanchonetes, restaurantes, hotel e agências dos bancos do Brasil, Caixa Econômica Federal e Itaú. Também está disponível uma rede *wireless* para acesso à internet. No *campus*, ficam localizadas ainda as moradias estudantis e a Divisão de Saúde, que oferece assistência médica, nutricional e psicológica a estudantes, professores e técnicos administrativos da UFV³.

Em relação à Pós-Graduação, a UFV afirma ser pioneira no país no oferecimento de cursos nesta modalidade e há mais de 50 anos oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com a última avaliação trienal da CAPES em 2013, a UFV é a instituição do interior brasileiro com o maior número de programas de pós-graduação que possuem o maior conceito (sete). A universidade possui 44 programas de pós-graduação, sendo que 25

³ Dados disponíveis em: <http://www.ufv.br/a-ufv/conheca-a-ufv/>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

programas oferecem cursos em níveis de doutorado e mestrado, 19 oferecem apenas o mestrado (destes, sete cursos são de mestrados profissionais).

Os programas de pós-graduação da UFV são: Administração (Mestrado), Agroecologia (Mestrado), Agroquímica (Mestrado e Doutorado), Arquitetura e Urbanismo (Mestrado), Biologia Animal (Mestrado), Biologia Celular e Estrutural (Mestrado e Doutorado), Bioquímica Agrícola (Mestrado e Doutorado), Botânica (Mestrado e Doutorado), Ciência da Computação (Mestrado), Ciência da Nutrição (Mestrado e Doutorado), Ciência e Tecnologia de Alimentos (Mestrado e Doutorado), Ciência Florestal (Mestrado e Doutorado), Defesa Sanitária Vegetal (Mestrado Profissional), Ecologia (Mestrado e Doutorado), Economia (Mestrado), Economia Aplicada (Mestrado e Doutorado), Economia Doméstica (Mestrado e Doutorado), Educação (Mestrado), Educação Física (Mestrado), Engenharia Agrícola (Mestrado e Doutorado), Engenharia Civil (Mestrado e Doutorado), Engenharia Química (Mestrado), Entomologia (Mestrado e Doutorado), Estatística Aplicada e Biometria (Mestrado e Doutorado), Extensão Rural (Mestrado e Doutorado), Ensino em Física (Mestrado Profissional), Física Aplicada (Mestrado e Doutorado), Fisiologia Vegetal (Mestrado e Doutorado), Fitopatologia (Mestrado e Doutorado), Fitotecnia (Mestrado e Doutorado), Genética e Melhoramento (Mestrado e Doutorado), Letras (Mestrado), Matemática em Rede Nacional (Mestrado Profissional), Matemática (Mestrado), Medicina Veterinária (Mestrado e Doutorado), Meteorologia Aplicada (Mestrado e Doutorado), Microbiologia Agrícola (Mestrado e Doutorado), Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania (Mestrado Profissional), Solos e Nutrição de Plantas (Mestrado e Doutorado), Tecnologia e Celulose de Papel (Mestrado Profissional), Zootecnia (Mestrado Profissional) e Zootecnia (Mestrado e Doutorado). Compreendidos nas grandes áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas. Como já mencionado, o Centro de Ciências Agrárias concentra os programas com maiores conceitos de Avaliação CAPES da UFV, 2017⁴).

De acordo com informação do *site* da UFV a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi proposta em reunião de 09 de setembro de 1971. Em reunião do CEPE, ocorrida em 14 de outubro de 1982, ATA 171, foi aprovada a reestruturação do Curso de Ciências Biológicas com a implantação do bacharelado a partir do primeiro período letivo

⁴ Dados disponíveis em: http://www.ppg.ufv.br/?page_id=383. Acesso em: 03 de junho de 2017.

de 1983. Já o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, foi autorizado pelo CEPE em sua reunião de 06/09/2007 e o ano de início do curso ocorreu em 2009⁵.

Os cursos de Ciências Biológicas estão entre os melhores avaliados no país. Este destaque pode ser verificado pela última avaliação do ENADE em 2014, na qual os cursos de Ciências Biológicas da UFV receberam nota 4. Os cursos são compostos por cinco Departamentos: Biologia Animal, Biologia Geral, Biologia Vegetal, Microbiologia e Educação. Contam com 118 docentes ao todo e ainda com consolidados programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado oferecidos pelos Programas de Pós-graduação em Biologia Animal, Biologia Geral, Biologia Vegetal, Bioquímica e Biologia Molecular e Microbiologia.

Os cursos de Pós-graduação vinculados diretamente aos cursos de Ciências Biológicas, na UFV, são: Biologia Animal (Mestrado), Biologia Celular e Estrutural (Mestrado e Doutorado), Botânica (Mestrado e Doutorado), Ecologia (Mestrado e Doutorado), Entomologia (Mestrado e Doutorado), Fisiologia Vegetal (Mestrado e Doutorado) e Microbiologia Agrícola (Mestrado e Doutorado).

Tivemos 14,9% dos docentes participantes do questionário vinculados ao Programa de Pós-Graduação Biologia Estrutural e Celular, 13,6% Ecologia, 11,9% Entomologia, 11,9% Microbiologia, 10,4% Biologia Animal, 10,6% Educação, 8,9% Botânica, 7,5% Fisiologia Vegetal, 5,9% Genética e Melhoramento, 1,5% Biologia Vegetal e 2,9% a nenhum programa de pós-graduação.

Sobre os dados dos programas de pós-graduação relacionados aos cursos pesquisados, destacamos que alguns deles são muito bem avaliados pela Capes: com conceito 7, os programas de Fisiologia Vegetal, que existe desde 1970, e o programa de Entomologia, que existe desde 1984; e com conceito 6, o programa de Microbiologia Agrícola, que existe desde 1970. Outros apresentam o conceito 4, como o programa de Botânica, que existe desde 1995, e o programa Ecologia, que iniciou seus trabalhos em 2001. Há programas ainda com conceito 3, como o programa de Biologia Animal.

É possível observar que, de modo geral, são diversos os departamentos, e que há os cursos de pós-graduação avaliados com conceitos de alto padrão internacional, e outros com conceitos de desempenho regular, o que pode trazer distinções, no que tange às atividades dos professores nos dois cursos escolhidos, assim como distinção entre os próprios pares e/ou conflitos nas relações de trabalho.

⁵ Dados disponíveis em: http://www.bio.ufv.br/?page_id=5. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Organizamos a tese em três seções. A primeira seção é composta por considerações sobre as políticas para a expansão do ensino superior no Brasil durante o governo Lula de 2003 a 2010, particularmente sobre a implementação do REUNI, sendo esse programa um dos principais afeito ao pragmatismo e à ideologia gerencialista. Nesta seção buscamos também apresentar e analisar os dados oficiais da UFV relacionados ao REUNI, de modo a comparar a visão oficial e institucional com a do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), sobre a expansão das universidades brasileiras. Nesta empreitada apresentamos, entremeadas às visões da UFV e do ANDES-SN, de forma preliminar, algumas considerações dos docentes da UFV sobre a expansão da UFV.

A segunda seção é composta por algumas considerações do campo marxista sobre o conceito de trabalho. Partindo do referencial marxista, que conceitua o trabalho como meio pelo qual o homem estabelece suas relações e escreve sua história, como principal ato de produção da vida, e também como elemento de subordinação ao capital, buscamos apontar para algumas relações entre trabalho e educação, de modo a discutir e entender, ainda que de forma sintética, como as mudanças estruturais do capitalismo trouxeram implicações para o trabalho docente. Nessa seção ainda realizamos uma revisão na literatura de modo a explicitar o que ela traz e entende por intensificação do trabalho e intensificação do trabalho docente.

A terceira seção consiste na apresentação e discussão dos resultados do desenvolvimento da pesquisa empírica, trazendo a discussão sobre o processo de mudança nas condições de trabalho na UFV, sobre o produtivismo acadêmico e conflitos nas relações de trabalho nos cursos estudados.

Após análise das falas do docente foi possível afirmar que, em relação às mudanças relacionadas às condições de trabalho na UFV, as transformações ocorridas são produtos de um novo modelo de universidade, que foi instituído no Brasil dentro de uma lógica produtivista, amparada pela reforma do Estado brasileiro. Reforma esta que pretendia, supostamente, modernizar e racionalizar as atividades estatais, com vistas a impulsionar a economia, por vezes sob a alegação da promoção do desenvolvimento social do país. O quê reconfigurou a universidade, agora marcada pela secundarização da graduação e pela hegemonização de uma pós-graduação afeito à forma-mercadoria (MASCARO, 2013).

Pudemos aferir também que há um processo de intensificação do trabalho derivado dos processos de avaliação da pós-graduação, que se caracteriza pela excessiva valorização da

quantidade de produção acadêmica. Assim, o produtivismo acadêmico aparece como uma das causas do trabalho ininterrupto e da competição e/ou conflitos dentre os docentes.

Sobre o acirramento da competitividade no contexto laboral e a geração de conflitos entre os docentes, pudemos depreender das análises que o trabalho docente agora se baseia na produtividade, dentro de uma lógica competitiva fundamentada no mérito e na capacidade. Neste novo modelo de trabalho, identificou-se a agregação de novas tarefas ao cotidiano docente, o prolongamento do tempo de trabalho, a ampliação das exigências do seu trabalho e a distinção das condições de trabalho. O que tem gerado sentimentos de iniquidades entre reforços e recompensas que se correlacionam aos referidos conflitos entre os pares.

Assim, foi possível apontar que o REUNI reproduz uma lógica gerencialista baseada na implementação de mecanismo de gestão, no sentido de garantir o controle, eficiência e competitividade, dentro da universidade; que o mesmo implementou cursos com problemas na base, com número de docentes insuficiente em relação ao necessário em algumas áreas, e utilizando a infraestrutura que já existia na instituição, sem concluir alguns dos prédios projetados. Identificou-se ainda um déficit na contratação de técnicos administrativos, contrastado com o aumento considerável do número de alunos e de cursos. Atrelado a isso, temos uma tendência de naturalização, pelos docentes dos cursos pesquisados, das exigências da produtividade em pesquisa e do produtivismo acadêmico, o que traz conflitos, distinções e hierarquização entre os professores. Fatos que podem comprometer a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição e nos cursos estudados.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os pontos principais da análise realizada e alguns questionamentos delas derivados que possam fomentar aprofundamentos e novas pesquisas.

1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO GOVERNO LULAE NA UFV

1.1 As políticas educacionais de expansão do ensino superior no governo Lula

Neste capítulo temos como objetivo realizar algumas considerações sobre as políticas para a expansão do ensino superior no Brasil durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010, particularmente sobre a implementação do Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI). Consideramos este não somente como um dos principais programas de expansão do ensino superior público desse governo, mas como indicador da identidade da reconfiguração das práticas universitárias que consolidam uma universidade afeita ao pragmatismo e à ideologia gerencialista.

Nesta parte procuramos também apresentar e analisar os dados oficiais na UFV relacionados ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) no período de 2008 a 2010 (UFV, 2011). Bem como a visão do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino (ANDES-SN) sobre a expansão das universidades brasileiras via REUNI.

No que se refere ao ensino superior, durante o governo Lula a pauta apresentada, em alguns aspectos, foi marcada por continuidades das políticas implementadas no governo FHC. Dentre estas, alguns pontos que merecem destaque são: a diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, com destaque à educação superior à distância. Essa última foi apresentado como carro chefe para a expansão da modalidade de ensino.

A proposta de Reforma da Educação Superior do Governo Lula foi marcada pelo discurso da democratização do ensino superior. Todavia, o que houve de fato foi a implementação de estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior, bem como a consolidação do conceito de público não-estatal e parcerias público-privado. Durante esse governo também foi realizada a regulamentação das fundações de direito privado e a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas com a Lei de Inovação Tecnológica (SACRAMENTO, 2016).

Em 2003, com o decreto de 20 de outubro, o governo Lula instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação da educação superior

brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O documento elaborado pelo grupo era composto de quatro partes, enfocando dentre outras ações, a complementação de recursos financeiros e a implementação da reforma universitária. O texto do documento apontou a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, e atribuiu o problema à crise fiscal do Estado, que atingia às IFES e às IES particulares (BRASIL, 2003).

O documento intitulado “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”, apontava para a defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para as universidades privadas.

O ministro da Educação da época, Tarso Genro, apontou três dimensões centrais ao projeto de reforma do ensino superior brasileiro, a saber: avaliação, autonomia e financiamento; tendo em vista a tramitação das Parcerias Público-Privado (PPP's), da Lei de Inovação Tecnológica, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/CONAES) e do PROUNI. Decretos como de Fundações, Contratos de Gestão e de Autonomia Financeira das IFES, Educação a Distância (EAD), Universidade Nova e o REUNI, também foram implementados como elementos da contrarreforma universitária do governo Lula (NOMERIANO, 2012).

Sobre as parcerias público-privado, destacamos o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), sancionado com a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esta determinou que as Instituições de Ensino Superior que aderissem ao programa deveriam oferecer bolsas para estudantes carentes que tivessem renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, e que tivessem cursado todo o ensino básico em escola da rede pública ou, então, em escola particular na condição de bolsista integral.

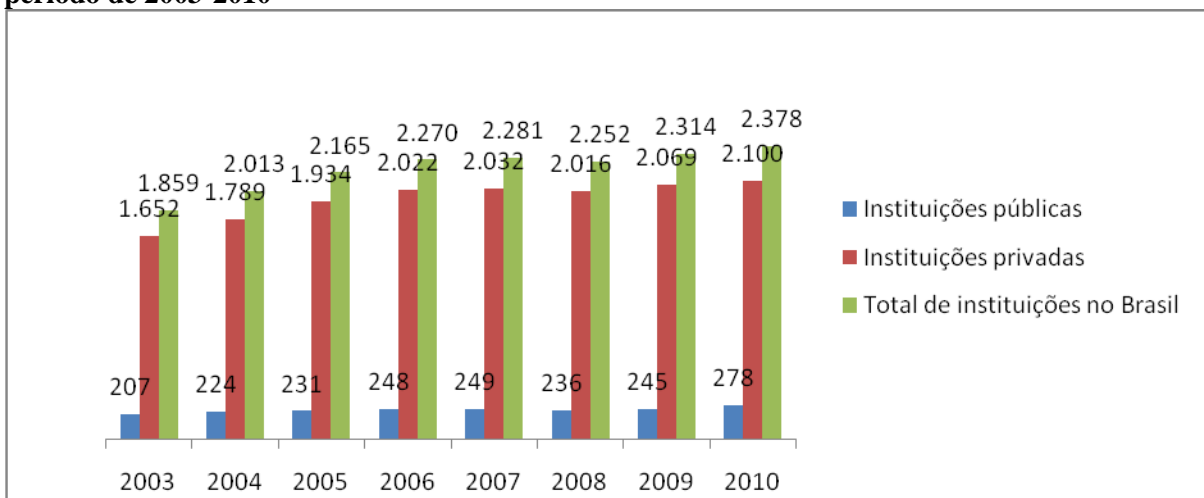
O Programa também destina bolsas a professores que atuam na rede pública, para que os mesmos curse alguma licenciatura, Pedagogia ou Normal Superior para atuar na Educação Básica. O objetivo proclamado dessa qualificação é a melhoria da qualificação do magistério, com possíveis impactos na qualidade da aprendizagem dos alunos desse nível educacional. Há ainda bolsas destinadas às políticas afirmativas (cotas) aos alunos portadores de necessidades especiais, aos negros e indígenas. Por outro lado, também são oferecidas bolsas parciais (de 25% e 50%) àqueles alunos cuja renda per capita da família esteja entre um e três salários mínimos (CARVALHO, 2006; CATANI, HEY, 2007). O oferecimento dessas bolsas pelas IES privadas é resultado da isenção de alguns tributos que elas deixam de

pagar, quais sejam: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social (OTRANTO, 2006).

O PROUNI oferece às instituições a vantagem da renúncia fiscal. Ou seja, os estabelecimentos que aderem ao Programa têm isenção tributária e, por isso, deixam de pagar os impostos já elencados. De acordo com Catani & Hey (2007), no ano de 2002 a rede privada de ensino superior tinha uma taxa de 35% de vagas ociosas. No ano de 2003, esse número elevou-se para 42%, atingindo 49,5% no ano de 2004. É praticamente impossível desvincular a idealização do PROUNI da ideia de “salvação” das Instituições de Ensino Superior privadas.

Nesse mesmo sentido, Carvalho (2006) assinala que o PROUNI apresentou-se como uma espécie de “válvula de escape”, pois, além de propor uma solução para a ociosidade de vagas e também para evasão, as instituições ainda recebiam isenção tributária pelo oferecimento de bolsas de estudo integrais e parciais (MARTINS, 2011).

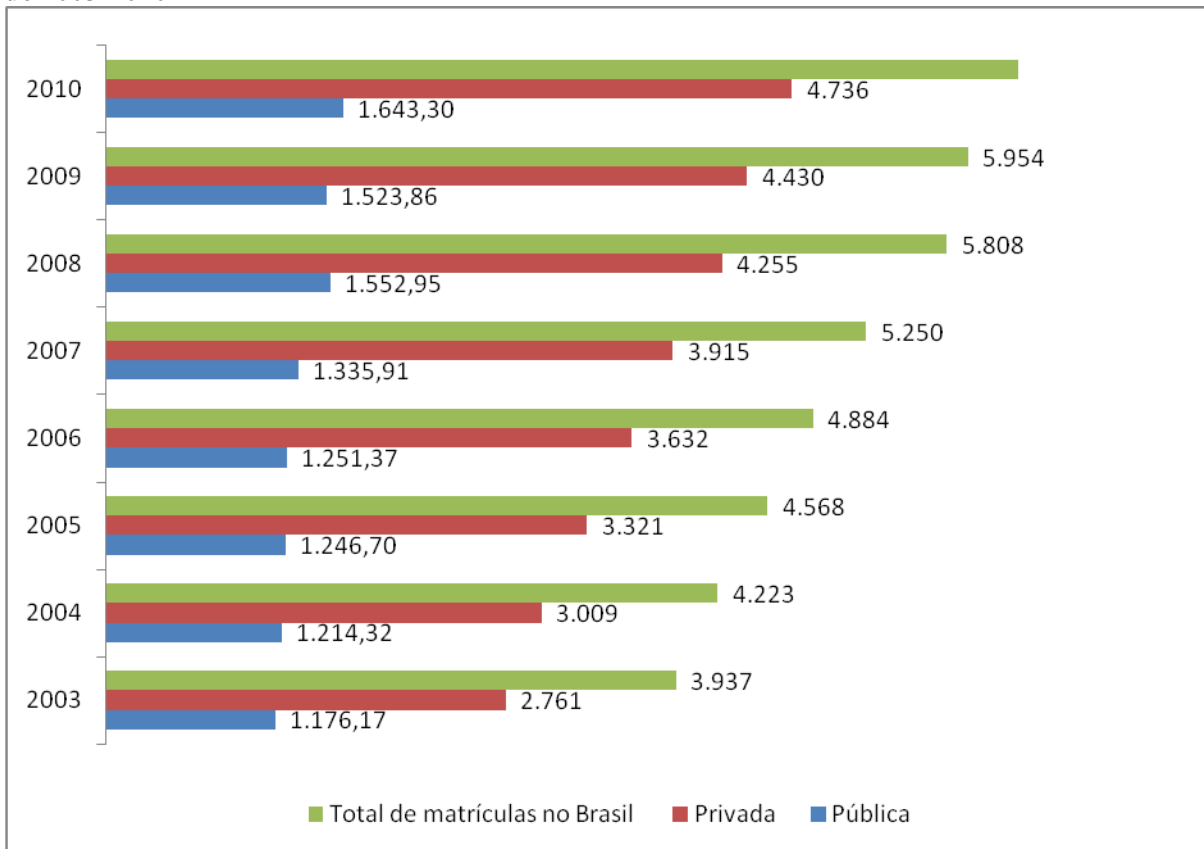
Gráfico 1 - Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa no período de 2003-2010



Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2002, 2012, 2013).

Pelo gráfico 1 é possível observar como o sistema privado de ensino superior cresceu e a expansão do ensino privado não é negativa, porque teoricamente cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população, em muitas regiões do país, onde não foi possível acesso às instituições públicas.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas no ensino superior por categoria administrativa no período de 2003-2010



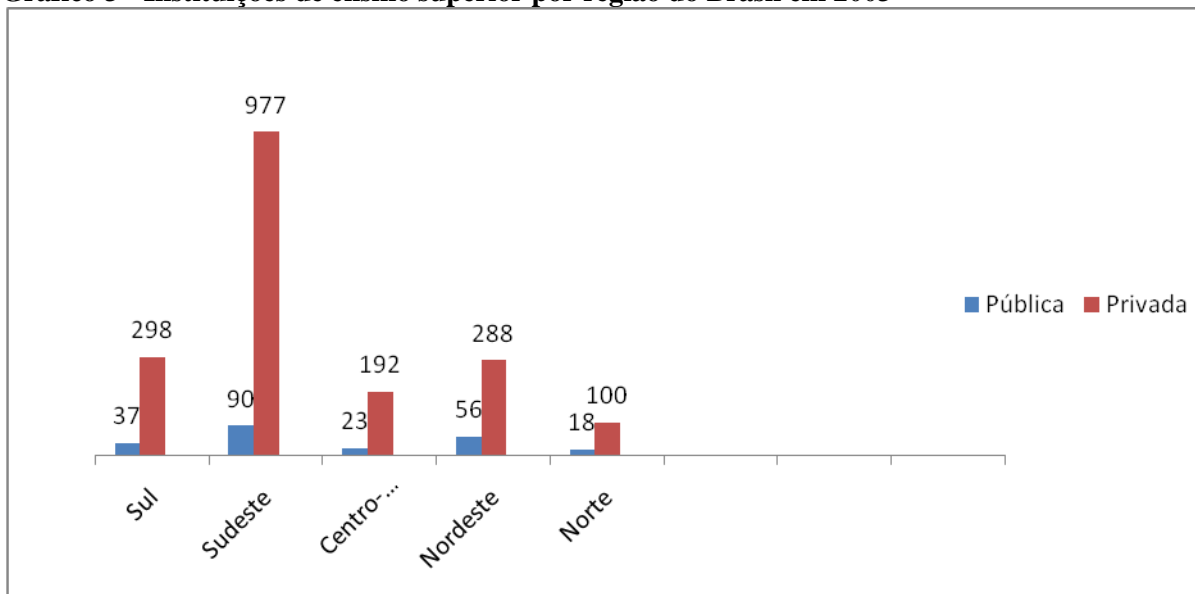
Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2002, 2012, 2013).

Observando o gráfico de evolução das matrículas entre os anos de 2003 e 2010, apesar do crescimento dos números de matrícula nos cursos de graduação nos anos de 2008 e 2009, Michelotto, Coelho e Zainko (2006) apontam que na realidade há uma percentagem baixa de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em instituições de ensino superior. Esse número representa cerca de 58,5% da população, segundo dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, ou seja, esse dado revela como, neste quesito, o país está atrasado em relação aos países de nível de desenvolvimento semelhante.

Nos dois mandatos do governo Lula, de 2003 a 2010, a quantidade de Instituições de Ensino Superior, aumentou de 1.859 para 2.378. Esse número representa um crescimento dos setores público e privado de 519 IES, um aumento correspondente a 27,91% do número de IES no país. Das IES privadas, a expansão foi de 1.652 em 2003 para 2.100 em 2010, houve, portanto, um aumento de 448 IES, o equivalente a um percentual de 27,11%. Nas IES públicas o crescimento foi de 207 para 278, ocorrendo assim, um aumento de 71 IES, o que equivale a 34,29%. Tivemos então, um crescimento de 448 IES privadas contra 71 públicas,

entretanto, percentualmente, o setor público evoluiu mais que o privado, visto que o aumento foi de 27,11% no setor privado e 34,29%, no público.

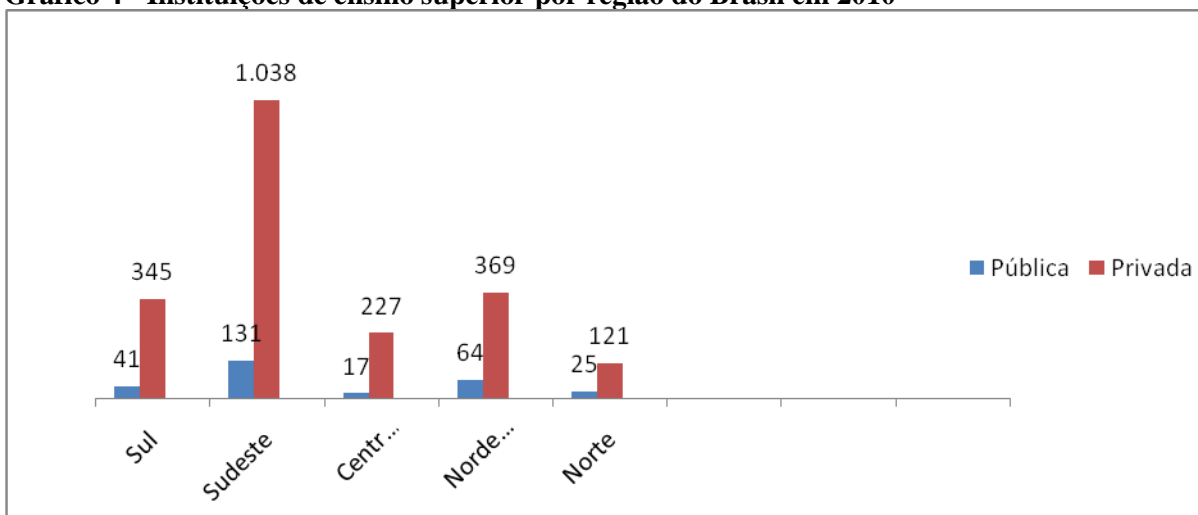
Gráfico 3 - Instituições de ensino superior por região do Brasil em 2003



Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2003).

Em 2010, no fim do segundo mandato do presidente Lula apesar do aumento quantitativo, a distribuição das IES nas regiões brasileiras permaneceu quase inalterada.

Gráfico 4 - Instituições de ensino superior por região do Brasil em 2010



Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2010).

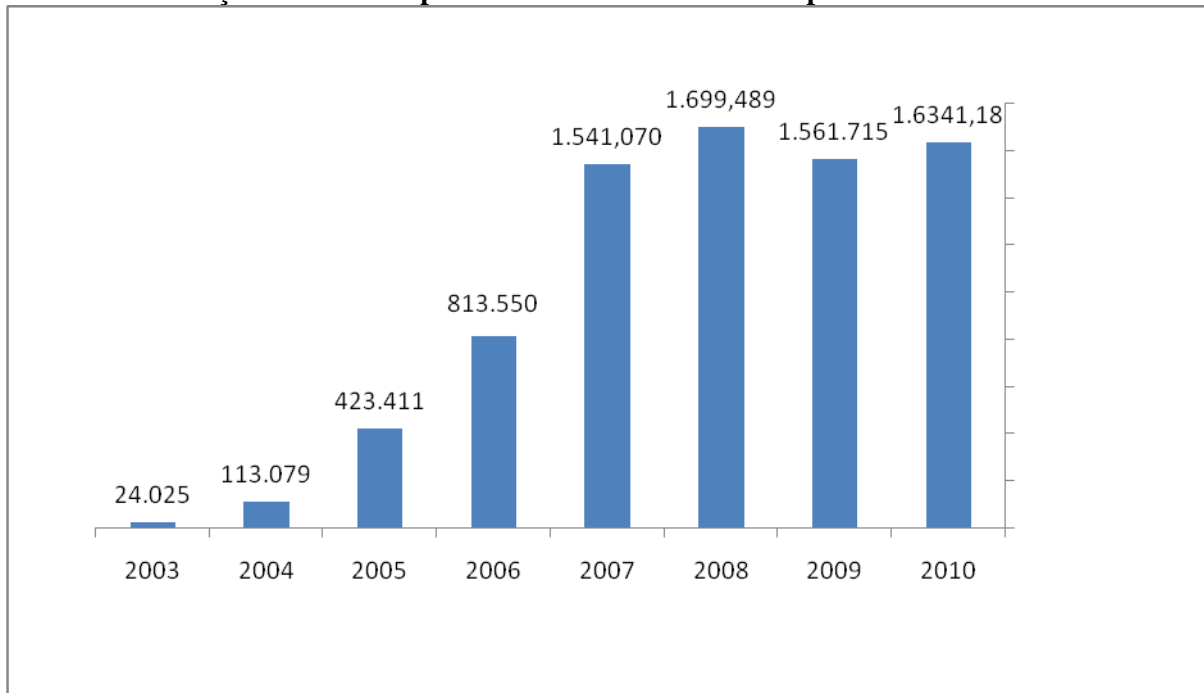
Quando comparamos o quadro da distribuição de IES nas cinco regiões brasileiras entre fim do governo FHC (2002) com o final do governo Lula (2010), constatamos que a

região Sudeste, continuou absorvendo quase a metade do total de todas as IES do país, no entanto, as demais regiões aumentaram a quantidade de IES. Os números mostram que houve uma expansão da quantidade de IES em todas as regiões.

Outra política importante para a expansão do ensino superior no período, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta foi criada por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, onde o MEC estabeleceu parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) com o intuito de expandir a educação superior. Entre eles, ficou estabelecido um acordo de cooperação entre os estados, municípios e as universidades públicas, no qual os estados e municípios manteriam polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. O Sistema UAB tornou-se, assim, mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior público e gratuito no governo Lula.

Ainda no governo Lula, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) foi reestruturada através do Decreto n. 5.159/2004, desde então, a EAD se associou à tecnologia de ponta, para proporcionar ao aluno, segundo o governo, um ambiente ideal de ensino/aprendizagem. A SEED/MEC definiu um conjunto de ações, com vistas a promover a inclusão digital e social da sociedade brasileira. A EAD, através da UAB, foi uma das principais estratégias tanto para a formação de professores, quanto para a expansão das matrículas nas IES públicas. Vale ressaltar que a EAD provocou um amplo debate em torno dela. O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - (ANDES-SN) criticou a expansão via EAD, declarando que este sistema abre o mercado educacional ao capital estrangeiro, destacando ainda que, com essas medidas, o governo Lula colocava o Brasil no circuito da mercantilização da educação, sem salvaguardas relevantes.

O gráfico 5 apresenta a evolução da EAD no Brasil entre os anos de 2003 a 2010, mandatos do governo Lula.

Gráfico 5 - Evolução do ensino superior a distância no Brasil no período de 2003 - 2010

Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior (INEP, 2003-2010).

Sobre a EAD (OTRANTO, 2006), verifica-se que no governo Lula se apresentou como um caminho viável e necessário visto os limites impostos pela educação presencial. De acordo com o documento intitulado “Universidade numa Encruzilhada” (BUARQUE, 2003), assinado por então ministro da educação, havia a necessidade de uma revolução no conceito de universidade e essa revolução passava, segundo o autor, pelo ensino a distância que possibilitaria a implantação da “universidade aberta”, que seria uma universidade sem muros e sem um *campus* fisicamente definido.

O documento do GTI (2003), afirmava ter como meta, até 2007, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior. Ao se referir a educação a distância, indicava que 500 mil alunos seriam por ela atendidos, deixando passar a ideia de que apenas 100 mil estudantes seriam atendidos em cursos presenciais. Essa ação abriria, definitivamente, o mercado da educação à distância às multinacionais e aos governos que exportariam tais serviços exercendo pressão nos chamados “mercados emergentes de serviços”.

As parcerias entre as instituições públicas de ensino e o setor privado contaram também com a Lei de Inovação, para que professores-pesquisadores, instituições tecnológicas e laboratórios universitários atuassem em parceria com o setor privado, com o discurso de transformar recursos técnicos em riquezas econômicas e benefícios sociais.

De acordo com Pereira e Kruglianskas (2005), a Lei de Inovação Tecnológica buscou promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica de forma a viabilizar o desenvolvimento e o estímulo à inovação. Vale ressaltar que o objetivo da Lei de Inovação Tecnológica é a de que colocar no mercado produtos e serviços mais competitivos que gerariam emprego, renda e desenvolvimento. Para os autores uma das maneiras de ampliar essa gama de benefícios estaria nas incubadoras de empresas, pois constituiria um ambiente que proporcionaria a possibilidade de compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos públicos e privados, com as empresas principiantes ou ainda não consolidadas.

Nesse aspecto, a nova legislação regularizaria a situação das empresas privadas dentro das universidades e criaria um sistema de incentivos fiscais para seu desenvolvimento, a começar pela contratação de pesquisadores e empresas sem licitação. Para estes autores ao colocar a inovação como foco principal, a Lei de Inovação Tecnológica autorizou a incubação de empresas no espaço público e a possibilidade de compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos públicos e privados, para o desenvolvimento tecnológico e a geração de processos e produtos inovadores. A efetiva inovação e o desenvolvimento proclamado apresentariam limitações, ao mesmo tempo em que naturalizam o processo de reconfiguração das práticas universitárias com base em valores mercantis e produtos comercializáveis (SILVA JÚNIOR, 2017; SACRAMENTO, 2016).

A lei estabeleceu regras para que o pesquisador da instituição pública pudesse desenvolver pesquisas aplicadas e incrementos tecnológicos. Seus principais mecanismos foram: a bolsa de estímulo à inovação e pagamento ao servidor público de adicional variável não incorporável à remuneração permanente, ambos com recursos captados pela própria atividade; a participação nas receitas auferidas pela instituição de origem com o uso da propriedade intelectual, e; a licença não remunerada para a constituição de empresa de base tecnológica.

A Lei de Inovação Tecnológica também autorizou o aporte de recursos orçamentários diretamente às empresas, no âmbito de um projeto de inovação, sendo obrigatória a contrapartida e a avaliação dos resultados. Para potencializar os instrumentos desta lei, o governo federal criou a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI). Após ser instalada a ABDI se tornou a responsável pela execução e acompanhamento das políticas industrial, tecnológica e de comércio exterior do governo.

A ABDI tem como função articular ações e estratégias da política industrial por meio do apoio ao desenvolvimento do processo de inovação e do fomento à competitividade do

setor produtivo. A agência é composta por órgãos do Poder Executivo (como, por exemplo, ministérios do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Ciência e Tecnologia e Casa Civil); da sociedade civil (Sebrae, Apex-Brasil e Confederação Nacional da Indústria) e da iniciativa privada. Vale ressaltar também que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) vem trabalhando em um projeto de lei para criar um regime fiscal favorável à inovação (PEREIRA, KRUGLIANSKAS, 2005).

Mancebo, Maués e Chaves (2006) discordam das justificativas oficiais, afirmando que, de acordo com a Lei nº 10.973 de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004), o que se pretendia era constituir um ambiente propício às parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas. A parceria institucionalizaria diversos procedimentos como: a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas; a incubação de empresas no espaço público; o compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, envolvendo instituições de pesquisa e empresas, mesmo em espaços públicos; o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios; o pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes dedicados a projetos de inovação em parceria com empresas, com recursos captados pela própria atividade, dentre outros.

Em 2007, o governo Lula lançou o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), tendo com um de seus objetivos aumentar o investimento público em infraestrutura. Atrelado às ações do PAC, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Neste decreto foi ressaltado o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2009).

Segundo dados oficiais do governo, o REUNI:

[...] tem como metas e objetivos: criar condições (aporte de recursos) para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica; **melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura** física das universidades federais; elevar, de forma gradual, a **taxa de conclusão média** dos cursos de graduação presenciais para 90% e atingir a **taxa da relação aluno/professor** em cursos presenciais de graduação igual a 18; aumentar em 20%, pelo menos, as matrículas nos cursos de graduação; prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano, para o cumprimento das **metas** estabelecidas pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2009, p. 2, grifos nossos).

Para cumprir tais objetivos, o Decreto nº 7233, de julho de 2010, estabeleceu a definição de aporte de recursos mediante:

I - o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação em cada período; II - a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional ou internacionalmente; IV - **o número de registro ecomercialização de patentes**; V - a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação; VI - os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004; VII - a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e VIII - a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento (BRASIL, 2010, p. 11, grifos nossos).

Para aderirem ao programa às universidades teriam que apresentar um plano ao governo federal que contemplasse as diretrizes do REUNI e a forma de alcance das metas propostas. O plano deveria ser encaminhado ao MEC e, após sua aprovação, este mesmo órgão realizaria gradualmente o repasse de recursos financeiros para a instituição.

Após seis anos da implementação do REUNI, o MEC divulgou um relatório com resultados a respeito da implantação do programa, mostrando os reflexos das políticas de expansão das vagas nas IFES no período de 2003-2011. De acordo com o relatório sobre a evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial, houve um aumento aproximado de 60% no número de matrículas; um aumento significativo, em torno de 90% nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; bem como uma ampliação superior a 520% nas matrículas dos cursos de graduação na modalidade à distância – consequência da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2012).

Realizando a análise do processo de expansão da educação superior pública, objeto dessa pesquisa, uma das qualidades do projeto REUNI, segundo Marques e Cepeda (2012), foi a de procurar solucionar o quadro de concentração das IES públicas em metrópoles e em regiões de maior poder aquisitivo, portadoras de indicadores econômicos e sociais mais elevados.

No REUNI, a concentração de instituições de ensino superior em determinadas regiões é enfrentada através da:

- a. criação de novas unidades em regiões com grande densidade populacional e baixa cobertura universitária de nível público.

- b. criação de novas unidades com a implantação, principalmente, de licenciaturas, em regiões distantes e/ou com características socioculturais específicas.
- c. cobertura das regiões de fronteira, de integração e escoamento regional, ou ainda regiões portadoras de características socioculturais específicas.

Assim entre 2003 e 2009, 236 cidades que não eram atendidas por instituições de ensino superior pública inauguraram *campi* federais através da criação de novas universidades - e ocorreu também a expansão das unidades ou *campi* pré-existentes.

A criação de novas universidades através do projeto de expansão universitária do governo federal e do REUNI (1ª. fase – expansão para integração e internacionalização, 2008/2010) priorizou as mesorregiões de fronteira, são elas: no caso da região Sul com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da UNILA (Universidade da Integração Latino-Americana); na região norte a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), com sete *campi* (caracterizados pela instalação em microrregiões de difícil acesso) e sede em Santarém; e no nordeste a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) com sede em Redenção-CE. Outras instituições como UFESPA (Universidade do Sul e do Sudeste do Pará, com sede em Marabá), UFRC (Universidade Federal da Região do Cariri, com sede em Juazeiro do Norte – CE), UFOBA (Universidade Federal do Oeste da Bahia, com sede em Barreiras) e a UFESBA (Universidade Federal do Sul da Bahia, com sede em Itabuna) também foram criadas.

Na região Nordeste com a UFRB (com sede em Cruz das Almas-BA) e a UFERSA (com sede em Mossoró-RN) e a UNIVASF (com *campi* em Petrolina-PE, Juazeiro-BA, Senhor do Bonfim-BA e São Raimundo Nonato-PI). Na região Norte, temos a UFT (com *campi* nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis), na UFRA (com sede em Belém e *campi* nos municípios de Parauapebas e Capitão Poço) e na UFMA, nas cidades de Imperatriz, Chapadinha, Bacabal, Codó, Pinheiro São Bernardo, Grajaú e Balsas (LÉDA, RIBEIRO, SILVA 2015).

Houve também desdobramento dos *campi* em Minas Gerais com a UFTM e a UFVJM. No Estado do Rio de Janeiro, interiorização da UFF e a criação do *campis* em Rio da Ostra, Nova Friburgo, Santo Antônio de Pádua e Agra dos Reis (SILVA, 2013).

Neste sentido, segundo a visão do MEC, a interiorização dos *campi* tem por objetivo promover a integração entre universidade e comunidade de forma a assegurar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de profissionais mais condizentes com a realidade; possibilitar à universidade uma participação efetiva no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural, regional e estadual; e conjugar esforços não só

com órgãos públicos, mas também com empresas e instituições privadas, de modo a proporcionar, através das várias modalidades de extensão, melhores condições de desenvolvimento regional.

Todavia é preciso salientar que o objetivo de aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais, em cada sala de aula, também gerou o aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação. Essa ação pode ter trazido reconfigurações indesejáveis da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades. Ademais, podemos considerar que as metas e os discursos da racionalidade, da eficiência e da eficácia, típicos do gerencialismo, tendem a se sobrepor à formação ético-política e acadêmica.

As tabelas abaixo apresentam o crescimento e processo desigual no número de vagas criadas nas IFES conforme as regiões brasileiras entre os anos de 2006 a 2010.

Tabela 1- Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Norte 2006/2010

Universidade Federal/Norte	Aumento do número de vagas
UFPA (Universidade Federal do Pará)	26%
UNIFAP (Universidade Federal do Amapá)	28%
UFAM (Universidade Federal da Amazônia)	36%
UFRR (Universidade Federal de Roraima)	38%
UFAC (Universidade Federal do Acre)	52%
UNIR (Universidade Federal de Rondônia)	65%
UFRA (Universidade Federal Rural do Amazônia)	73%
UFT (Universidade Federal do Tocantins)	76%

Fonte: Adaptado de Lima(2012).

Tabela 2 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Nordeste 2006/2010

Universidade Federal/Norte	Aumento do número de vagas
UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	27%
UFC (Universidade Federal do Ceará)	37%
UFAL (Universidade Federal de Alagoas)	44%
UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	54%
UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)	55%
UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	65%
UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco)	68%

UFS (Universidade Federal de Sergipe)	68%
UFBA (Universidade Federal da Bahia)	86%
UFPB (Universidade Federal da Paraíba)	96%
UFPI (Universidade Federal do Piauí)	100%
UFCG (Universidade Federal de Campina Grande)	170%
UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido)	253%
UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)	277%

Fonte: Adaptado de Lima (2012).

Tabela 3 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Centro-Oeste 2006/2010

Universidade Federal/Centro-Oeste	Aumento do número de vagas
UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)	35%
UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso)	67%
UFG (Universidade Federal de Goiás)	73%
UnB (Universidade de Brasília)	86%
UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados)	89%

Fonte: Adaptado de Lima (2012).

Tabela 4 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Sul 2006/2010

Universidade Federal/Sul	Aumento do número de vagas
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	18%
UFPR (Universidade Federal do Paraná)	40%
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	54%
UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	59%
UFURG (Universidade Federal do Rio Grande)	85%
UFPEL (Universidade Federal de Pelotas)	106%
UFCSPA (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre)	167%
UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	601%

Fonte: Adaptado de Lima (2012).

A tabela 5 revela como o processo de ampliação de vagas discentes ocorre de forma desigual entre as universidades federais da região Sudeste: na UNIFESP essa ampliação foi de 324%, enquanto na UFRJ a ampliação foi de 25%.

Tabela 5 - Aumento do número de vagas discentes nas universidades federais da região Sudeste 2006/2010

Universidades Federais na Região Sudeste	Aumento do número de vagas
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	25%
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	43%
UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	43%
UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)	52%
UFF (Universidade Federal Fluminense)	63%
UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	68%
UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)	75%
UFV (Universidade Federal de Viçosa)	79%
UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	87%
UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	92%
UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)	143%
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	155%
UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)	169%
UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá)	169%
UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas)	194%
UFSJ (Universidade Federal de São João Del Rei)	223%
UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)	313%
UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	324%

Fonte: Adaptado de Lima (2012).

Analisando as tabelas, referentes ao aumento do número de vagas discentes por região é possível apontar que houve na região Norte um crescimento de 49,25% no número de vagas, já na região Nordeste houve um acréscimo de 100%, na região Centro-Oeste 70%, na região Sul 141.25% e por fim na região Sudeste houve o maior crescimento, em média 128,72%.

Analisando o crescimento da UFV que foi de 79% e comparando-a com o crescimento da região Norte podemos aferir que esta instituição cresceu mais em número de vagas que a média de todas as instituições da região Norte que foi de 49,25% e da região Centro-Oeste que foi de 70%.

Lima (2011) aponta dados que indicam turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os docentes no atendimento e na orientação de discentes, dificultando o

intuito oficialmente proclamado de promover a qualidade do ensino e sua articulação com pesquisas.

Podemos então por ora apontar que o aumento da relação professor/aluno se configura como uma das dimensões da intensificação do trabalho docente, pois outras podem estar se configurando. Ademais, se trata de um dos aspectos da expansão da universidade que, vale ressaltar, apresenta contradições, avanços, recuos, e desenvolvimentos desiguais e combinados.

A universidade se insere num contexto caracterizado pela predominância da esfera financeira da acumulação capitalista e por um modelo de ciência instrumental orientado pelo interesse do mercado (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 1997).

De acordo com Silva Junior (2017), os programas aqui analisados de forte expansão do acesso à educação superior e de viés compensatório e focal mudam pouco a vida dos trabalhadores e o espectro da desigualdade social e regional. Por outro lado, uma expansão da educação superior pública, sem o devido comprometimento do fundo público com a expansão da qualidade e, sobretudo, com massivos investimentos em educação básica, podem vir a acentuar ainda mais a histórica desigualdade sociocultural no país.

Esta nova configuração da educação superior acentua o círculo vicioso criado pela desigualdade entre as classes sociais. [...] Os próprios levantamentos oficiais realizados sobre o perfil desses estudantes mostram dificuldades com a língua, com a leitura, com a escrita e compreensão de texto. São, na sua maioria, provenientes dos sistemas públicos de ensino e apresentam, nas diferentes avaliações, um baixo grau de cultura sistematizada que os impedirá, em geral, de ascender social e culturalmente às carreiras de ponta e aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (SILVA JUNIOR, 2017, p.215).

Segundo Leher & Lopes (2008), a docência e a carreira acadêmica passaram a ser balizadas por outra lógica, a lógica se alcançar o mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo. Todavia, o trabalho intelectual é contraditório com esta a lógica do capital. O seu tempo não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista. Deste modo, a lógica do capital forja a transformação do docente-pesquisador e de sua identidade quando tenta adequar a criação intelectual a um determinado valor mensurado e a metas ou resultados supostamente indicadores de eficiência e eficácia.

Uma nova cultura institucional vem se estabelecendo. Exige-se que o docente seja produtivo, competitivo e empreendedor. A produtividade é o que é tomada como indicador de eficiência, gerando uma concorrência acirrada para verificar quem produziu mais, onde e quando se produziu, quem teve seus projetos aprovados por agências de fomento, quem pode

ou não orientar na pós-graduação, quem ocupou funções administrativas, entre outros. O fato é que este quadro tende a intensificar e reconfigurar o trabalho docente e as relações de trabalho. Consideramos que possa haver alterações inclusive do próprio modo como cada grupo social se representa e configura seu destino social no trabalho e na própria sociedade.

Segundo Mancebo (2010), a ideia é de que os professores devem ser “mais produtivos”, sendo que a produção é avaliada quantitativamente (número de “produtos” declarados). Além do esforço docente, se contabilizam: orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos, dentre outros. Tudo isso imposto pelos editais dos órgãos públicos de fomento à produção científica, que direciona a ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento para a lógica de produção empresarial, o que favorece a competição entre os pares e redefine o modo de trabalho deste.

Neste sentido, partimos da hipótese de que a expansão da instituição a ser pesquisada, implementada dos moldes do REUNI, pode ter gerado sobre o trabalho docente uma rotina intensificada do trabalho acadêmico com vistas a atender à demanda da política pública e as diretrizes de uma Reforma do Estado que estrutura, nos âmbitos legislativos e institucionais, uma espécie de simbiose entre universidade, Estado, mercado e setor produtivo.

Segundo Sguissardi e Silva Junior (1997), é preciso considerar, portanto, como esta nova lógica modifica o funcionamento das organizações contemporâneas e as representações do trabalho, e como isso vem afetando, dentre outras, o *ethos* das Instituições Educacionais de Ensino Superior.

1.2 A visão ufveana sobre a expansão via REUNI

Na UFV, analisando os dados oficiais, relacionados ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), no período de 2008 a 2010, utilizando o relatório elaborado pela Comissão de Gestão do Reuni da UFV, elaborado pela Pró-Reitora de Planejamento e Orçamento da UFV, documento que traz um levantamento detalhado das ações pactuadas e realizadas pela universidade, podemos dizer que a instituição projetou aumentar 3.802,6 matrículas no período de 2007 a 2012, aumentando em 42% em 5 anos, nos Campi UFV-Viçosa e UFV - Florestal, principalmente em cursos noturnos (UFV, 2011)⁶.

⁶ O documento não contém informações sobre o *campus* de Rio Paranaíba. E por meio do *site* <http://www.portal.ufv.br/crp/> é possível obter poucos dados e informações. Destacamos as seguintes: No Campus Rio Paranaíba são oferecidos 12 cursos de graduação, sendo eles Administração – Integral, Administração –

De acordo com o relatório, desde a implementação do Reuni, a UFV concretizou a criação de 19 cursos, sendo 7 em período integral e 12 noturnos. Além de criar novos cursos, foitambém acrescentadas vagas em cursos já existentes.

Tabela 6 - Cursos criados por meio do Programa REUNI

<i>Campi</i>	Curso	Vagas	Turno	Início
Viçosa	Engenharia Mecânica*	40	Integral	2007
	Engenharia Química*	40	Integral	2007
	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Física	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Matemática	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Química	40	Noturno	2009
	Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	60	Noturno	2009
	Enfermagem	60	Integral	2009
	Medicina	50	Integral	2010
	Letras – Habilitação Português/Espanhol	20	Noturno	2010
Subtotal 1		430		
Flores tal	Tecnologia em Gestão Ambiental	40	Integral	2008
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	40	Noturno	2008
	Licenciatura em Ciências Biológicas	25	Noturno	2009
	Licenciatura em Física	25	Noturno	2009
	Licenciatura em Matemática	25	Noturno	2009
	Licenciatura em Química	25	Noturno	2009
	Licenciatura em Educação Física	60	Noturno	2010
	Agronomia	60	Integral	2010
	Engenharia de Alimentos	60	Integral	2010
Subtotal 2		360		
Total de Vagas em Cursos Novos		790		

Fonte: Relatório (UFV, 2011).

Tabela 7 - Aumento de vagas em cursos existentes

<i>Campi</i>	Curso	Vagas	Turno	Início
Viçosa	Zootecnia	20	Integral	2009
	Química	20	Integral	2007
	Secretariado Executivo Trilíngue	5	Noturno	2009
	Subtotal 1		45	
Flores tal	Tecnologia em Gestão Ambiental	10	Integral	2010
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	10	Noturno	2010
	Subtotal 2		20	
Total de Vagas Criadas em Cursos existentes		65		

Fonte: Relatório (UFV, 2011).

Noturno, Agronomia – Integral, Ciências Biológicas (Ênfase em Conservação da Biodiversidade)– Integral, Ciências Contábeis – Noturno, Ciências de Alimentos – Integral, Engenharia Civil – Integral, Engenharia de Produção – Integral, Nutrição – Integral, Química (Ênfase em Química Ambiental) – Integral, Sistemas de Informação – Integral e Sistemas de Informação – Noturno.

Em relação ao *Campus* UFV Florestal, o Colegiado do *campus* propôs modificações na implantação dos novos cursos, mantendo-se, porém, o número de vagas previstas, da seguinte forma:

- Substituição da criação dos cursos Superiores de Tecnologia em Mecanização (40 vagas) e Tecnologia em Turismo (40 vagas), pelos cursos de Agronomia (60 vagas) e Engenharia de Alimentos (60 vagas);
- Redução de 50 para 25 vagas nas Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química em razão da baixa demanda pelos mesmos, sendo criado o curso de Licenciatura em Educação Física (60 vagas);
- Aumento de 10 vagas nos cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Ainda segundo o relatório o aumento do número de vagas oferecidas pela UFV, tanto pela criação de novos cursos quanto pelo aumento de vagas em cursos pré-existentes, refletiu no incremento do número de matriculados nos *campi* impactados pelo Reuni, UFV Viçosa e UFV Florestal, conforme tabela 8.

Tabela 8 - Evolução do número de matrículas

Matrículas	2006	2007	2008	2009	2010
Viçosa	9.063	9.722	9.996	10.399	10.953
Florestal	-	-	80	175	467
Total	9.063	9.722	10.076	10.574	11.420

Fonte: Relatório (UFV, 2011).

Em 2006 a UFV apresentava uma taxa média de titulação em torno de 74% e um percentual médio de evasão de 26%. Por meio do programa Reuni estabeleceu-se como metas, até 2012, alcançar 90% de taxa de diplomação e reduzir para 15% a taxa de evasão.

Em 2010, de acordo com a Pró-Reitoria de Ensino, a taxa média de diplomação foi de 81,1%. Entre as ações que contribuíram para esse aumento, ressalta-se a ampliação do Programa de Monitoria da UFV, com aumento de 251 monitores em 2007 para 343 em 2010. Portanto, ainda que tenha havido aumento da diplomação, ele foi abaixo da meta prescrita. Já em relação a dados mais detalhados sobre a evasão, apesar dos esforços envidados junto a

alguns setores da instituição, não nos foi possível obtê-los, de modo a termos mais elementos para avaliar nossa hipótese de que ela tenha sido acima da prescrita ou desejada pelo REUNI.

Outra ação que segundo o relatório contribuiu para o aumento das taxas de diplomação foi a ocupação de vagas ociosas. Em 2010 a UFV preencheu 65,65% das vagas ociosas por meio do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme aprovação do CEPE, em 23 de abril de 2009. Observa-se que na UFV a média de ocupação de vagas ociosas da UFV situava-se na faixa de 30% no primeiro semestre de 2007.

No item, Reestruturação Acadêmico - Curricular, o relatório aponta que, no contexto do Reuni, a UFV tinha diversas metas para elevar a qualidade dos procedimentos acadêmicos. Para alcançá-las, em 2010 foram instituídas as seguintes comissões: Comissão sob o Ato nº 012/2010/PRE, com a finalidade de realizar a revisão do Regime Didático da UFV; Comissão para normatização do Curso de Verão.

Ainda visando agilizar os procedimentos da gestão acadêmica na UFV, após deliberação de comissões instituídas em 2008 e 2009, foram tomadas as seguintes ações em 2010:

- Reestruturação da composição, atribuições e funcionamento do Conselho Técnico de Graduação, das Comissões Coordenadoras e das Câmaras de Ensino;
- Revisão dos projetos pedagógicos de todos os cursos superiores da UFV;
- Em finalização a automatização dos processos acadêmicos para divulgação dos resultados *online* para os estudantes.
- Implementação de ações visando a normatização do Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UFV.

No item Renovação Pedagógica a UFV privilegiou a criação de cursos de licenciatura no período noturno, tanto no *Campus* UFV Viçosa quanto no *Campus* UFV Florestal. A expansão da oferta, assegurou, segundo o discurso oficial, a articulação entre os novos cursos e os arranjos produtivos locais e regionais. No que se refere aos cursos superiores de tecnologia, resultou na criação de cursos como Agronomia, Engenharia de Alimentos, entre outros, no *Campus* UFV Florestal, voltados à capacitação de profissionais para a indústria e para as áreas de serviços e do agronegócio. Sobre a atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem, foram implementadas as seguintes ações:

- Reativação da Unidade de Apoio Educacional, agora denominada Diretoria de Programas Especiais em 2009;
- Realização de assessoramentos didático-pedagógicos aos docentes e discentes da UFV;
- Capacitação dos professores universitários em exercício, por meio de programas de educação continuada;
- Organização de seminários, oficinas, *workshop*, dentre outros, sobre formação docente, enfocando novas metodologias didático-pedagógicas e tecnologias da informação;
- Consolidação do Programa de Avaliação de Disciplinas de Graduação;
- Criação, em 2008, do Simpósio de Ensino, inserido no Simpósio de Iniciação Científica e Simpósio de Extensão Universitária da UFV, em razão da necessidade de promover as atividades de ensino de forma integrada à pesquisa e à extensão;
- A partir de 2010 os Simpósios de Iniciação Científica e Simpósios de Extensão Universitária da UFV passaram a denominar-se Simpósio de Integração Acadêmica (SIA);
- Realização, a partir de 2009, do “Seminário de Experiências de Ensino em Disciplinas na UFV”, proposto com o objetivo de levantar, conhecer e promover o diálogo entre professores de diferentes áreas da UFV, socializando as experiências e estratégias pedagógicas e metodológicas bem sucedidas ou inovadoras utilizadas no ensino nas disciplinas;
- Organização do “Manual do Estudante”, entregue juntamente com o Catálogo de Graduação da UFV a todos os ingressantes, contendo informações sintéticas sobre a vida acadêmica para auxiliar o estudante em sua trajetória no curso e na universidade;
- Formação psicopedagógica dos tutores que atuam junto ao Programa de Tutoria da UFV;
- Aquisição de novos equipamentos para os Pavilhões de Aula, incluindo lousas inteligentes;
- Aprimoramento do sistema de apoio ao ensino para melhorar a interlocução entre os gestores do ensino e estudantes.

Aqui é importante salientar que sobre as ditas “novas” metodologias de ensino de aprendizagem ensejadas pelo viés gerencialista e pela contrarreforma do Estado, pautado pelas agências multilaterais, como o Banco Mundial, Lima (2012) indica que esta é conivente não somente ao pragmatismo e utilitarismo da “educação terciária” proposta pela instituição financeira, mas às condições concretas de precarização e intensificação do trabalho. O que, no discurso oficial, porém, se explicita como otimização de recursos e eficácia de gestão.

Os docentes durante as entrevistas também dissertaram sobre suas visões a respeito do processo de adesão e implementação do programa REUNI na UFV. O Professor A3⁷ questionou a expansão da maneira como ela ocorreu na instituição, afirmando que a abertura de novos *campi*, a descentralização, pode ter trazido mais custo e que não houve uma análise para aferir se haveria mesmo a necessidade de abertura de todos *campi* e cursos, e por fim acredita que tudo poderia ter sido melhor planejado.

[...] foi muito ruim... porque, administrativamente, **eu não concordo com o que foi feito** em virtualmente nada. Por exemplo, a... o afã de abrir mais *campi*. **Não acho que a universidade seja colégio de segundo grau, que você tem que ter a cada cem quilômetros.** [...] **Não foi feito uma diagnose de demanda. Ficou deficitário. (Viçosa) tem problema e como tem três *campi*, o problema variou com os *campi*, então está difícil** (Professor A3 – grifos nossos).

Para esse docente a expansão sem o devido planejamento e investimento *a posteriori*, traz o risco de o programa cair na conta daqueles projetos que, ainda que ditos bem pensados e intencionados, nada puderam alcançar porque, paralelo a eles, o Estado se fez indiferente à sua manutenção.

O Professor I3 também apontou a falta de planejamento, não sentiu que houve uma discussão suficiente para se pensar a implementação do programa, acredita que muita coisa foi imposta.

A minha visão é a seguinte: é essa mesma que eu te falei. **Parece que foi feito amadoristicamente, sem qualquer planejamento.** Não foi uma coisa de base, não atendeu às aspirações de base da universidade. **A sensação que eu tenho, se isso foi discutido em algumas esferas colegiadas, muito pouco fui informado. Parecia que as coisas já estavam decididas previamente e que você tinha só que acatar e absorver, sabe?! A sensação que nós temos, e eu vou falar da minha sensação particular, é que**

⁷ Ao nos referirmos aos trechos da entrevista substituímos os nomes dos docentes. Para os quatro primeiros professores, que estão na UFV, entre 30 e 22 anos, seus nomes foram substituídos pelas siglas A1, A2, A3 e A4. Para os próximos quatro docentes, que estão na instituição entre 19 e 13 anos, seus nomes foram substituídos pelas siglas I1, I2, I3 e I4 e para aqueles que estão na instituição entre 10 e 7 anos seus nomes foram substituídos pelas siglas N1, N2, N3 e N4.

isso tudo foi empurrado goela abaixo. [...] Mas a sensação que dá, é que foi tudo, assim, **de cima para baixo mesmo.** “Olha, é isso que tem que ser assim, pronto e acabou!”, entendeu? (Professor I3 – grifos nossos).

Segundo o Professor N1 o tempo de criação do projeto, consultas às instituições e a implementação do programa foi curto, o que acabou excluindo a comunidade acadêmica como um todo e que a adesão foi muito mais para o recebimento de recurso do que propriamente visando a expansão da universidade.

Outra coisa também, que eu acho, é que na época do REUNI, o tempo entre criar o projeto, consultar as universidades para aderir e implementar, eu achei **um tempo curto demais para que a universidade se pensasse nele.** Acabou sendo uma decisão que teve que ser tomada em nível dos conselhos das representações, claro, mas ao mesmo sem o envolvimento forte da comunidade toda. Então eu acho que não entra na discussão completa e outro detalhe que é sempre complicado é **se você aderir você tem recurso, se você não aderir você não tem recurso.** Então é uma adesão do meu ponto de vista forçada que obviamente faz com que algumas instituições façam a adesão. Aqui eu não sei dizer porque eu não acompanhei com esse envolvimento, mas que a **adesão seja muito mais em função do recebimento do recurso do que propriamente pensar politicamente a expansão da universidade,** a abertura de vagas, a criação de cursos, que cursos criar e etc. (Professor N1 – grifos nossos).

A crítica feita pelos docentes participantes da pesquisa afirmando que o REUNI foi um projeto planejado e aprovado sem a devida discussão, senão de maneira imposta, se justifica simplesmente pelo fato de que o decreto que institui o programa, já apontava que a adesão e implementação do programa exigiriam contrapartidas e o cumprimento de metas quantitativas pelas instituições para a liberação dos investimentos. Como um contrato de gestão pré-definido, houve a fixação de rígidas metas de desempenho para recebimento de financiamento, de modo que as universidades que aderissem ao programa receberiam o compromisso de acréscimos na dotação orçamentária e abertura de vagas para a contratação de técnico-administrativos e professores.

Logicamente a adesão aconteceu de forma maciça, discutida ou não, apesar da indicação de que esta seria facultada às universidades, uma vez que diante do quadro de precariedade de recursos materiais e humanos nenhuma instituição se recusaria a participar. E neste contexto de barganha, as Universidades Federais, incluindo a UFV, adotaram um conjunto de ações visando adequar suas estruturas administrativas ou acadêmicas aos objetivos do programa, como podemos observar nos dados do relatório, alterando a gestão universitária, com objetivos de cumprir esses acordos. Como veremos mais à frente, a falta de discussão e planejamento irá impactar diretamente na sobrecarga de trabalho.

Voltando ao relatório, esse traz ainda um item que versa sobre o suporte a pós-graduação e ao desenvolvimento e dito aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Nele a meta foi a expansão quantitativa da pós-graduação, orientada para a dita “renovação pedagógica” da educação superior, a partir das seguintes ações:

- Estabelecimento de critérios, pelo Comitê designado pela Portaria 072/2009/RTR, de 21/01/2009, para a distribuição das bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, priorizando os cursos recém-criados e emergentes;
- Publicação de Edital para submissão de projetos visando distribuição das novas bolsas do REUNI;
- Distribuição, pelo Comitê Gestor das Bolsas REUNI, de 103 bolsas, sendo 78 para os programas de Mestrado e 25 para os de Doutorado;
- Realização de análise, pelo Comitê Gestor das Bolsas REUNI, da atuação dos bolsistas de pós-graduação nas disciplinas de graduação.

A ampliação da Pós-graduação teve início com a criação do mestrado profissionalizante em Zootecnia e do mestrado em Estatística Aplicada a Biometria em 2006 com atividades a partir de 2007. O Quadro 1 abaixo resume a criação de programas de pós-graduação na UFV.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação criados e projetados para 2007-2012

Curso	Nível	Início	Vagas	Situação atual
Administração	DS	2012	6	Proposta em apreciação
Agroecologia	MS	2011/II	12	Criado
Arquitetura e Urbanismo	MS	2010	8	Em funcionamento
Ciência da Nutrição	DS	2010	8	Em funcionamento
Conservação da Natureza e Recuperação Ambiental				Não aprovado nos trâmites internos
Defesa Sanitária Vegetal	MP	2011/II	25	Criado
Direito	MS	2011	12	Não recomendado
Ecologia	MS/DS	2011/II	10	Criado
Educação	MS	2009	12	Em funcionamento
Engenharia de Produção	MS	2012	12	Proposta em apreciação
Estatística Aplicada a Biometria	MS	2006/II	11	Em funcionamento
Extensão Rural	DS	2012/I	5	Criado
Fitossanidade Vegetal				Substituído por Defesa Sanitária Vegetal
História	MS	2011	12	Proposta em apreciação
Letras	MS	2009	12	Em funcionamento
Matemática	MS	2008	12	Em funcionamento
Matemática	MP	2011/I	20	Em funcionamento
Produção Vegetal (Rio Paranaíba)	MS	2011/II	8	Criado
Recursos Florestais				Substituído por Ecologia
Tecnologia de Celulose e Papel	MP	2008	15	Em funcionamento
Zootecnia	MP	2006	14	Em funcionamento

Fonte: Relatório (UFV, 2011).

Segundo o relatório o comitê gestor das bolsas REUNI, além de distribuir bolsas para os programas de Mestrado e Doutorado, acompanhou o desempenho dos discentes, por meio de relatório do beneficiário e levantamento do desempenho dos estudantes em atividades acadêmicas. Ainda segundo o relatório, a participação dos pós-graduandos em atividades de ensino promoveu a integração entre graduação e pós-graduação e foi benéfica sob vários outros aspectos, destacando a contribuição na formação profissional do bolsista e reflexos compreendidos como positivos no ensino e aprendizagem de disciplinas de graduação e, conseqüentemente, no rendimento dos estudantes da graduação.

Sobre a infraestrutura a implementação do Reuni na Universidade Federal de Viçosa, envolveu a construção, reforma e ampliação de algumas edificações. Após o encaminhamento do projeto Reuni ao MEC, a UFV decidiu ampliar as obras previstas, aumentando, segundo a visão institucional, a qualidade da infraestrutura oferecida à comunidade acadêmica, de modo a supostamente atenderàs novas demandas apresentadas pelos Departamentos e Centros de Ciências. Segundo o relatório essas modificações aumentaram em 103% a área prevista inicialmente, conforme descrição no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Descrição das obras de infraestrutura física - Projeto original e atual

Item	Obra	Tipo	Área total (m ²)	
			Proj. original	Proj. atual
1	Pavilhão de laboratórios da Área de Saúde Laboratórios no Anexo da DSA	Constr. nova Constr. nova	1.360,00	3.921,45 280,67
2	Bloco de gabinetes para professores da Área de Saúde	Constr. nova	510,00	1.066,00
3	Reestruturação de laboratórios existentes no Edifício Chotaro Shimoya	Reforma	150,00	150,00
4	Edifício de laboratórios de engenharia	Constr. nova	2.988,00	4.894,22
5	Edifício de licenciaturas	Constr. nova	2.178,00	3.430,54
6	Edifício do Centro de Ciências Humanas II	Constr. nova	1.345,00	4.011,95
7	Pavilhão de Aulas - Campus Florestal	Constr. nova	1.000,00	1.844,46
8	Pavilhão para as licenciaturas - Campus Florestal	Constr. nova	1.500,00	2.766,68
9	Pavilhão de laboratórios para os cursos superiores de tecnologia e licenciaturas - Campus de Florestal	Constr. nova	1.500,00	2.766,68
10	Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFV (COLUNI) – Laboratório para as licenciaturas	Ampliação	1.000,00	1.290,00
11	Pavilhão de Aulas C – Campus Viçosa	Constr. nova	3.000,00	7.215,90
Totalização			16.531,00	33.638,55

Fonte: Relatório (UFV, 2011).

Segundo o relatório a UFV se empenhou na execução das obras, apresentando a seguinte situação:

- Edifícios destinados à área da Saúde;

- O Anexo da Divisão de Saúde: incluído em 2009, com recurso obtido mediante plano de trabalho aprovado pelo MEC. O prédio já está sendo utilizado em apoio às atividades do Departamento de Medicina e Enfermagem;
- O Edifício da Saúde: está sendo executado com seu gabarito máximo (4 pavimentos). A segunda etapa será concluída em junho de 2011, com execução da terceira etapa logo em seguida, e previsão de conclusão até maio de 2012.
- Edifício Laboratório das Engenharias: segunda etapa em execução até agosto de 2011, seguida imediatamente pela terceira etapa. Finalização da obra prevista para junho de 2012.
- Ampliação do CAP - Coluni: segunda e última etapa em curso com previsão de conclusão em outubro de 2011.
- Pavilhão de Aulas III - Viçosa: terceira e última etapa em execução, com gabarito máximo (5 pavimentos), com finalização da obra prevista para abril de 2012.
- Edifício das Licenciaturas: em construção com gabarito máximo (5 pavimentos). A primeira etapa será finalizada até julho de 2011. A segunda etapa já foi licitada, com execução prevista no período de julho a dezembro de 2011; terceira e última etapa com conclusão prevista para dezembro de 2012.
- Centro de Ciências Humanas II (CCH II): edifício em construção com gabarito máximo (4 pavimentos); conclusão da primeira etapa prevista para setembro de 2011; a segunda e última etapa já licitada e tinha previsão de conclusão em agosto de 2012.
- Reforma do Laboratório de Biologia: a parte do Reuni relativa a essa reforma refere-se à incorporação de elevador no Edifício Chotaro Shimoya. A licitação dessa instalação estava prevista para julho de 2011.
- Pavilhão de Aulas – Florestal: edifício em dois pavimentos; primeira etapa (infra e superestrutura) em licitação, com execução prevista até fevereiro de 2012. Seguirá a segunda e última etapa, com previsão de conclusão do prédio em fevereiro de 2013.

Como parte do seu planejamento para atender a demanda do Programa Reuni, a UFV conseguiu, em 2009, incluir a execução do Edifício Anexo ao Departamento de Zootecnia ao projeto do Reuni. As obras realizadas pela UFV de acordo com o relatório estão cadastradas e

atualizadas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)⁸.

Sobre a infraestrutura, material de trabalho, o Professor I3 fala sobre o uso e reposição dos mesmos, sobre o acompanhamento e formação do aluno após o aumento no número de vagas.

Eles estão usando a mesma estrutura laboratorial que nós usamos para os cursos que já existiam. [...] Nós aumentamos o número de estudantes, mas aquela estrutura tradicional que já existia, ela não foi renovada, ela não foi melhorada, ela não foi ampliada. **Na nossa percepção, particularmente, nosso departamento, é que nós temos muito mais gente usando o mesmo espaço físico.** Cadeiras se deteriorando, bancadas se deteriorando, equipamentos se deteriorando. **O que mais me impacta, o que mais me incomoda, viu Kátia, é a gente não ter condições de dar ótimas qualidades de ensino para os estudantes, que eu percebo que nós tínhamos antigamente.** Existem muitas limitações materiais hoje que não vêm à tona. **Eu chego na sala: "Professor, não estou conseguindo enxergar, meu microscópio está muito ruim". Então, é isso, parece que a gente vai vendo a qualidade se desmoronando assim de todos os lados que você olha.** Para mim era apenas uma política governamental para fazer números. [...] **Então, parece que o Brasil virou uma bagunça e parece que estão querendo liquidar a universidade.** Seria interessante, claro que eu sou a favor, Kátia, de onde eu queria barrar as pessoas de terem acesso à educação superior? Nunca, mas desde que fosse feito de forma responsável (Professor I3 – grifos nossos).

O Professor N4 aponta o aumento do número dos alunos e que a infraestrutura não cresceu proporcionalmente.

Pois é, porque, como na minha disciplina, ela é uma disciplina para um número muito grande de alunos, **eu ouvia muita reclamação deles, tipo: "não tem professor o suficiente", tipo o que abre na universidade à noite são os pavilhões de aula, à noite não tem xerox, aqui no Itaú fecha tudo, a maioria dos departamentos não tem secretaria aberta,** quer dizer, o aluno, o que ele tem à noite para usufruir da universidade é basicamente a sala de aula, porque os outros espaços formativos, que são importantes, nem sempre funcionam. É precária... é precária. E eu faço sempre essa reflexão com eles. Por exemplo, quando eu estudei aqui, era um restaurante universitário e a universidade dobrou o número de alunos e continua o mesmo RU. Aí tem lá o outro improvisado, mas não é um restaurante que foi construído. É improvisado. Tem quantos anos isso? 6 anos. Alojamento: entrou o REUNI, a tendência é entrar aluno que precisa de apoio estudantil. O número de alojamentos continua o mesmo (Professor N4 – grifos nossos).

⁸Dados do relatório, portanto, apontam que havia 8 conjuntos de obras para serem finalizados entre os anos de 2012 e 2013. Em 2017, constatou-se que foram concluídos 5 conjuntos.

Os depoimentos apresentam as consequências de uma expansão de vagas e de instituições, de modo geral, expansão essa expressivamente quantitativa, que não significou necessariamente compromisso com a manutenção da qualidade da educação superior.

Sobre a contratação de pessoal, a UFV previu a contratação de docentes e técnico-administrativos para os *campi* de Viçosa e Florestal, buscando suprir as necessidades de expansão da graduação e pós-graduação. Foram planejados os quantitativos demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 9 - Quantitativo de pessoal previsto pelo Reuni UFV

Pessoal	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Docentes	24	53	70	57	12	216
Técnico Nível Médio	12	44	49	131	252	488
Técnico Nível Superior	8	7	15	20	58	108

Fonte: Dados de Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (UFV, 2016).

Todavia, quando comparamos os dados do relatório (2011) com os dados de admissão e aposentadoria, fornecidos pelo Serviço de Aposentadoria e Pensão, da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFV, podemos observar que entre os anos de 2008 e 2012, nos *campi* Viçosa e Florestal, foram contratados 291 docentes e se aposentaram, no mesmo período, 102 docentes, ou seja, no saldo final, estavam em serviço, no ano de 2016, 189 docentes. 27 docentes a menos do que foi previsto pelo programa. Fato observado pelo Professor A1 que afirmou que o número de docentes contratados não acompanhou a expansão.

Eu acho que **a intenção foi boamas não houve** proporcionalmente contratação de professores e **verba suficiente para a infraestrutura** pra aumentar o número de estudantes. Porque não é só aumentar, é dar boas condições. A ideia é boa, mas, ao mesmo tempo, **eu acho que deixou a desejar, porque aumentou o número de alunos mas não de profissionais** (Professor A1- grifos nossos).

Sobre a comparação dos dados de admissão e aposentadoria dos técnicos-administrativos os dados são ainda mais preocupantes. Dentre os anos de 2008 a 2012 o quantitativo de técnicos administrativos de nível médio previsto pelo REUNI para o *campus* UFV e *campus* Florestal foi de 488 contratações. Comparando com os dados de admissão do período temos 106 técnicos contratados e 47 aposentados, ou seja, foi previsto 488 contratações e houve apenas 59, se excluirmos os aposentados no mesmo período. Já os

técnicos administrativos de nível superior foram 14 admitidos no período e 2 aposentados, sendo 12 técnicos efetivamente trabalhando.

Ainda segundo o relatório dos provimentos autorizados pela Portaria MEC no 1.226, de 6 de outubro de 2008, para o cargo de Professor da Carreira de Magistério Superior para o atendimento da demanda da Universidade Federal de Viçosa em cumprimento às pactuações e termos de acordo e metas do Programa Reuni (2008 a 2010) foram efetivados 160 provimentos, sendo 21,87% distribuídos no *Campus* UFV Florestal e 78,13% no *Campus* UFV Viçosa.

Tabela 10 - Provimentos autorizados e efetivados no período de 2008 a abril de 2011 - Professores

Ano Campus	2008		2009		2010		2011		Total
	Florestal	Viçosa	Florestal	Viçosa	Florestal	Viçosa	Florestal	Viçosa	
Autorizados	7	18	13	40	18	54	-	-	150
Efetivados	-	-	9	60	20	56	6	9	160

Fonte: Dados de Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (UFV, 2016).

Quando cotejamos dados do relatório com os dados de admissão e aposentadoria, fornecidos pelo Serviço de Aposentadoria e Pensão, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFV, podemos observar que no *campus* Viçosa o número de docentes efetivados foi maior do que o autorizado. Em 2008 foram 21 professores efetivados, em 2009, 55, em 2010, 105, e em 2011, 43 docentes. De 112 vagas autorizadas entre os anos de 2008 a 2011, foram efetivados 224 docentes - excluídos os aposentados, ficam 140 docentes. Efetivamente temos 28 docentes a mais efetivados em Viçosa do que o número de autorizados⁹.

Com relação ao provimento dos cargos Técnico-Administrativos, na tabela 11 do relatório é apresentado o número de provimentos efetuados no período de 2008 a abril de 2011 por cargo, nível e *campus*.

⁹ Pelos dados do relatório, em Viçosa no período entre 2008-2013 foram autorizados 112 contratações e efetivados 125. Há discrepância dos dados, mas aspectos genéricos são similares. Consideramos os dados da Pró-reitora de Gestão de Pessoas mais precisos ou confiáveis.

Tabela 11 - Provedimentos efetivados no período de 2008 a abril de 2011 –Técnicos e Auxiliares

Cargo	Nível	Campus de Florestal				Campus de Viçosa				Total
		2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	
Auxiliar em Agropecuária	B	-	-	-	-	-	-	4	3	7
Assistente de Laboratório	C	-	-	1	1	-	-	6	6	14
Auxiliar de Enfermagem	C	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Assistente em Administração	D	-	4	-	-	-	37	2	-	43
Técnico de Laboratório/área	D	-	-	3	-	-	-	15	4	22
Técnico de Tecnologia da Informação	D	-	-	1	-	-	-	3	-	4
Técnico em Agropecuária	D	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Técnico em Anatomia e Necropsia	D	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Técnico em Contabilidade	D	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Técnico em Eletromecânica	D	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Técnico em Enfermagem	D	-	-	-	-	-	-	8	-	8
Técnico em Mecânica	D	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Técnico em Radiologia	D	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Técnico em Segurança do Trabalho	D	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Total Geral		-	4	6	1	-	39	44	14	108

Fonte: Dados de Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (UFV, 2016).

Quando comparamos os dados do relatório com os dados de admissão e aposentadoria, fornecidos pelo Serviço de Aposentadoria e Pensão, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFV, podemos observar que em relação ao cargo de assistente em administração foram efetivados, em 2009 segundo o relatório, 37 assistentes; todavia, consta no serviço de admissão, 27 efetivados. Em 2010 foram 2 efetivados, de acordo com o relatório; mas no serviço de admissão contam 6. Pela tabela foram 39 assistente em administração efetivados e pelo Serviço de Admissão foram 33 efetivados; ou seja, abaixo do que consta no relatório, e ainda, se excluirmos os aposentados da época que somam 27 pessoas, ficamos com um saldo de apenas 6 novas vagas ocupadas, muito abaixo do que consta no relatório.

Sobre os Assistentes de Laboratório que auxiliam bastante nas aulas dos cursos de Ciências Biológicas foram efetivados, em 2010, 6 assistentes; todavia, consta, no serviço de admissão, 2 efetivados. Em 2011 foram 6 efetivados de acordo com o relatório, mas no serviço de admissão contam 14. Pela tabela foram 12 Assistente de Laboratório efetivados e pelo Serviço de Admissão foram 15 efetivados. Se excluirmos os aposentados da época, que somam 4 pessoas, ficamos com um saldo de apenas 11 novas vagas ocupadas abaixo do que consta no relatório.

Sobre o cargo de Técnico de Laboratório/área que também auxiliam bastante nas aulas dos cursos de Ciências Biológicas. Foram efetivados, em 2010, 15 técnicos; todavia, consta, no serviço de admissão, 9 efetivados. Em 2010 foram 7 efetivados de acordo com o serviço de admissão. Em 2011 foram 4 efetivados de acordo com o relatório, mas no serviço de admissão contam 2. Pela tabela foram 19 Técnicos de Laboratório/área efetivados e pelo Serviço de

Admissão foram 11 efetivados. Se excluirmos os aposentados da época que somam 2 pessoas, ficamos com um saldo de 9 novas vagas ocupadas abaixo do que consta no relatório.

1.3 A visão dos docentes sobre a expansão via REUNI nas respostas ao questionário

A fim de verificar qual é a visão dos docentes sobre a execução do Programa REUNI, bem como quais foram as implicações da implementação do programa para o seu trabalho, perguntamos aos docentes se os mesmos consideravam que após a implementação do REUNI, seu trabalho havia sido ampliado e/ou intensificado. As afirmações positivas apareceram em maioria das respostas e foram justificadas pelos docentes. Algumas respostas foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Afirmações sobre se o trabalho foi ampliado e/ou intensificado pelo REUNI.

Sim, adicionou um turno de trabalho (noturno), além de ser muito mais cansativo trabalhar à noite.
Sim, aumento do número de turmas, consequências no número de horas/aula, além do aumento no número de alunos/professor
Sim. Minha carga horária de disciplinas só diminuiu agora, nos últimos dois anos, porque temos professores substitutos para dividir as turmas.
Sim. Aumento de alunos = aumento de aulas = aumento de orientações sem incremento ou manutenção de equipamentos.
Sim, pelo aumento de cursos
Sim. Houve incremento das questões burocráticas e da carga horária; no caso da UFV ainda se expandiu para <i>campi</i> a distância o que aumenta a complexidade. No meu caso em particular assumi cargo administrativo o que ampliou em muito minha carga de trabalho.
SIM demanda maior de trabalho noturno que a maioria dos colegas desconsidera
Sim. Aumento no número de estudantes/ horas de aula.
Sim. O número de alunos aumentou. Portanto, o trabalho também, mesmo com a contratação de mais professores.
Sim, aumentou a carga horária de aulas incluindo atividades didáticas a noite.
Sim, há mais estudantes da graduação para atender.
Não contratados professores novos
Sim. Maior número de alunos
Sim. aumentou no número de aulas (cursos de licenciatura) e de estudantes
Sim, Dou mais aulas na graduação, gasto mais tempo com a pós-graduação
Sim, intensificado. Criou-se mais disciplinas e aumentou-se a sobrecarga.
Sim, tive que dar aulas no período da noite, e ainda continuar trabalhando durante o dia

Sim, muitos alunos que entraram no curso noturno, porque não conseguem vagas no curso diurno, e depois vem pedir estágio do curso diurno, a demanda foi igual a do outro curso diurno e isso não foi previsto
Sim. Mais alunos, mais aulas, menos tempo para pesquisa.
Sim, houve aumento de número de turmas, as turmas estão maiores
Sim, Passei a ministrar aulas à noite

Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Também através do questionário foi perguntado aos docentes quais seriam as mudanças trazidas pela expansão e pelo REUNI na UFV. Das 60 respostas obtidas, aglutinamos as respostas claramente negativas e as claramente positivas. Foram 26 respostas negativas como exemplo: Condições precárias; mais trabalho; “Intensificação, precarização”; “salas lotadas-ineficiência”; “Caos e sobrecarga”. Observe no quadro abaixo as respostas negativas dos docentes:

Quadro 4 - Mudanças trazidas pela expansão e pelo REUNI

Improvisação, depreciação da estrutura física da universidade e falta de recursos
Intensificação do trabalho, ampliação do acesso e do trabalho, precarização do trabalho
Aumentaram carga de trabalho
Mal programada
Imperceptíveis e aumento da carga de trabalho.
Sobrecarga sem infraestrutura
Aumento da complexidade;
Baixa qualidade mais trabalho mais cansaço
Precarização do trabalho e do ensino. Excesso de alunos por professor.
Aumentou sem melhorar
Aumento de carga de trabalho
Trabalho sem planejamento
Aumento de trabalho Mais professores Aumento nos postos de trabalho Justa
Mais trabalho
Salas lotadas – ineficiência
Caos e sobrecarga
Piora, imposição, decepção
Aumento de atividade de ensino
Aumento de alunos.
Mais trabalho menos qualidade falta de estrutura

Mais aulas
Condições precárias
Expansão sem qualidade
Aumento das exigências
Intensificação, precarização
Aumento do número de alunos maior oportunidade prédios

Fonte: Questionário. Elaboração própria.

É possível identificar que os docentes participantes da pesquisa consideram que a expansão do número de alunos foi superior à expansão do corpo docente e falas como a do quadro acima nos levam a perceber que o programa auxiliou no aprofundamento de uma lógica de gestão da universidade baseada em metas e resultados atrelados a financiamento. O que pode comprometer o conceito de autonomia universitária, alterando conseqüentemente, a dinâmica de funcionamento da universidade e o trabalho docente que passa a sofrer com as imposições advinda desse e outros programas. Essas considerações são melhor sistematizadas pela análise dos dados presentes em documentos e artigos publicados pelo ANDES/SN.

1.4 A visão sindical sobre a expansão via REUNI

Neste item realizamos uma apresentação e análise dos dados do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino (ANDES/SN) sobre a expansão das universidades federais via REUNI. Para isso utilizamos duas publicações, duas edições especiais, do Dossiê Nacional 3, a primeira com o título de “Precarização das condições de trabalho I, cargos, vagas e Reuni: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal” (ANDES-SN, 2013a); e a segunda “Precarização do trabalho docente II, na defesa da educação pública de qualidade” (ANDES-SN, 2013b), que trata de análises sobre a política educacional para o ensino superior no Brasil, a prática expansionista, ampliação da oferta de vagas e precarização das condições de trabalho do docente.

De acordo com o título “Precarização do trabalho docente II, na defesa da educação pública de qualidade”, o governo passa para a sociedade a falsa ideia de que as demandas do ensino superior estão sendo atendidas, mas é a comunidade universitária que sofre as conseqüências de uma expansão desordenada e com interrupção. Segundo a publicação, da forma como foi implantado, o REUNI não cumpriu as metas que o próprio governo determinou, e ainda agravou as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior.

Os professores universitários entendem que os ataques à carreira docente têm como pano de fundo a proposta de mudança radical do conceito de educação pública superior. A ideia é retirar a função social da universidade e transformá-la em uma “prestadora de serviços” com foco nas demandas do mercado. Assim, o Estado se livra de sua obrigação com a sociedade e transforma a atividade docente em parte de um grande negócio. “Isso muda o paradigma da educação que temos na Constituição Federal e faz parte da reforma do Estado nos moldes do neoliberalismo que teve início no governo FHC, com o então ministro Bresser Pereira” (ANDES, 2013b, p. 20).

Segundo analisa o professor Daniel Nedelda Universidade Federal do Pampa (Unipampa), “começou com Bresser, mas as mudanças mais profundas foram efetivadas agora”, pontua. Ainda segundo esse professor, quem vai operar nesse novo modelo organizacional não é mais o docente que trabalha com a concepção humanista histórica de universidade, mas um outro tipo, condicionado por um plano de carreira condizente com a lógica mercantilista. Ao reduzir a educação a uma mera fatia de mercado a ser explorada pelo capital, com um funcionamento do tipo privado sob o pomposo nome de “organização social”, o Estado transforma o professor universitário em um transmissor mecânico de conhecimentos, rompendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades públicas passam a ser geridas de uma forma análoga às empresas comerciais e às instituições privadas. Muda a concepção de universidade, muda a forma como o docente interage com a universidade, muda tudo. Nesse contexto fica cada vez mais difícil ter espaço para questionar a função social da universidade, pois ela sofre efeitos da nova forma de organização e dos interesses do capital. O professor universitário deixa de atuar coletivamente, contribuindo para a construção do conhecimento, para dedicar-se apenas à formação de novos profissionais ou à pesquisa condicionada à busca de seus próprios patrocinadores (ANDES, 2013b, p. 22).

De acordo com a professora Maria de Fátima Siliansky, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tudo caminha para a figura do “docente empreendedor”, aquele visto pela visão oficial como o que tem iniciativa própria para captar recursos públicos e privados no mercado (ANDES, 2013b, p. 23). Entre os critérios de avaliação do corpo docente dos programas de pós-graduação, a Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pontua o docente que vai buscar financiamentos na avaliação para a progressão vertical na carreira. E a Lei 12.863/2013, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, sacramentou a possibilidade de ganhos financeiros para quem participa desses projetos. A depender da área em que o professor está inserido, se está numa área tecnológica ou numa área básica de saúde, e da disposição pessoal de se submeter a determinadas

exigências externas, ele tem a possibilidade de fazer parceria com as empresas que buscam nos centros de pesquisa a oportunidade de desenvolver os seus projetos, oferecendo vantagens. “Isso passa a ser uma atividade individual do docente, criando uma fragmentação enorme porque perde a perspectiva mais coletiva do trabalho, com grande repercussão sobre a graduação”, observa Fátima (ANDES, 2013b, p. 25). O docente que leciona apenas para a graduação tornou-se, o que é denominado pejorativamente, “baixo clero”, porque não é bem pontuado e nem bem avaliado, pois não está envolvido com pesquisa, e, por essa razão tem dificuldade de ascender na carreira.

Nesse quadro, surge ainda segundo Siliansky “a desigualdade intrauniversidade” porque aquilo que pode ser decantado como o sucesso do trabalho do docente vai depender de um conjunto de condicionantes, muitas vezes distanciados do interesse acadêmico efetivo e mais ainda do interesse social. Se ele pesquisa assuntos que não têm interesse comercial, vai encontrar dificuldade não importa qual seja a relevância do trabalho dele para a sociedade. (ANDES, 2013b, p. 23).

Segundo a autora, com o REUNI a docência superior e a pesquisa científica estão cada vez mais reduzidas ao cumprimento de metas localizadas sob parâmetros irracionalmente homogêneos. A avaliação de desempenho segue parâmetros produtivistas com intensa produção de artigos científicos, orientação de estudantes na pós-graduação, execução de aulas na graduação, captação de recursos financeiros por meio de elaboração de projetos para disputas de editais, dentre outras atividades que, “no fundo, refletem uma política global produtivista e deslocada da função social do trabalho docente” (ANDES, 2013b, p. 26). O resultado disso, segundo o ANDES-SN, tem sido o adoecimento da categoria, a queda da qualidade das pesquisas e do magistério, a precarização do trabalho e a mercantilização da ciência e da educação superior pública.

Segundo Leher, como as universidades não têm recursos de outros custeios capazes de financiar a pesquisa e a extensão, o “bom desempenho” na pós-graduação sob a ótica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a boa qualificação do indivíduo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), passaram a ser uma questão de sobrevivência, pois os recursos e os suportes das agências de fomento são dirigidos para os programas e indivíduos “bem avaliados” (ANDES, 2013b, p. 33).

Isso exige um esforço sobre-humano dos indivíduos, uma profunda reorientação dos trabalhos universitários, objetivando a produção regular de produtos, pois, sem isso, o seu programa pode cair na avaliação e,

certamente, será identificado o docente que produziu abaixo do esperado. Isso aprofunda a alienação do trabalho, provoca adoecimento e tristeza, como mostraram Valdemar Sguissardi e João dos Reis, e, sobretudo, perda da relevância do que é investigado na universidade brasileira (ANDES, 2013b, p. 33).

Na publicação “Precarização das condições de trabalho I, cargos, vagas e Reuni: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal” (2013), o que temos é uma proposta de Universidade integrada ao projeto de sociedade levado adiante pelo governo, que passa pela rede do capital, articulado com preceitos do neoliberalismo. Nessa linha em voga, ditada pelos organismos financeiros internacionais, privilegia-se a quantidade, o número, o mesmo apresentado múltiplas vezes, sem a preocupação com a qualidade ou com o como repercutirá para as gerações futuras.

Ainda de acordo com a publicação, tomando a Educação como referência, é conhecido que, desde os anos sessenta do século XX, com os militares no poder, teve início o processo de expansão maciça do ensino privado, que hoje corresponde à maioria dos estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil. A Educação Superior Pública manteve-se, porém, com dificuldades, resistindo às investidas dos que queriam transformá-la em domínio do privado, e, ao mesmo, tempo consolidou-se como um modelo de educação responsável pela maior parte das pesquisas e da extensão do País. Quis mais e conseguiu ter a sua autonomia reconhecida na Constituição brasileira, firmando-se como centro de referência da educação superior. Esse trabalho deve ser tributado aos inúmeros professores, técnico-administrativos e estudantes, que têm lutado pela Universidade Pública brasileira.

A reestruturação da universidade e o sistema nacional de avaliação, além de desrespeitarem a autonomia da Universidade, puseram sob suspeita o trabalho do professor e a produção da Universidade. Por um lado, os mecanismos propostos na Reforma Universitária, mesmo sem que tivessem sido formalmente aprovados, foram sendo, pouco a pouco, implantados na direção de uma Universidade gerencial, da produção a qualquer custo, da competição individual, enfim, na direção de uma Universidade de resultados. Por outro lado, a posição de largueza e tolerância do governo, praticada durante anos em relação ao setor privado, expandiu-se com a propagação da Educação a Distância (EAD) e, tendo como justificativa a expansão de vagas, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), arsenal de sustentação de empresas educacionais com dificuldades financeiras.

Como coroamento dessas ações, tomou a frente da política governamental o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tendo como objetivo a expansão de vagas e o aumento acelerado da oferta de cursos, com o

crescimento acentuado da relação aluno-professor. Reduziu-se o conceito de Universidade a prestadora de serviços, atividade estendida também às outras entidades de ensino superior como os Institutos Federais - IFES. Às instituições públicas pressionadas não restava outro caminho senão aderir. A outra opção seria continuar na dependência do governo para atender as suas demandas. Daí o sacrifício da autonomia para obter os recursos que o governo, normalmente, está obrigado a conceder. Essa expansão galopante, muitas vezes atabalhoada, criou uma nova realidade, de diversos *campi* que foram se reproduzindo como “cogumelos” (ANDES, 2013a, p.3), sem ter requisitos importantes para atender aos estudantes e aos professores, para favorecer o ensino, a pesquisa e a extensão, e, em muitos casos, sem professores suficientes para desenvolver os cursos novos que se tornaram mais precários ainda.

Após cinco anos de Reuni, de acordo com o documento, ainda está por se completar a reposição do quadro de professores, esvaziado nos últimos trinta anos em decorrência da política governamental. A renovação de quadros iniciada, o contato dos professores antigos e novos com essa realidade criada, diferente do propalado, o estresse dominante pela sobrecarga de trabalho, deram a dimensão do real significado do projeto governamental, um projeto de ajuste com o mercado.

Longe dos centros de renome, surgem realidades diferentes em que se realizam esforços sobre-humanos para formar estudantes e educar jovens para a vida, produzir conhecimento, técnica, arte e cultura.

1.5 Considerações sobre as diferentes visões acerca da implementação do REUNI

Ao analisarmos criticamente o relatório do REUNI-UFV, confirmamos a colocação do sindicato no título, “Precarização das condições de trabalho I, cargos, vagas e Reuni: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal” (ANDES-SN, 2013a), de que a expansão foi feita por meio de um contrato de gestão que obrigou toda universidade ter metas em relação à expansão do número de estudantes, número de turmas, número de alunos por sala de aula, relação professor-aluno e número de cursos. Ficou firmado neste contrato que o financiamento para obras e a abertura de vagas para concurso público para professor estavam condicionados à ampliação do número das vagas de discentes. Essa condição levou várias universidades a aumentar muito as vagas para alunos, nem sempre recebendo a contrapartida, seja no número de vagas de docentes, técnicos administrativos ou em infraestrutura, piorando as condições de trabalho de docentes, discentes e técnico administrativos.

Como o governo federal teve como objetivo governamental em seu programa de expansão da universidade o aumento do número de alunos e a construção de prédios para abrigá-los, a pesquisa, a extensão e a valorização do professor foram relegados a segundo plano¹⁰. A política de pós-graduação e pesquisa que vem sendo implementada obedece a uma lógica ordenada pelos editais. A universidade deixa progressivamente de oferecer as condições para o professor realizar pesquisa. Os professores, para desenvolverem suas pesquisas dentro da universidade, precisam concorrer aos editais das fundações de amparo à pesquisa ou ao CNPq. Se os projetos forem aprovados, eles recebem os recursos para a pesquisa, mas como não há verba para todos, esta lógica torna-se bastante perversa, pois estimula a concorrência entre professores que não receberam os recursos, interferindo diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido. Entretanto, é preciso destacar que tudo isso não começou com o REUNI. Como apontaremos mais adiante, a racionalidade instrumental do REUNI é somente um elemento de algo que é maior do que os aspectos técnicos e prescritos por este programa de reestruturação; pois se relaciona ao aspecto mais amplo da política estatal, e, mais precisamente, à sua forma política, ao mesmo tempo irreduzível e anelada à forma-valor da qual deriva: a forma-mercadoria (MASCARO, 2013).

Estabelecida a lógica que desconsidera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que não respeita a autonomia universitária, no cotidiano de trabalho dos professores dissemina-se efeitos negativos, como carga horária excessiva de trabalho, queda da qualidade do ensino e prejuízos para a saúde dos docentes (SILVA, 2010, p.11). Os números do REUNI são proporcionais ao aumento do nível de precarização do trabalho docente.

As IFES não receberam nem a metade dos recursos financeiros prometidos pelo governo e nem conseguiram materializar boa parte das ações prevista pelo MEC. A prova dessa situação está nas precárias condições dos *campi*, sobretudo os do interior. Um quadro de abandono e improvisações foi registrado em 34 dossiês elaborados por várias seções sindicais para subsidiar o ANDES-SN a elaborar a pauta de reivindicações para a campanha salarial de 2012. Nos documentos, lideranças sindicais demonstraram, com imagens e depoimentos, uma situação que revelou a piora desse sucateamento que já ocorria na educação superior e nas condições do trabalho docente desde antes do instituto do REUNI.

¹⁰ Como vimos o acréscimo de vagas e matrículas e a construção de prédios foi fator relevante da expansão via REUNI. Mas, podemos considerar que, além de um programa com tais aspectos, o REUNI fundamentalmente acrescenta novas feições pragmáticas e instrumentais para universidade brasileira (SILVA JÚNIOR, 2017).

Os 34 dossiês apresentados ao ANDES-SN por várias seções sindicais comprovam a falta dos meios materiais e humanos para executar a expansão com qualidade das instituições federais de ensino. Falta de tudo na expansão. De estrutura física para atender ao novo número de estudantes até a privação de recursos financeiros para ampliação infraestrutural e para reverter a carência de docente e de técnicos para garantir a função científica e pedagógica da universidade pública. Os sintomas e os reflexos da desproporção entre as reais necessidades e os investimentos de recursos financeiros são generalizados em todo o país e afetam inclusive a saúde dos trabalhadores. Já se vê, por exemplo, entre docentes, os efeitos da intensificação do trabalho, como o adoecimento (SILVA 2010; MANCEBO 2010). Veem-se também outros efeitos do Reuni que complementam o processo de mudança do padrão da educação superior, como a retirada de direitos, o abandono do projeto de produção do conhecimento (indissociabilidade), a degradação da autonomia e da democracia e desestruturação dos planos de carreira.

No início dessa tese, hipotetizamos que o processo de expansão da UFV poderia incluir pontos de estrangulamento também relacionados ao quadro de pessoal e ao analisarmos os dados de aposentaria e contratação no período é possível dizer que a contratação ficou abaixo do esperado e necessário. Isto nos levou a realizar considerações de que haveria um processo de intensificação do trabalho dos servidores e docentes, na medida em que o que foi pactuado com relação aos recursos humanos não foi efetivamente implementado. Sobrecarregando o trabalho do docente na instituição por falta no número necessário de servidores técnicos administrativos. Fato que pôde ser corroborado pelos dados obtidos e fala dos docentes. O Professor A2 que apontou em sua fala que “muito do que antes era feito em nível de secretária, passou a não ser mais”. Passou a ser executado pelo próprio docente. “Os relatórios, digitação de material, de provas e gerar informação”. “Isso tudo, mandava era pra secretaria, no passado”. “Então, o cotidiano de atividades mudou em função de coisas até muito simples, como essas”. O Professor A3 também colocou que “Os professores têm assumido tarefas que não os competem, principalmente administrativas, de apoio, que deveriam ser tarefas fornecidas pela instituição”. As tabelas 3 e 4 apresentadas anteriormente relativas aos dados do questionário confirmam tais falas e nossa hipótese.

Realizando uma análise comparando as visões institucionais e as sindical e dos docentes da UFV sobre a implementação do programa REUNI, podemos observar uma importante discrepância. Os dados do relatório elaborado pela Comissão de Gestão do Reuni da UFV, elaborado pela Pró-Reitora de Planejamento e Orçamento da UFV, apontam que, no contexto do Reuni, a UFV tinha diversas metas para elevar a qualidade dos procedimentos

acadêmicos, como privilegiar a criação de cursos de licenciatura no período noturno. Na fala dos docentes são cursos que não contam a infraestrutura da universidade para funcionamento pleno à noite.

Sobre a infraestrutura a implementação do Reuni na Universidade Federal de Viçosa, o relatório apontou a construção, reforma e ampliação de algumas edificações. Edificações essas que ainda não foram terminadas e/ou construídas como o Pavilhão de Aulas III. Sobre a contratação de pessoal, a UFV previu a contratação de docentes e técnico-administrativos para os *campi* de Viçosa e Florestal, buscando suprir as necessidades de expansão da graduação e pós-graduação, os dados apontam para contratação de técnicos-administrativos foi previsto 488 contratações e houve apenas 59.

Fatos que legitimam as afirmações dos textos sindicais que apontam, como através do programa, o governo passou para a sociedade a falsa ideia de que as demandas do ensino superior estavam sendo atendidas, assim sendo, da forma como foi implantado, o REUNI não cumpriu as metas que o próprio governo determinou.

Após sete anos do termo de implementação do programa no caso da UFV, ainda se está por se completar edificações previstas com recursos do programa e contratação de técnicos administrativos que já se encontravam em déficit nos últimos trinta anos em decorrência da política governamental neoliberal.

2. TRABALHO DOCENTE

2.1 O trabalho em Marx

De acordo com os escritos de Marx é por meio do trabalho que o homem consegue dominar as forças da natureza, colocando-as a seu serviço. É também por meio do trabalho que o homem cria e recria sua própria existência na medida em que modifica a natureza.

Segundo Marx (1985, p. 29):

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Ao modificar a natureza o homem produz, cria, recria, modifica a realidade e se difere dos animais. Seu trabalho é consciente, pensado, planejado e imprime sentido no que é feito, gerando um resultado para que todos os membros da comunidade usufruam. É nessa relação que a sociedade se alicerça e a história se molda e se faz.

Assim, o trabalho, portanto, é uma atividade social e histórica, mediada pela linguagem e cultura, atividade humana que permite ao homem a manutenção de sua existência. Trata-se de uma prática social ou ato de interação entre o sujeito e o objeto plenamente verificável e materialmente perceptível. Trabalhar significa agir e interagir com a realidade, modificando-a de acordo com as necessidades sentidas e impostas pela sociedade.

Marx (1985) define o trabalho como um processo no qual o homem regula e controla a natureza. No trabalho o homem põe em movimento cérebro, braços, pernas, e as forças de seu corpo, a fim de produzir e atender suas necessidades. Assim ele atua sobre o mundo exterior e modifica-o, ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza.

Uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colmeias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de erguê-la na realidade. Na extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo. Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu *modus operandi*, e à qual tem de subordinar sua própria vontade. E essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. Além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação, a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. Isso significa cuidadosa atenção. Quanto menos ele se sentir atraído pela natureza de seu

trabalho e pela maneira por que é executado, e, por conseguinte, quanto menos gostar disso como algo em que emprega suas capacidades físicas e mentais, tanto maior atenção é obrigada a prestar (MARX, 1985, p. 76).

Marx expõe nesse caso a visão filosófica a respeito do trabalho e sua relação com a existência humana, contrapondo-a ao ponto de vista da economia política liberal que reduz todas as ações humanas a motivações de ordem econômica.

Todavia, Marx apresenta também o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho alienado e estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda dos objetivos do trabalho e no próprio ato da produção, do qual o homem se sente subtraído.

De acordo com os escritos do autor, a partir da produção de mercadorias, com a produção de mais valia, quando o capitalista assume a aquisição dos meios de produção, e o processo e o fim do trabalho, passam a ser determinados por este, a característica especificamente humana de planejar e antecipar os resultados dos processos de produção e trabalho dá lugar a um processo de produção onde as relações desenvolvidas nesse sistema de produção capitalista, deixa de trazer prazer para o trabalhador e torna-se exploração.

A partir dessa divisão do trabalho, os indivíduos não conhecem mais a origem e nem o fim do que se propõem a produzir, assim os indivíduos realizam o trabalho submetido à imposição de regras e as executam praticamente sem precisar usar seu intelecto, diferentemente de antes, quando os indivíduos eram proprietários de seu próprio ofício.

Nesse momento, a finalidade do processo de trabalho é definida pelo capitalista, que não quer apenas a criação de objetos com qualidades úteis para a vida dos seres humanos, esse agora, busca um processo de produção onde os objetos passam a ter valor de troca e a gerar lucro.

No primeiro capítulo de “O Capital”, Marx começa analisando a mercadoria como a forma mais elementar de aparecimento da riqueza na sociedade burguesa, como coisa externa, que satisfaz necessidades humanas sejam elas do estômago ou da fantasia (Marx, 1988, p.45).

Logo no início são expostos os dois conteúdos da mercadoria, um marcadamente material e qualitativo, o valor de uso, a capacidade da mercadoria de satisfazer necessidades humanas, e o outro marcadamente social e quantitativo, o valor de troca, um *quantum* de trabalho objetivado no processo de sua produção, que permite a igualação e troca das diferentes mercadorias. A origem desse duplo caráter do valor da mercadoria está no duplo caráter do trabalho produtor de mercadorias: o trabalho material e o trabalho imaterial, respectivamente.

O trabalho material, produtivo é o termo utilizado por Marx para definir a relação social capitalista específica da atividade de trabalho com a objetividade exterior, com seus objetos e instrumentos. Designa uma relação social de produção, um modo histórico de organização social por meio do qual as relações de produção se estabelecem, os valores de uso e de troca são gerados e as necessidades satisfeitas.

[...] trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção. Por conseguinte, se falamos o trabalho produtivo, falamos, pois, de trabalho socialmente determinado, de trabalho que implica a relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor do trabalho (MARX, 1988, p.65).

Além de produtor de mercadorias, outra determinação do trabalho produtivo é ser criador de produto excedente. O trabalho produtivo é especificamente produtor de mais-valia, isto é, produto excedente que assume a forma social de valor excedente. No trabalho produtivo se torna imprescindível criar ou transformar valor de uso da mercadoria, assim sendo, o trabalho produtivo, é levado a cabo fundamentalmente pelo trabalho combinado, refere-se, sobretudo ao trabalhador coletivo salariado.

O trabalho produtivo como categoria econômica própria do modo de produção capitalista é, sobretudo, coletivo e se limita à esfera da produção. Portanto, cada uma das diferentes atividades contribui para a transformação do valor de uso. É considerado produtivo uma vez que à medida que concorre para criação do produto incorpora nele o tempo de trabalho do trabalhador, portanto valor e mais-valia. Assim, só é considerado trabalho produtivo aquele que é consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital.

Nesse sentido, nem todos os trabalhos necessários à esfera produtiva podem ser considerados produtivos. O trabalho considerado improdutivo seria aquele que não é capaz de incorporar no produto seu tempo de trabalho.

Mas o que seria trabalho improdutivo? O trabalho em que não há a produção da mais valia. O trabalho improdutivo segundo a teoria marxista refere-se a todas aquelas atividades que possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, do intelecto, da subjetividade, além da cooperação e da comunicação.

Deste modo considerando a forma social de organização do trabalho no modo de produção capitalista, como podemos considerar o trabalho docente e sua forma de inserção no

capitalismo? Com as modificações da universidade e os saberes comercializáveis seria pertinente considerarmos uma função produtiva do trabalho do professor.

Primeiramente é preciso lembrar que o trabalho docente pode não ter seu valor de uso materializado num produto. Mas se trata fundamentalmente e de uma atividade que pode ser realizada em instituições de ensino públicas ou privada. Isso não altera em nada a sua realização enquanto trabalho assalariado. Todavia, muda substancialmente sua configuração conceitual.

O fato de o professor trabalhar em uma instituição pública ou privada, à primeira vista traz diferença na prática no que tange ao social. No que tange o docente, este poderia contribuir direta ou indiretamente para a valorização do capital. O trabalho docente no sistema público de ensino, de acordo com a teoria marxista, seria considerado trabalho improdutivo se não produzisse mais valia. Mas se sob algumas mediações, ele se intitula à produção de mais valia, poderíamos considera-lo produtivo.

Todavia é preciso lembrar que o docente estaria a vender seu trabalho e a submeter-se à organização de trabalho na medida em que sistema público de ensino é uma organização que também desenvolvendo mecanismos de controle sobre a prática dos docentes, seu trabalho e sobre as qualificações necessárias para o exercício de sua função.

Assim, semelhante a um patrão que contrata um empregado de acordo com seus critérios, o Estado também contrata o docente para função educativa baseado no ritmo e organização temporal de sociedade industrial, uma vez que a educação no sistema capitalismo visa fornecer o conhecimento ao pessoal necessário à maquinaria produtiva, além de gerar e transmitir o quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Segundo Frigotto (2010), embora a escola não gere mais valia, contribui diretamente na realização da mesma ao demandar aquisição de móveis, livros, construções de prédios etc. E o professor se configura como peça fundamental nesse processo, na medida em que a natureza de sua atividade sofre modificações importantes mediadas pela sua consciência, intencionalidade e valores. E o que dizer então do trabalho do professor pesquisador cuja tendência é a de gerar conhecimento comercializáveis? (SILVA JÚNIOR, 2017).

O contexto no qual Marx escrevia e cita o trabalho do mestre escola difere do atual e requer uma análise mais acurada considerando-se a amplitude da mercantilização do ensino e da vida social. Haja vista, que hoje, o professor se configura no geral, como trabalhador assalariado, vinculado à instituição de ensino pública ou privada, sendo um trabalhador livre que busca garantir por meio de seu fazer a sua sobrevivência, salário pago que advém da

riqueza produzida em geral, assim esse pode ser considerado um trabalhador que vem também atuando a serviço do capital.

Também no setor público os trabalhadores em educação estão sendo regulados e controlados no exercício de suas atividades, nessa direção Ávila (2010), chama atenção para o caso do professor universitário, que apesar de uma maior autonomia:

[...] não sai imune, tendo seu trabalho flexibilizado, precarizado, aumentado em seu tempo total, dentro e fora da instituição, com quantidade excessiva de hora-aula, trabalhos com iniciação científica, monografias, produção de texto, dentre outros. Com as novas tecnologias pode estar o tempo todo conectado, não conseguimos separar mais seu tempo de trabalho do seu tempo familiar e de lazer. (ÁVILA, 2010, p.162).

O que acaba intensificando o controle sobre sua atividade. Enguita 1991, afirma que:

[...] o professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este é previamente - assegurando sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programa, normas de rendimentos, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio de exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organização as classes, os procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos. Para esse processo colaborariam os livros didáticos e outras mercadorias educativas quem impõe os professores a sequência ser seguida no desenvolvimento para suas aulas (ENGUITA, 1991, p. 45).

É fato que o capitalismo passou por várias etapas e cada uma delas trouxe novos elementos que influem em todo o complexo social. Considerando isso, cabe mencionar minimamente, como o atual estágio é marcado pelo acirramento da mercantilização de todas as esferas da vida social e da implementação da ideologia neoliberal cujos efeitos repercutem diretamente no delineamento da atividade docente. Já que não somente se intensifica o controle sobre o tempo e o ritmo de trabalho, mas também de sua própria natureza.

Percebe-se o campo de contradições no qual está situada a atividade docente exercida. Enfim, em maior ou menor grau todos os professores têm sofrido os impactos decorrentes das transformações capitalistas. E da importância que o conhecimento adquiri para a produção do mais-valor.

O trabalho fabril, parcelado, alienado está cedendo lugar para uma nova força de trabalho de caráter mais complexo e intelectualizado. Com a crescente automação das indústrias, surge a demanda por trabalhadores mais qualificados, dotados de conhecimento e informação, versáteis, com capacidade de troca de informações e transmissão de

conhecimento, trabalhadores que consigam gerar resultados inatingíveis no mesmo tempo de trabalho que o determinado anteriormente. Um novo trabalhador que consiga atingir o máximo de desempenho mesmo em situações de imprevisto, um trabalhador capaz de descobrir soluções para situações problemas e ter a capacidade de cooperar e interagir no interior e exterior da produção. E a base produtiva onde este opera tem, em grande medida, dependência do conhecimento e tecnologia desenvolvidos pelos pesquisadores da universidade.

Assim hoje o trabalho improdutivo, imaterial, subjetivo, integra a produção, uma vez que o trabalhador emprega suas atividades adquirindo e transmitindo conhecimento, o que faz cada trabalhador único, tornando nesse sentido, o conhecimento, hoje, a nova fonte de riqueza da sociedade. Por meio de uma força de trabalho que extrapola os limites de tempo, de método, o trabalho como dispêndio de horas em um determinado local vem sendo substituído por uma relação de produção em que o tempo dispendido é incerto e impossível de ser determinado, o que implica em dizer que as mercadorias agora não tem mais valor apenas pelo seu conteúdo quantitativo, mas também pela quantidade de elementos e informações contidas na produção daquela mercadoria.

Elementos, informações, conhecimento, também adquirido pela prática e interações entre os indivíduos, que não se limitam ao tempo de trabalho, que muitas vezes são adquiridas nos espaços de lazer, estariam gerando valor. E distinguir o tempo de trabalho, do tempo de produção ou do tempo livre, dessa nova força de trabalho estaria cada vez mais difícil, uma vez que os limites entre a vida privada e a produção tornam-se cada vez mais incertos.

Assim, o trabalho improdutivo/imaterial tem se tornado o novo protagonista das transformações econômicas, pois cada pessoa representaria uma espécie de capital humano em que o capital procura agora possuir e se apropriar desse conhecimento através de patentes, marcas etc.; possibilitando extrair lucro, conferindo aspecto de exclusividade e prestígio comercial, de modo a tornar o conhecimento um bem privado.

Marx em seus rascunhos já apontava para um momento no qual o domínio das forças produtivas não se daria mais pelo comando do trabalho alheio, mas sim pela multiplicação de informações:

A troca do trabalho vivo por trabalho objetivado, o pôr do trabalho social na forma de oposição entre capital e trabalho assalariado, é o último desenvolvimento da relação de valor e da produção baseada no valor [...] na medida em que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do quantum de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo

de trabalho, poder que, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência a produção (MARX, 2011, p. 588).

Aqui é possível observar Marx apontando a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção inerentes ao capitalismo, sendo as forças produtivas imateriais a inclinação central do capitalismo em virtude de seu conhecimento.

De acordo com Silva Júnior (2017), o conhecimento como matéria-prima, emerge no pós-guerra, demandado pela indústria, especialmente para atender às corporações no âmbito mundial, o que tem solicitado uma diminuição de tempo entre a produção científica e sua aplicação em serviços, produtos e processos. Ainda, segundo o autor, a ciência, básica ou aplicada, voltada para a nova economia, tem estabelecido parcerias com universidades no mundo todo. Estes se dão de diversas formas, especialmente por meio de transferência de tecnologia.

O conhecimento, na maioria das vezes, que vem sendo transferido na forma de inovações, de matéria-prima, voltado para a economia e para o mercado é uma parte dos resultados da ciência, conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, com a possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico (SILVA JUNIOR, 2017, p.110).

Para o autor, a universidade e a pesquisa, cumprem papel estratégico. Redefine-se a ciência e o conhecimento conforme a necessidade do capital. Para ele a racionalidade econômico-financeira interpõe-se nas práticas cotidianas da vida universitária, e se materializa por meio das reformas universitárias, do financiamento das universidades, por sua organização e gestão, na avaliação, na importância dos *rankings*, na necessidade da expansão e da internacionalização da educação superior.

A biotecnologia e as tecnologias de informação são os mais ilustrativos casos de produção do conhecimento matéria-prima, que são protegidos por patentes, direitos autorais e marcas registradas. Mais recentemente as corporações passaram a resguardar artigos, livros e material didático. Tal como as corporações industriais ou de serviços, as universidades também passaram a buscar lucros com suas atividades por meio da produção do conhecimento matéria-prima. Assim como as corporações, os administradores de universidades reconfiguraram a força de trabalho dessas instituições. Eles são muito preocupados em produzir uma força de trabalho flexível por entenderem ser necessário para a reestruturação de faculdades e universidades para integrá-las à nova economia. O que se observa neste período de mudança da cultura da educação superior é a função das demandas impostas pela nova economia, portanto, uma mercantilização inerente à prática institucional. Os benefícios são de ambos,

universidades e corporações, para as primeiras pelo uso e as segundas pelo retorno econômico (SILVA JUNIOR, 2017, p.111).

Para o autor esse conhecimento “privatizado”, traz consequências para o aumento da desigualdade, posto que os benefícios do crescimento econômico não atendem de maneira uniforme à sociedade. O conhecimento tem acessibilidade restrita. E a potência de descobertas e inovações tende a se circunscrever no âmbito do capital mundializado. A liberdade acadêmica diminui e a ciência básica, orientada pela rentabilidade tecnológica, produz formas conhecimento que engendram uma educação não orientada segundo os direitos públicos dos cidadãos, mas sim do mercado, processo que mina a natureza social e humana da educação superior (SILVA JUNIOR, 2017, p. 120).

2.2 Trabalho e Educação

Partindo do referencial marxista que conceitua o trabalho como meio pelo qual o homem estabelece suas relações e escreve sua história, como principal ato de produção da vida, e também como elemento de subordinação ao capital, busca-se aqui discutir e entender como as mudanças estruturais do capitalismo trouxeram implicações para o trabalho do docente.

Conforme argumenta Harvey (1992), as mudanças estruturais do capitalismo trouxeram transformações para o mundo do trabalho. Desta forma, o trabalho especializado foi paulatinamente sendo substituído pela flexibilização das funções com a reestruturação produtiva, e o empregado passou a ser deslocado de seu posto conforme as necessidades da empresa, chegando, muitas vezes, a realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. Além disso, a produção passou a se concentrar na demanda do mercado e na denominada acumulação flexível de bens e produtos industrializados.

O trabalho sem contrato registrado; o crescimento de formas de contratação atípicas (por tempo determinado, tempo parcial); a instabilidade no trabalho ou liberdade empresarial para demissão; a possibilidade de recurso às horas extras e férias coletivas conforme as necessidades da empresa ou demandas flutuantes do mercado; as atribuições profissionais indefinidas e parâmetros do processo de trabalho não regulamentados; a mobilidade dos trabalhadores a critério das empresas, são alguns dos exemplos de modificações das condições de trabalho que se proliferam e fragilizam os direitos trabalhistas, que diminuíram o poder de negociação coletiva dos trabalhadores e que consolidam a flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2004; MÉSZÁROS, 2006).

No cotidiano dos sistemas educacionais, ainda que de formas distintas, as dinâmicas relacionadas ao trabalho também se modificam e se revelam preocupantes. Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006), as universidades, por serem instituições sociais inseridas no bojo da reestruturação produtiva, também sofreram a influência dos novos sistemas de gestão. Proliferam-se nas universidades públicas: intensificação do trabalho; aprofundamento do individualismo competitivo; acréscimo de atribuições para os professores; submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos nos quais a eficiência do professor e sua produtividade são classificadas em índices. E *last but not least*, a constituição de conhecimento e tecnologia comercializáveis e fundamentais para valorização do Capital.

Neste contexto se estruturaram novas exigências para o trabalhador que, a partir de então, deve desempenhar suas atividades com a máxima eficiência e a maior velocidade possível. Assim, as relações de trabalho sofreram profundas modificações sob a égide do eufemismo da cooperação e do envolvimento, que determinaram novas formas de sociabilidade pautadas pela competitividade e individualismo, assim como por novas formas de exercícios do poder, nas quais ocorre a manipulação da subjetividade (HELOANI, 2013).

Durante a realização da pesquisa, a fala de um docente vem ao encontro da afirmação do autor, na medida em que esse demonstra que já foi cooptado pela competitividade e vê com bons olhos o aumento da produtividade em pesquisa, acredita que pesquisadores bem sucedidos deveriam inclusive ser melhor remunerados por isso.

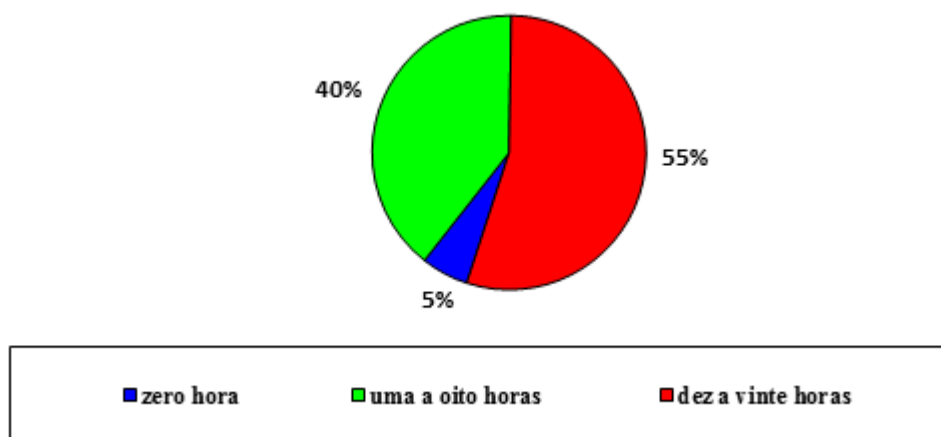
Se você olhar a minha produtividade desde que eu cheguei aqui, apesar de eu estar mais velho, a minha produtividade hoje é superior a quando eu entrei aqui e ela sobe a cada ano. Mas isso advém do fato de cada vez eu conseguir mais recursos para desenvolver a minha pesquisa, então eu consigo trazer hoje pessoas para me ajudar. Então eu consigo hoje ser uma pessoa mais produtiva. Mas só que essa produtividade ela não vem, ela não cresce na mesma proporção da remuneração. Então, quando eu subo de classe, eu ganho cerca de R\$250,00 a mais. Se eu público 5 trabalhos a mais do que o ano passado, não só em números, mas em qualidade, essa remuneração, ela não acontece proporcionalmente, infelizmente. Então eu... quem faz pesquisa tem a mesma remuneração de quem não faz (Professor N2).

Ainda sobre a produção do conhecimento, com o destaque para as áreas tecnológicas, vale ressaltar que esta passou a ter ênfase na produção do conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável e passível de agregar valor às mercadorias. Contratos de gestão e avaliação por índices de produtividade passaram a determinar as relações e flexibilizações de trabalho docente no Ensino Superior. Segundo Chauí (1999), a universidade é uma

organização social e, como tal, representa a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

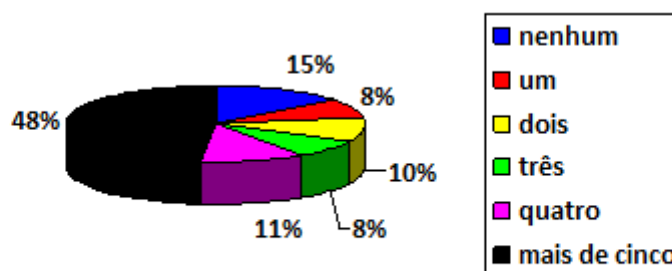
É possível observar com base nos gráficos a seguir, como na UFV, no curso de Ciências Biológicas, como os docentes têm investido grande parte de seu tempo para as atividades de pesquisa, publicações e orientação de novos pesquisadores.

Gráfico 6 - Tempo médio semanal que os docentes participantes da pesquisa se dedicam à pesquisa e produção acadêmica



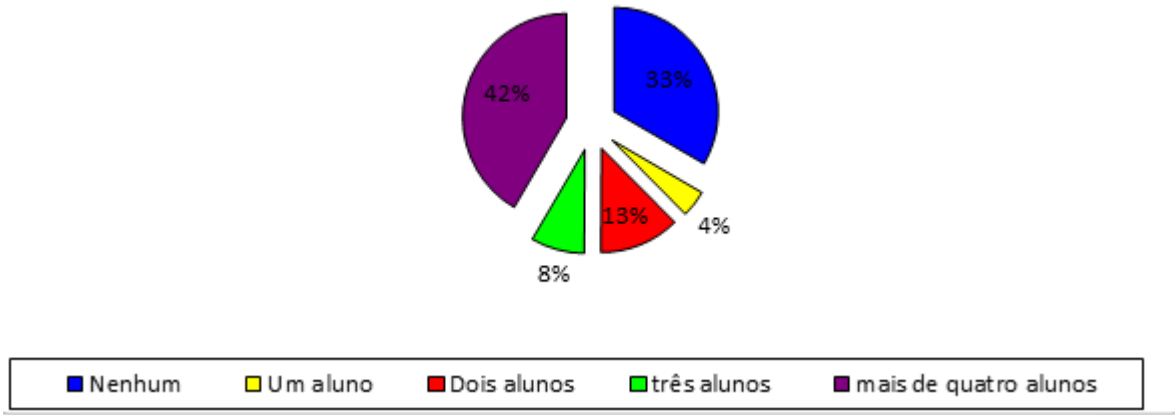
Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Gráfico 7 - Quantidade de produções científicas que os docentes participantes da pesquisa concluíram em 2014/2015 em relação a periódicos



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Gráfico 8 - Quantidade de aluno(s) que os docentes participantes da pesquisa orientam no doutorado



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Ao tratarmos sobre esse novo modelo de instituição, voltado para produção de uma ciência útil ao capital, é preciso voltarmos no tempo para entender como se deu a reformulação do Ensino Superior no Brasil e analisá-la também a partir da reformulação do papel do Estado, que determinou um novo modelo de universidade a nível mundial.

Em 1968, com a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68), definiu-se um modelo único de universidade, que passava a ter como princípio básico a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, e apontava para a necessidade de se produzir o “capital humano” para impulsionar o desenvolvimento econômico. Já na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, entendeu-se que o modelo único de universidade já estaria ultrapassado e que este seria incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial. Assim, tornou-se necessária uma reforma no sentido de flexibilizar e diversificar a oferta de Educação Superior, ao mesmo tempo em que se resgatava, sob nova condição histórica e do setor produtivo, o papel da ciência e do capital humano no desenvolvimento econômico e na valorização do capital.

Buscando atender às demandas e exigências do setor produtivo e do mercado de trabalho uma série de projetos e programas foram implementados pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Neste momento, a relação entre o Estado e as universidades passou a ocorrer de forma que o Estado diminuía sua função mantenedora, e aumentava gradativamente sua função avaliadora e coordenadora do sistema. Desta forma, com o Estado essencialmente avaliador e gestor, a universidade passou a ser cumpridora de

metas e resultados, sob a égide da racionalização dos gastos e da diversificação das fontes de financiamento. Acentua-se um Estado mercantilista e essa mercantilização se objetiva na natureza modificada do trabalho do professor.

Para Dias Sobrinho (2003), a reorganização da Educação Superior parecia ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. Em outras palavras, parecia haver uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento. Alterou-se, assim, a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública. Forjou-se a noção de público não estatal e as articulações entre universidade e empresa foram intensificadas, sob a prescrição da promoção das parcerias público-privado.

Na década de 2000, no governo do Partido dos Trabalhadores, em especial no ano de 2006, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, as universidades públicas passaram por um novo período de mudança, com ênfase em sua expansão, supostamente com vistas a democratizar o acesso e permanência dos estudantes nas instituições. Utilizando o modelo de reestruturação e expansão da Rede Federal de Ensino Superior, no início de 2007, o governo Lula lançou o REUNI, com o objetivo claro de aumento do número de estudantes de graduação nas salas de aula das universidades federais. Mas como ficou a situação de trabalho do docente e a contratação de professores? Tal pergunta, pode ainda ser completada por outra: e qual são as mudanças no conteúdo do trabalho e suas implicações?

Conforme argumentam Léda e Mancebo (2009), os professores das IES encontram-se pressionados a assumirem várias turmas de graduação e/ou turmas com número excessivo de alunos. Segundo Lima (2011), o que vem ocorrendo, em função do aumento do número de alunos em cada sala da graduação, somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno, é que parte da graduação conta com professores substitutos. Ainda segundo a autora há uma proliferação de professores substitutos, cujo trabalho é mal remunerado e desprovido de muitos direitos trabalhistas, e muitas vezes, sobrecarregados com longas jornadas de trabalho.

Ademais, o trabalho dos professores substitutos fica centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição, sendo-lhe negligenciada a possibilidade de sua ação como sujeito político no interior dos órgãos colegiados. As consequências dessa situação atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de iniciação científica, bancas etc.

Lima (2011) aponta dados que indicam turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os docentes no atendimento e na orientação de discentes. O aumento da relação professor/aluno seria apenas uma dimensão da intensificação do trabalho docente, pois outras podem estar se configurando, e, ademais, se trata de um dos aspectos da expansão da universidade que, vale ressaltar, apresenta contradições, avanços, recuos, e desenvolvimentos desiguais e combinados.

Sobre o aumento do número de alunos e a expansão da UFV vários professores se referiram à difícil equação entre quantidade e qualidade. A fala do Professor I3 parece reafirmar a colocação das autoras citadas anteriormente. E indica um processo de “massificação” que, não sua visão, estaria “valorizando mais a quantidade do que a qualidade”:

Mas uma coisa **que me assusta mesmo é ver esse *campus* abarrotado de gente**. Não é positivo, por que pra mim, sabe Kátia, representa mais massificação. Na minha época de estudante, eu já achava o ensino superior assim bastante massificado. Então, eu acho que em termo de relações humanas, relação dos alunos com os Professores, eu acho que a distância deve ter aumentado consideravelmente, sabe? [...] **a sensação que você tem é que você é apenas um número na chamada. E isso lá na década de 90, agora você imagina hoje, com esse mundo de gente que está pelo *campus* a fora**. Então eu fico questionando muito isso, eu acho que nós estamos pecando pela quantidade, está **valorizando mais a quantidade do que a qualidade** (Professor I3 - grifos nossos).

Esse aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação também pode suscitar reconfigurações indesejáveis da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades, de modo a restringir a potencialidade e profundidade da formação ético-política e acadêmica. Tudo isso em prol de metas e da racionalidade da eficiência e da eficácia.

Segundo Silva (2013), os efeitos da expansão, como a extensificação e intensificação de trabalho, também são acompanhados por tendências de individualização das relações de trabalho e de competitividade profissional.

O depoimento do Professor N1 aponta como a individualização e a competitividade já se naturalizou, a ponto deste não se sentir pressionado por esta nova lógica de produção. O professor menciona que entra “na lógica” (da sociabilidade produtiva) e considera que tal ocorre por uma “opção de adesão”:

É a questão da produtividade sim, acho que na pós-graduação muito mais forte do que na graduação, ainda que todos... **qualquer progressão na carreira você percebe que você tem que fazer os pontos e tal, acho também que essa lógica ela entra na relações entre os professores e**

entrando nas relações aqueles que tem maior publicação serão... terão respeito, serão ouvidos e os que tem menos não serão ouvidos, o que é outro problema pra mim muito sério, porque também você pode não dar aula nenhuma e não ter compromisso com nada, mas se você publicar a situação é uma e se você vem dar sua aula, cumprir sua obrigação mas não publicar a sua situação é outra né? Ao ponto de que se você ficar em casa, fechado em uma sala e conseguir publicar você esta com a vida ganha, provavelmente em uma universidade que exerce menos controle sobre a presença do professor em sala. Então eu sinceramente acho que tem mais, como eu já apresentei os argumentos anteriormente, mas... **Eu não me sinto pressionada, eu fico pressionada quando eu quero que é quando eu entro na lógica. Ou seja, eu acho que a pressão tem haver com a minha opção de adesão ou não.** (Professor N1– grifos nossos).

Assim, a universidade se insere num contexto caracterizado pela predominância da esfera financeira da acumulação capitalista, modelo de ciência instrumental orientado pelo interesse do mercado (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 1997).

Segundo Leher & Lopes (2008), a docência e a carreira acadêmica passaram a ser balizadas por outra lógica, a lógica de se alcançar o mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo. Todavia, o trabalho intelectual é contraditório com esta a lógica do capital. O tempo da pesquisa não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista.

A fala do autor é corroborada com a fala de um dos docentes entrevistado que aponta:

[...] há uma tendência em ter uma produção mais pobre. Porque você não tem tempo, não tem o tempo da pesquisa (Professor N4).

Deste modo, a lógica do capital forja a transformação do docente-pesquisador e de sua identidade quando tenta adequar a criação intelectual a um determinado valor mensurado e a metas ou resultados supostamente indicadores de eficiência e eficácia.

Uma nova cultura institucional vem se estabelecendo. Exige-se que o docente seja produtivo, competitivo e empreendedor. A produtividade é tomada como indicador de eficiência, gerando uma concorrência acirrada para verificar quem produziu mais, onde e quando se produziu, quem teve seus projetos aprovados por agências de fomento, quem pode ou não orientar na pós-graduação, quem ocupou funções administrativas, entre outros. O fato é que este quadro tende a se intensificar e reconfigurar o trabalho docente e as relações de trabalho. Consideramos que possa haver alterações inclusive do próprio modo como cada grupo social se representa e configura seu destino social no trabalho e na própria sociedade.

Segundo Mancebo (2010), a ideia é de que os professores devem ser “mais produtivos”, o que leva a produção a ser avaliada quantitativamente (número de “produtos” declarados). Além do esforço docente, se contabilizam: orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos, dentre outros. Tudo isso imposto pelos editais dos órgãos públicos de fomento à produção científica, que direciona a ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento para a lógica de produção empresarial, o que favorece a competição entre os pares e redefine o modo de trabalho deste.

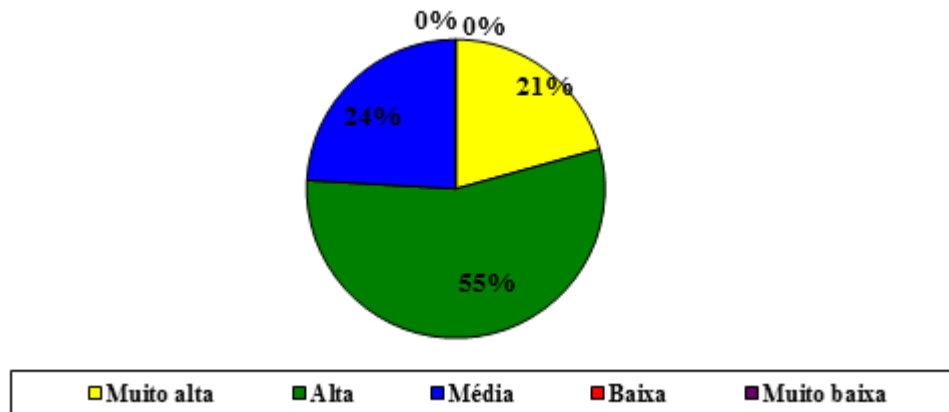
Na Universidade Federal de Viçosa, são consideradas atividades acadêmicas, próprias do pessoal docente da Educação Superior, o ensino, a pesquisa e a extensão. Todas essas atividades são indissociáveis e visam à aprendizagem, à produção do conhecimento e à ampliação e transmissão do saber e da cultura; inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição.

Deste modo as funções do docente são variadas dependendo da área, do cargo e do nível de atuação. Assim as atividades desenvolvidas no espaço educativo alteram-se muito, havendo professores que hora se dedicam mais ao ensino na graduação e/ou na pós-graduação, e outras a pesquisa, a extensão, e a gestão da universidade.

Preparar e ministrar aulas, elaborar e corrigir avaliações, orientar alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, elaborar projetos de pesquisa, orientar a escrita de trabalhos de pesquisa, concorrer aos editais de fomento, participar de grupos de pesquisa, participar de bancas, organizar, promover e participar de eventos, atender às demandas de produção científica, coordenar e administrar cursos, elaborar projetos, relatórios, participar de conselhos, reuniões de colegiado, dentre outros fazem parte do trabalho do docente. São várias as demandas a serem cumpridas. A intensificação do trabalho docente pode aparecer nesse caso, atrelada a uma ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, que precisam realizar diversos atendimentos na graduação, pós-graduação. A intensificação nessa conjuntura tem espaço para ganhar força e se estabelecer junto ao trabalho do professor.

Sobre a intensificação do trabalho, após a aplicação dos questionários na UFV, surgiram informações importantes, que podem estar contribuindo para sobrecarregar o trabalho do professor. Na instituição 55% dos docentes consideram sua carga horária de trabalho alta ou muito alta. Veja no gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Avaliação da carga horária de trabalho na UFV



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Ainda segundo os docentes falta tempo para o descanso, e esse cada vez mais se comprime, se tornando difícil manter-se em dia com campo profissional. Veja a fala do docente a seguir:

[...] eu até gostaria de marcar ponto, um dia desses, só pra contabilizar horas de aula por semana, mas o fato é "eu não consigo fazer minhas atividades durante a semana." O máximo que eu consegui foi parar de vir aqui, no final de semana. Mas você leva serviço pra casa, (que chega) na *internet*. [...] durante a semana o aluno vai aparecer, tanto de graduação, e pós-graduação, para orientação. [...] e... revisão de periódico, participação em comitê editorial, revisão de projeto pra entidades internacionais e nacionais, você acaba jogando pro final de semana. [...] Então,... boa parte do meu final de semana, ele é comprometido com isso (Professor A3).

Dessa forma, ainda que formalmente esteja estabelecido um regime de trabalho, com horas semanais a serem cumpridas, os professores estendem essa jornada, consubstanciando um tempo invisível nos registros oficiais. Para cumprir as demandas os professores precisam ampliar seu tempo de trabalho, envolvendo, inclusive, a utilização dos finais de semana, feriados e, em muitos casos, até mesmo das férias. Em todos os casos, o fundamento central dessa expansão do tempo de trabalho é a instituição da lógica produtivista e mercantil na universidade pública e, conseqüentemente, no trabalho docente (LEHER; LOPES, 2008).

2.3 A intensificação do trabalho docente

Mas o que a literatura traz e entende sobre intensificação do trabalho docente? É com o objetivo de clarear e entender essas duas categorias de análise **Intensificação e Trabalho Docente** que começamos a pensar sobre noção de intensidade e como ela se estabelece no cotidiano de trabalho do professor universitário.

Dal Rosso (2006) afirma que a intensidade é condição inerente do trabalho humano. Assim, independentemente do tipo e do modo de produção a que esteja submetido, a intensidade seria mais do que esforço físico. A intensidade do trabalho envolveria além de mais esforço para realizar uma função, capacidades mentais, saberes adquiridos, e também envolvimento pessoal, afetivo com aquilo que se faz. Para esse autor historicamente existem movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho em geral. Essa ampliação e/ou redução depende da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo.

O período histórico que compreende a Revolução Industrial seria o primeiro período classificado por Dal Rosso (2006), como aquele em que houve ampliação da intensificação do trabalho, em que ocorreu também maior esforço, maior resultado e envolvimento do trabalhador em seu ofício. Naquele período havia exigência de mais horas de trabalho, solicitação de muito mais esforço por parte do trabalhador, que com o incremento de modernas tecnologias, necessitava também de novas habilidades mentais e o desenvolvimento de um novo ritmo de trabalho.

Já no início do século XX com o surgimento do fordismo/taylorismo, com a finalidade de aumentar a produtividade fazendo uso da tecnologia científica, uma nova fase de intensificação baseada na separação entre planejamento e execução do trabalho se estabeleceu. Mais recentemente ao nosso tempo, foi na década de 1980, que o terceiro período de intensificação do trabalho ocorreu, sendo os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho, a polivalência e o uso de novas tecnologias científicas e digitais.

Deste modo, na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais, aumenta os resultados do trabalho e a alteração da intensidade para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a

elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento (DAL ROSSO, 2006).

Desde a Revolução Industrial, passando pela divisão do trabalho fordista/taylorista, chegando ao emprego de equipamentos digitais de comunicação, é fato que as relações de trabalho se modificaram e com os avanços tecnológicos o espaço ocupado pelo trabalhador se expandiu muito.

Segundo Dal Rosso (2006), as atividades operativas, 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 e de inteligência prática do trabalhador do que em épocas anteriores.

Mesmo tradicionais atividades industriais e primárias são transformadas pela revolução tecnológica, incorporando também uma grande fatia de trabalho imaterial. Mas é erro grosseiro pensar que intensificação do trabalho ocorre apenas no setor industrial e no ramo automotivo. Muito pelo contrário. Em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem uma competição sem limites e sem fronteiras, tais como as atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de abastecimento urbano, sistemas de transportes, ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e outros serviços imateriais, **o trabalhador é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento no trabalho** (DAL ROSSO, 2006, p. 36, grifos nossos).

Assim sendo, como acontece a intensificação do trabalho do professor? Na tentativa de responder essa questão passaremos então para análise da categoria **Intensificação** atrelada ao **Trabalho Docente**.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle, praticados nas instituições de ensino ao longo de sua história, que envolve tanto o controle estatal como os interesses industriais. O autor descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma nos Estados Unidos. O país buscou a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, de pacotes instrucionais e da cobrança burocrática do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto a intensificação do trabalho docente relacionava-se especialmente à parte administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem.

Levando em conta as contribuições desses estudos, a intensificação do trabalho docente é entendida, neste trabalho, como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e

atribuições das atividades da universidade, no mesmo período de tempo de trabalho. Assim, essa nova reconfiguração de trabalho abarca além das tarefas de ensino, pesquisa e extensão, as questões de administração, de produtividade, dentre outras. Veja a fala do Professor A3 sobre a ampliação do período de tempo trabalho, principalmente após a inserção da tecnologia.

[...] houve um aumento substancial de produtividade. [...] Qualquer viagem que você faz você tem que levar um *laptop* hoje e ficar pendurado até onze horas da noite pra tentar dar conta do que chega de demanda, no mesmo dia, né? [...] **Está excessivo**, você deveria... o que se espera é um balanço mais saudável... você tem que absorver a coisa. E não está dando pra fazer isso. **Não está tendo tempo hábil pra... pra absorver esse tipo de coisa. E você vai mudando os hábitos numa rapidez que, às vezes, você nem se dá conta.** (Professor A3 – grifos nossos).

Sobre a intensificação do trabalho docente, autores como Oliveira et al. (2002, p. 6), esclarecem que “[...] mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo”.

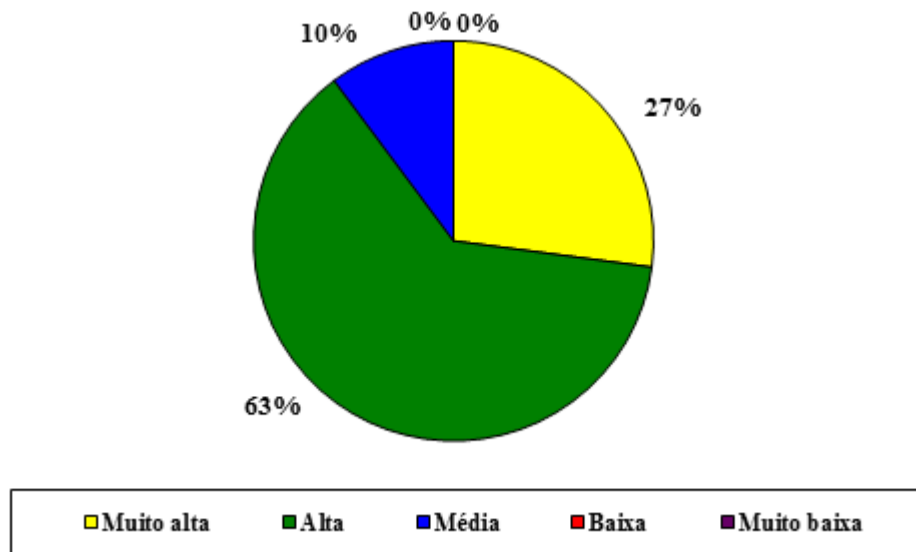
Já Lima (2010, p. 2) define carga de trabalho da seguinte maneira:

A carga de trabalho é, portanto, uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação (que, por sua vez, dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho em sentido amplo), ciclos e pausas (horárias, diárias, entre jornadas, semanais e anuais, com seus feriados e férias mais longas, implicação, interesse e sentido do trabalho para o trabalhador) (LIMA, 2010, p. 2).

Segundo Jaques e Hobold (2014), subentende-se, então, que o trabalho dos docentes relacionado à consequente intensidade, enquanto sobrecarga de trabalho perpassa por diferentes análises, desde a legislação que desencadeia um volume excessivo de atividades, até as condições objetivas e estruturais da reorganização do tempo e espaço de trabalho.

Perguntamos aos docentes da UFV, participantes da pesquisa, como consideram seu ritmo de trabalho e 63% afirmaram que consideram o ritmo de trabalho alto.

Gráfico 10 - Avaliação do ritmo de trabalho na UFV



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Segundo Frigotto (2002), o trabalho humano está intrinsecamente relacionado à produção de nossa existência como sujeitos sociais; em primeira instância o trabalho é criador da condição humana e a condição humana transforma o trabalho em atividade laborativa, permeada pela alienação, materializando-a como mercadoria e força de trabalho (FRIGOTTO, 2002).

Nesse sentido, em face das transformações decorridas no processo de trabalho e na educação em suas múltiplas nuances, sejam estas de ordem econômica, política, cultural e/ou social, dimensão da qual fazemos parte como indivíduos singulares, o trabalho humano, deve ser compreendido em sentido ontológico, que nos conduz para a interpretação de que o trabalho é por essência social e, dessa forma, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e ao fazer sua própria história. Nesse aspecto, a docência merece ser discutida, enquanto profissão, força de trabalho.

Para definir a chamada intensificação do trabalho, Assunção e Oliveira (2009, p. 22) afirmam que: “A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. E que o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido”. Vale ressaltar que em estudos específicos, o sofrimento no trabalho associado ao adoecimento pode emergir de um conflito entre a vontade de fazer bem o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas condutas para aumentar a sua produtividade.

Outra transição importante relacionada ao trabalho docente é a transição do trabalho apoiado por computadores fixos para o trabalho com equipamentos portáteis, por sistemas de comunicação, telefones celulares e uma infinidade de aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado. Observa-se um rompimento com o padrão dos *tempos de trabalho* separados nitidamente dos *tempos de não-trabalho*. As fronteiras passaram a ficar mais difusas e os tempos de trabalho invadiram os de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva dos envolvidos.

Veja no depoimento do Professor A3, que revela a utilização de seu tempo livre para terminar suas tarefas da universidade.

O expediente vai até um pouco mais tarde... Eu fico normalmente até as sete, às vezes até as oito e eu dependo do serviço no final de semana. **E você leva serviço pra casa, que chega na internet** (Professor A3 – grifos nossos).

O Professor A4 relata que as atividades da docência consomem seu tempo livre.

O trabalho tem consumido o dia a dia. Às vezes falta tempo até pra eu saber o que está acontecendo com a minha colega aqui do lado. Às vezes, a gente fica numa roda viva, vai pra uma aula, volta, sai, faz o intervalo, às vezes o pouquinho que a gente tem é que a gente tem um cafezinho, né, uma salinha ali pequenininha, que a gente consegue socializar uns dez minutos, às vezes nem isso, dependendo da semana (Professor A4 - grifos nossos).

O professor N2, afirma que não há tempo para se dedicar a outras atividades que não sejam as de fins acadêmicos.

Não há tempo, o meu tempo eu fico geralmente na universidade de dez a doze horas por dia. [...] **Mas eu trabalho muito mais do que dez horas por dia, quase todos os dias** (Professor N1- grifos nossos).

Segundo Bianchetti & Machado (2011), os discursos evidenciam que, como consequências da pressão sobre os pesquisadores de produzir cada vez mais, instaurou-se na vida/trabalho desses profissionais, um processo, de ampliação da produtividade e expropriadores do tempo de descanso, lazer e fruição, tão necessário ao equilíbrio físico e emocional. As chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação são poderosos mediadores no sentido de ampliar e intensificar a jornada de trabalho, particularmente no caso dos pesquisadores, que realizam o seu trabalho sem as limitações de um lugar e de um tempo predeterminados. De ferramentas auxiliares, facilitadoras, as tecnologias da informação e da

comunicação, paradoxalmente, transformam-se em meios de trans-fronteirização do espaço-tempo, criando uma nova temporalidade tempo especializado, cabendo aos pesquisadores aderir ou aderir!

Ainda segundo as autoras, parece tratar-se de uma nova dimensão do tempo que ultrapassa a clássica duração da jornada de trabalho e a apropriação do processo e resultado, questões explicitadas por Marx (1987), ao tratar da mais-valia relativa e absoluta.

Já Thompson (1991), ao apontar as questões relacionadas com o tempo, essa nova ambiência da academia, das relações entre pesquisadores e da vida desses trabalhadores, conforma-se naquilo que vem sendo designado como capitalismo acadêmico, em um movimento no qual os/as critérios/medidas do mundo das corporações são transferidos para a universidade.

Outra fonte de problemas para o trabalho, dos desgastes intelectuais e relacionais é a de que à medida que, numa sociedade, cresce o contingente de pessoas que trabalham em atividades imateriais, aumentam também os problemas pessoais e de saúde decorrentes do trabalho e de sua intensificação. Esses elementos fundamentam a hipótese de que o crescimento do trabalho imaterial deverá gerar acidentes e doenças do trabalho de naturezas distintas (DAL ROSSO, 2006).

Outro viés que vem contribuindo para intensificar o trabalho do professor universitário, são os programas de pós-graduação e pesquisa, associados ao processo de precarização das relações de trabalho e da carreira docente, sob regulação, controle e indução da Capes, CNPq, dentre outras, que submete o professor a uma série de novas exigências.

De acordo com Silva Junior (2017), dentre estas exigências, destacam-se a redução do tempo de pesquisa, a obrigatoriedade de publicação média anual de artigos científicos em periódicos de renome, bem como, dar aulas na pós-graduação e graduação, ter pesquisas financiadas por agências de fomento de prestígio acadêmico, prestar assessorias e consultorias científicas e produzir patentes e licenciamento, e buscar internacionalizar suas atividades de trabalho. O autor enfatiza que nesse processo o trabalho assume feições heterônomas:

Deve-se enfatizar que até o ano de 1999, no CNPq, os projetos de pesquisa eram encaminhados via “demanda livre”, isto é, esta agência não determinava prioridades de pesquisa mediante editais, como ocorre atualmente. A partir de 2001, o financiamento de pesquisa passou a seguir novos critérios com base no estabelecimento de prioridades em áreas de conhecimento orientadas pela política econômica e industrial do país, sob a gerência monetária e financeira do Banco Central. Desta maneira, o CNPq passou a estabelecer convênios e editais indutores de pesquisa cujo resultado deveria ser o conhecimento matéria prima, visando ao aumento da

produtividade do capital e da competitividade econômica do país. O reordenamento da Capes e do CNPq permitiu que estas agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento na condição de conhecimento matéria-prima, priorizando a inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor a produtos e processos e serviços, e beneficiassem, desta maneira, os interesses econômicos (SILVA JUNIOR, 2017, p.196).

É possível observar ainda o forte apelo à pesquisa aplicada, produtora do conhecimento exigido pela predominância financeira, financiada por políticas que priorizam as áreas de conhecimento em que se situam as carreiras que se constituem no destino de um setor social mais abastado da sociedade brasileira (SILVA JUNIOR. 2017, p. 219).

Para o professor A3, os pontos privilegiados de intensificação do trabalho na UFV estão ligados à pesquisa na pós-graduação, orientação de alunos, publicação e revisão de artigos.

[...] No meu caso, seria **orientação, pós-graduação e pesquisa... elaboração de projeto, publicação, revisão de artigo, revisão de projetos.** Esse... seriam esses... é, os quesitos que eu acho que demandam mais. Eh, interação com colega no exterior é um negócio que ninguém se dá conta mas toma um tempo extremamente elevado. Porque a troca tem que ser rápida, para funcionar. E é uma busca de recurso e de negociação pra você tentar contemplar todas as partes... (Professor A3 - grifos nossos).

Segundo Chauí (2003), a intensificação passa pelo entendimento da transformação da ciência desde a década de 1940. Esta passou a ser balizada pela lógica do modo de produção capitalista. Passou a ser um componente do próprio capital, uma força produtiva, inserida na lógica de produção capitalista. A universidade se submeteu às novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e sistemas de controle determinados pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. E isso fez com que a docência e a pesquisa se colocassem a serviço da velocidade do capital, que retira a marca essencial do trabalho intelectual e acadêmico, a formação, e submete a pesquisa a critérios quantitativos, baseado em número de artigos publicados, dos quais dependem a conservação do emprego e a ascensão na carreira. E a obtenção de financiamento de pesquisas depende de uma maior produção, da intensificação do trabalho. Um aspecto demanda o outro.

Trata-se de um cenário de insegurança que, segundo a autora, “não gera conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

Nesse sentido acreditamos que no caso dos docentes, do curso de Ciências Biológicas da UFV, participantes da pesquisa, a intensificação do trabalho como consequência das

mudanças estruturais pelo qual o capitalismo passou ao longo dos anos, que trouxeram transformações também para instituições sociais de educação, como a universidade, sofreram influência dos novos sistemas de gestão. Ocorre o acirramento da mercantilização do conhecimento. Este repercute diretamente no delineamento da atividade docente, que busca produzir cada vez mais.

Buscando identificar se a produtividade em pesquisa tem demandado maior tempo e dedicação do docente; através do questionário, foi perguntado aos professores qual seria a atividade que demanda maior tempo e esforço no trabalho? A pesquisa, orientação de alunos apareceu, como pode ser visto no quadro abaixo, como uma das atividades que na UFV vem demandando mais esforço e trabalho por parte do docente.

Quadro 5 - Atividade que lhe demanda maior tempo e esforço no trabalho

Orientação de alunos de pós-graduação e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa com tempo restrito
Orientação de alunos
Orientação e pesquisa
Pesquisa
Atividades de pesquisa
Orientação de estudantes.
Pesquisa
Preparo das aulas e orientação de estudantes de graduação e pós-graduação.
Orientação na pós-graduação e publicações científicas
Orientação de alunos
Publicação para atender as exigências da Capes
Emissão de pareceres (projetos, dissertações, teses, artigos científicos e relatórios) solicitados por agências de fomento, periódicos internacionais e programas de pós-graduação.
Coordenação da pós-graduação, gerenciamento de alunos.
Orientação de estudantes e atividades relacionadas a pesquisa, além de revisão de trabalhos científicos e projetos.
Pesquisa e orientação de estudantes
Pesquisa científica e preparo de aulas
Pesquisa
Pesquisa e pós-graduação
Preparo de aulas e elaboração de projetos e artigos

Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Segundo Machado (2011), Educação, Ciência e Tecnologia como pontos centrais, nesta nova lógica de promover progresso econômico e social reduziram a Universidade, predominantemente, à executora e refém, não autônoma. Enquanto é o capital que precisa do conhecimento gerado pelos trabalhadores-pesquisadores para reproduzir-se, estes vivenciam a intensificação e alienação do seu trabalho.

Todavia ainda segundo a autora, um caminho possível para revelar conexões despercebidas é rastrear, na história, de que maneiras a universidade veio a tornar-se alvo do interesse do capital. E de que formas órgãos governamentais (como a CAPES) se tornaram mediadores e porta-vozes desses interesses, traduzindo-os em demandas e transmitindo-as às universidades por meio de exigências ou ingerências exógenas. E como esses interesses foram naturalizados pela universidade. Isso é como ocorre o confisco da autonomia e da liberdade acadêmica. Se o sistema capitalista foi capaz, no desenrolar dos processos históricos, de se apropriar dos sistemas educativo e científico, como hoje o conhecimento dos fatos e atuação na história poderia desfazer esse processo? Eis questões importantes de se considerar (MACHADO, 2011).

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2013), o processo de mercantilização da universidade pública brasileira e de sua identidade institucional como parte orgânica da mundialização financeira do capital e do modelo de crescimento econômico adotado pelo país no início da década de 1990, deu origem às reformas das instituições republicanas brasileiras. A universidade pública transforma-se, neste movimento, sob a mesma matriz teórica, política e ideologia da reforma do Estado, sofrendo um deslocamento social e econômico.

Fato que tornou a universidade em uma agência executora de políticas de competências do Estado e a racionalidade mercantil tornou-se o núcleo da Política com consequências para o trabalho do professor universitário. Ainda segundo os autores a economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento e da extensão de um cunho social, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais e serviços ao mercado em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2013).

Sabido que é um processo histórico o modo como a universidade se tornou alvo e passou a produzir conhecimento para o capital, é preciso aqui salientar que na construção do processo histórico em que vivemos, a implementação do REUNI, vem adicionar mais um

“ingrediente” na história da reconfiguração do papel das universidades e no trabalho do docente, no sentido de propor uma expansão que consolida metas como o aumento no número de alunos às custas de sobrecarga e intensificação do trabalho do professor. E ainda, conforme negociação no momento de sua implementação, com maior (ou menor) inserção da produção acadêmica e científica no setor industrial-produtivo. A adesão ao programa nos casos de maior inserção auxiliou o Estado nacional a concretizar metas ligadas à mundialização do capital de produção de mão-de-obra qualificada para atender ao capital.

Podemos supor que na UFV parte essencial do fenômeno de uma crescente intensificação do processo de trabalho do professor universitário, em especial, esteja vinculado à pós-graduação e à pesquisa. Mas, buscando refutar essa ideia, consideramos pertinente analisar, *onde e como*, na UFV, se produzem não só esses, mas outros pontos de estrangulamento das diversas atividades acadêmicas (pesquisa, ensino, extensão). Identificar se há áreas dentro do curso de Ciências Biológicas em que esses pontos sejam mais ou menos evidentes; e, especialmente, como ocorrem estas distinções, no que tange às atividades dos professores nos dois cursos escolhidos. Desse modo, realizamos, síntese, categorização e análises das falas dos sujeitos envolvidos a partir do questionário e entrevistas, que apresentaremos no capítulo a seguir.

3. A EXPANSÃO DA UFV VIA REUNI E O TRABALHO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES

Buscando identificar se ocorre, como ocorre, e se há pontos privilegiados de intensificação do trabalho dos docentes na UFV, procuramos neste item analisar os dados obtidos por meio dos documentos oficiais, questionário e entrevistas com professores que compõem os cinco departamentos do curso de Ciências Biológicas Bacharelado/Licenciatura e Licenciatura Noturno.

Num primeiro momento, procuramos traçar um perfil dos professores e realizar um mapeamento sobre dados gerais como faixa etária, tempo de serviço do docente, de acordo com os dados do questionário.

Sessenta docentes de diferentes etapas da carreira profissional (inicial, intermediária e final) responderam ao questionário. Já entrevistados foram 12 docentes.

De acordo com o serviço de registro e movimentação da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFV, os cursos de Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura) e Ciências Biológicas noturno (Licenciatura) possuem 118 docentes, distribuídos em cinco departamentos: Departamento de Biologia Animal - 14 docentes vinculados; Departamento de Biologia Geral - 32 docentes vinculados; Departamento de Biologia Vegetal - 20 docentes vinculados; Departamento de Microbiologia - 11 docentes vinculados e Departamento de Educação - 41 docentes vinculados.

A participação ao questionário foi seguinte forma: Departamento de Biologia Animal - 12 docentes respondentes; Departamento de Biologia Geral - 19 docentes respondentes; Departamento de Biologia Vegetal - 13 docentes respondentes; Departamento de Microbiologia - 9 docentes respondentes; Departamento de Educação - 12 docentes respondentes.

A participação de 4 professores de trajetória mais longa na instituição nas entrevistas foi a seguinte: Dois professores que estão respectivamente na universidade há 30 e 27 anos, sendo o primeiro bolsista de produtividade 1D e o segundo não possui bolsa de produtividade. O primeiro já foi Diretor ou vice-diretor de Centro, Consultor da CAPES para avaliação de cursos de pós-graduação, Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES e Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. O segundo já foi Pró-reitor, Chefe ou vice chefe de departamento, Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES e Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. Outros dois professores estão na universidade há 24 e 22 anos. Um deles é bolsista de produtividade 1A. Já foi Coordenador ou

vice-coordenador de programa de pós-graduação, Consultor da CAPES para avaliação de cursos de pós-graduação, Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES, Editor de periódico avaliado pela CAPES e Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. O outro professor é bolsista de produtividade 2, e já foi Coordenador ou vice coordenador de curso de graduação, Integrante da diretoria de sindicato, Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES, Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento.

Há ainda professores que consideramos de etapa intermediária com 19 anos de trabalho na UFV. Um deles é bolsista 1A e Coordenador ou vice-coordenador de programa de pós-graduação, Integrante da diretoria de sindicato, Consultor do MEC para avaliação de cursos de graduação, Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES, Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. O outro não é bolsista e ainda não assumiu nenhum cargo na universidade ou fora dela.

Temos ainda dois professores de menos tempo na carreira e que trabalham na UFV respectivamente há 14 e 12 anos. O primeiro é bolsista 1D e já trabalhou como Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES, Editor de periódico avaliado pela CAPES e Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. O segundo não é bolsista e já foi Coordenador ou vice-coordenador de curso de graduação. Por fim temos nesse conjunto um professor que tem 10 anos de carreira e outros dois com 8 anos. O primeiro é bolsista de produtividade 2 e já ocupou o cargo de Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES e Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento. O segundo não é bolsista de produtividade e é Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento.

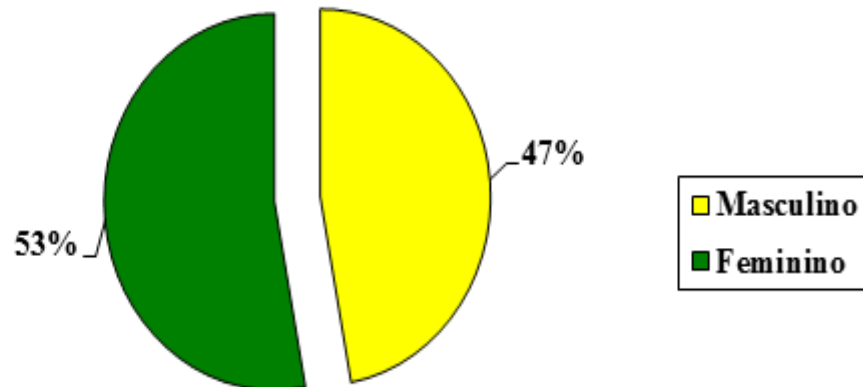
O tema central da entrevista foi o trabalho docente, incluindo os seguintes subtemas: intensificação do trabalho; condições de realização e desenvolvimento e fluidez das distintas atividades designadas e assumidas (ensino; pesquisa; extensão). (Vide Apêndice B, Roteiro das Entrevistas, p. 172).

Ao nos referirmos aos trechos da entrevista substituímos os nomes dos docentes. Para os quatro primeiros professores que estão na UFV há mais anos, entre 30 e 22 anos seus nomes serão substituídos pelas siglas A1, A2, A3 e A4. Para os próximos quatro docentes, que consideramos estar na instituição entre 19 e 13 anos, seus nomes serão substituídos pelas siglas I1, I2, I3 e I4 e para aqueles últimos quatro que estão na instituição entre 10 e 7 anos seus nomes serão substituídos pelas siglas N1, N2, N3 e N4¹¹.

¹¹ Consideramos possível aglutinarmos em 3 grupos distintos: os mais antigos (30 a 22 anos), os intermediários (19 a 13 anos) e os mais novos (10 a 7 anos). Ao qual foram distribuídos em siglas A, I e N. A = “antigos”; I = “intermediários”; N = “novos”.

Voltando ao questionário, trinta e duas mulheres responderam-no e vinte e oito homens, sendo a porcentagem representada pelo gráfico abaixo.

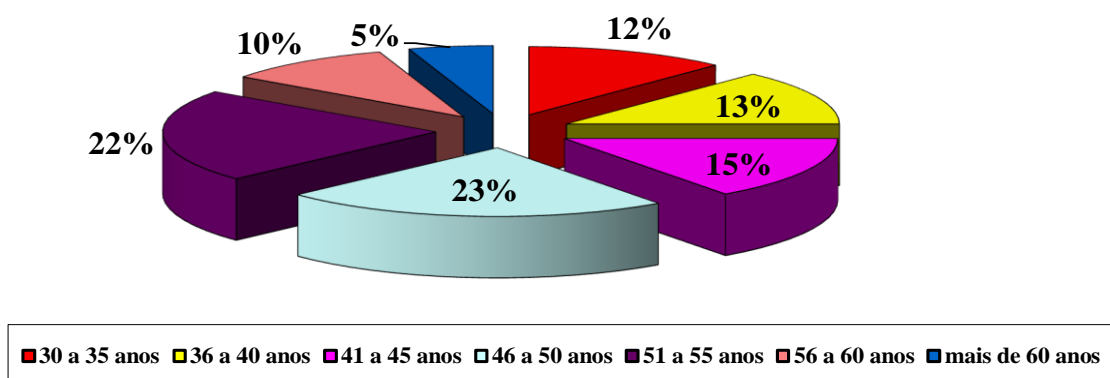
Gráfico 9 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por sexo



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Quando distribuídos em grupos por faixa de idade os professores compõem sete grupos, distribuídos da seguinte forma: docentes com idades entre 30 e 35 anos constitui 12% da amostra. 36 a 40 anos compõem 13% do grupo total, 41 a 45 representam 15%, 46 a 50 anos 23%, 51 a 55 anos 22%, 56 a 60 10%, e 5% fazem parte do grupo de professores com mais de sessenta anos.

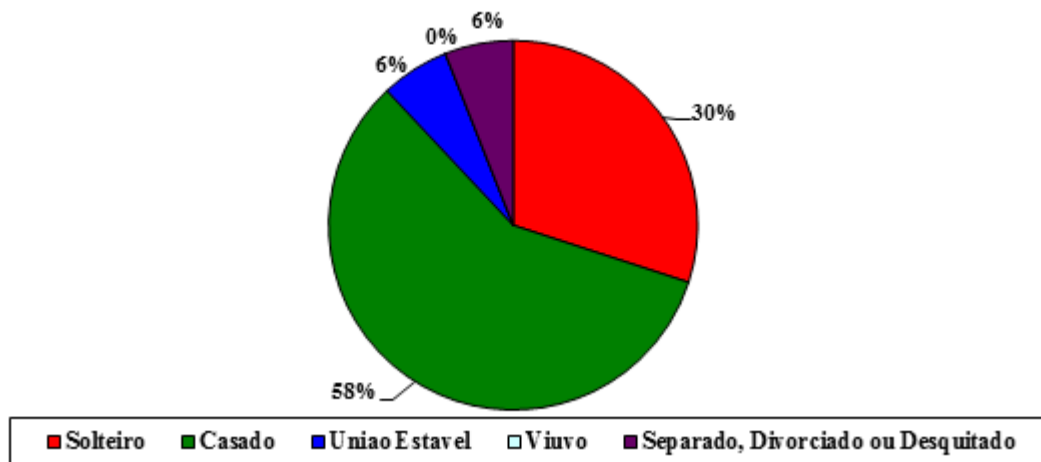
Gráfico 10 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por idade



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Sobre a distribuição dos docentes participantes da pesquisa por estado civil, 58% dos professores são casados, 30% são solteiros, 6% são separados, divorciados ou desquitados, 6% tem uma união estável e não há nenhum viúvo.

Gráfico 11 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por estado civil

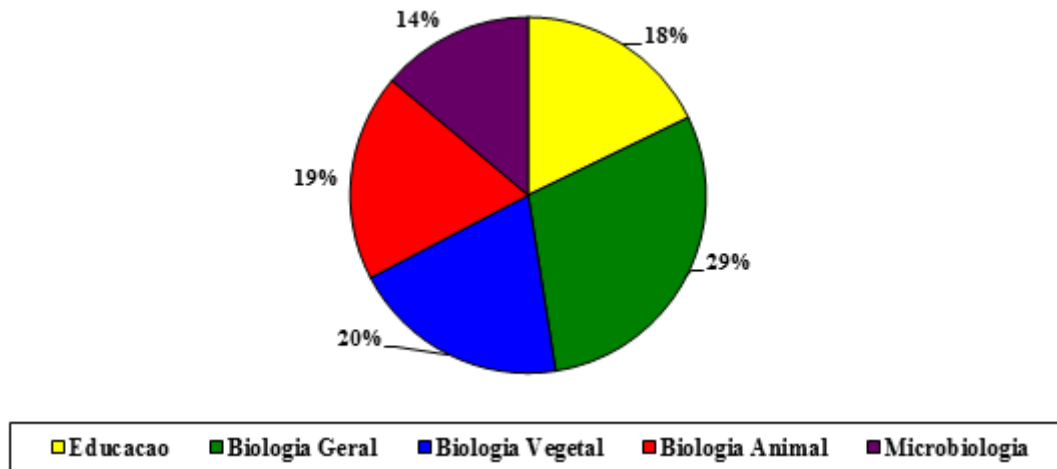


Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Os departamentos que compõem o curso existem desde: 1954, caso do Departamento de Educação; 1971, o Departamento de Biologia Geral; 1978, Biologia Animal e Biologia Vegetal. E em 1992, o departamento de Microbiologia.

Quanto à distribuição dos docentes participantes por departamento no qual estão vinculados, 29% estão lotados no departamento de Biologia Geral, 20% na Biologia Vegetal, 19% na Biologia Animal e 18% no Departamento de Educação e 14% no Departamento de Microbiologia.

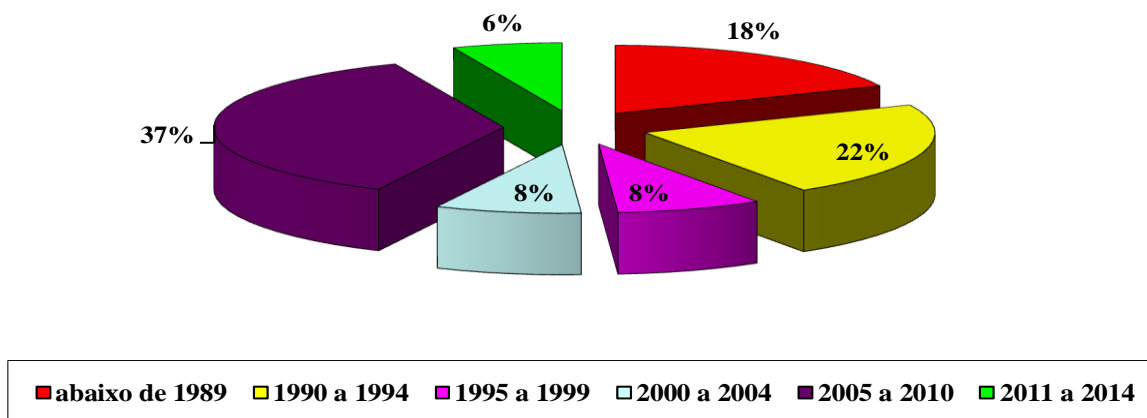
Gráfico 12 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa por departamento



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Em relação às diversas etapas da carreira profissional, o grupo de docentes se divide em seis segmentos. No primeiro temos professores que ingressaram na UFV entre os anos de 1973 a 1989, e tem em média 34 anos de carreira. O segundo grupo que ingressou na universidade entre os anos de 1990 a 1994, e que tem em média 23 anos de carreira. Outros do terceiro grupo que ingressaram entre os anos de 1995 a 1999, que têm em média 21 anos de carreira. O quarto grupo que ingressou entre os anos de 2000 e 2004, e tem em média 13 anos de carreira. O quinto grupo que ingressou entre 2005 a 2010, que tem em média 6,5 anos de carreira. E por fim o sexto grupo que ingressou ente os anos de 2011 e 2014, e que tem em média 2,5 anos de carreira.

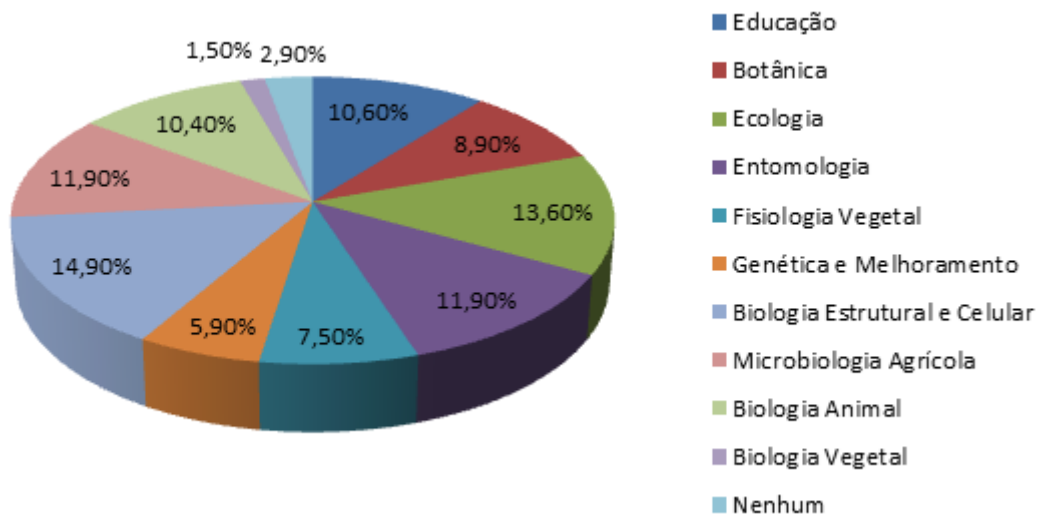
Gráfico 13 - Ano em que o docente participante da pesquisa ingressou na UFV



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Tivemos 14,9% dos docentes participantes do questionário vinculados ao Programa de Pós-Graduação Biologia Estrutural e Celular, 13,6% Ecologia, 11,9% Entomologia, 11,9% Microbiologia, 10,4% Biologia Animal, 10,6% Educação, 8,9% Botânica, 7,5% Fisiologia Vegetal, 5,9% Genética e Melhoramento, 1,5% Biologia Vegetal e 2,9% a nenhum programa de pós-graduação.

Gráfico 14 - Programa de Pós-Graduação que o docente participante da pesquisa está vinculado



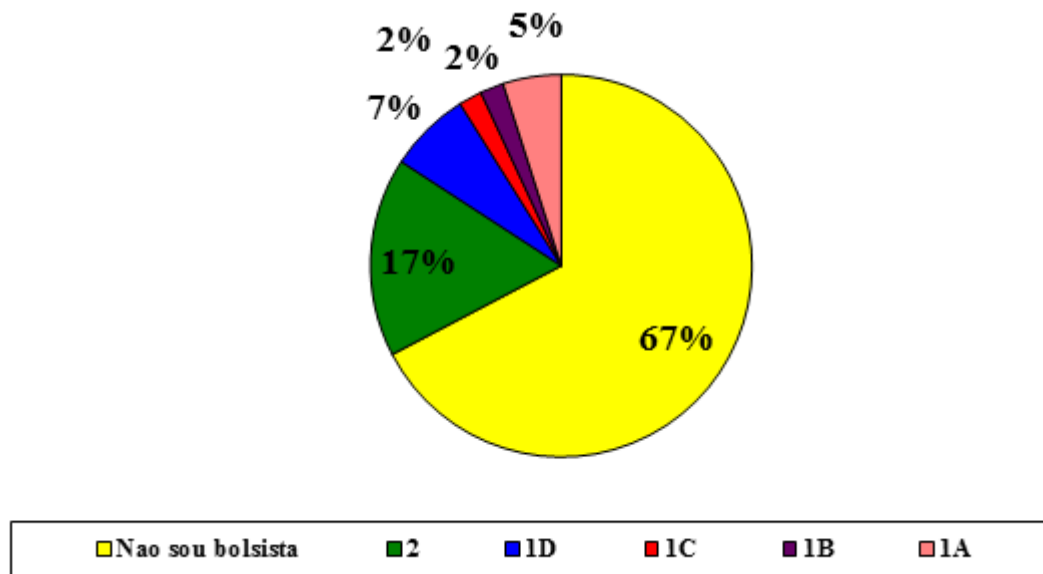
Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Os dados gerais sobre os programas de pós-graduação apontam programas avaliados pela Capes com conceito 7, como os programas de Fisiologia Vegetal que existe desde 1970, Genética e Melhoramento que existe desde 1976 e o programa de Entomologia que existe desde 1984. Outro avaliado com conceito 6, como o programa de Microbiologia Agrícola que existe desde 1970. Outros ainda com conceito 4 como o programa de Botânica que existe desde 1995 e o programa Ecologia que iniciou seus trabalhos em 2001. Há programas ainda com conceito 3, como o programa de Biologia Animal que existe desde 2006 e o programa de pós-graduação em Educação que funciona desde 2009.

Participaram professores com distintas qualificações (bolsistas produtividade categorias pesquisador 1 nível A, B, C e D e 2), todavia 68% dos professores participantes não é bolsista de produtividade CNPq, conforme gráfico 18¹².

¹²A hierarquia dos docentes por produtividade é a seguinte: O nível mais elevado segundo a Capes é o professor classificado com 1A. Seguido por 1B, 1C, 1D. E por fim 2. A distinção tem como base os requisitos e critérios mínimos para enquadramento e classificação da agência de fomento. Por categoria temos o Pesquisador 1: 8 (oito) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa; Pesquisador 2: 3 (três) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa. Por nível - Para a categoria 1, o pesquisador será

Gráfico 15 - Bolsa de produtividade CNPq dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Sobre as atividades acadêmico-profissionais, que o docente participante da pesquisa, desenvolve ou já desenvolveu, os dados apontam que 26% por cento deles são ou já foram Parecerista de projetos de pesquisa avaliados pela Capes, outros 26% já foram Pareceristas de periódicos avaliados por outras agências de fomentos, 9% Coordenador ou vice coordenador

enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos humanos. A diferenciação entre os níveis A, B, C e D é baseada nos critérios relacionados no item categoria, que deverão ter peso maior, e em outros que cada Comissão Avaliadora julgar importantes para a área de pesquisa, devendo no todo privilegiar a qualidade e o conjunto da obra do pesquisador. Espera-se ainda que esses pesquisadores tenham gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos. Para os níveis C e B, além de uma crescente contribuição à formação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia, será avaliada a contribuição na organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação de sua instituição. Destes pesquisadores, espera-se que participem de forma significativa em atividades de pesquisa em suas instituições e, no caso dos pesquisadores B, em órgãos de fomento à pesquisa. O nível A é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco. - Para a categoria 2, em que não há especificação de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos. Dados disponíveis em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

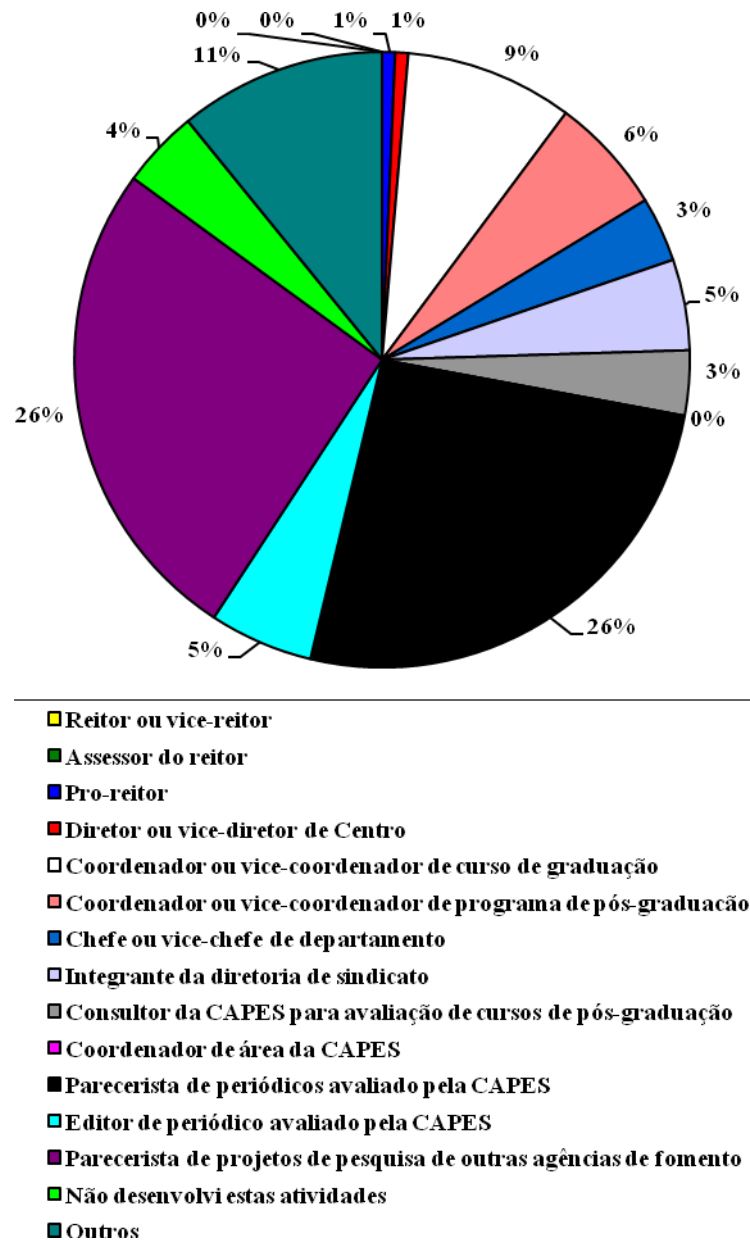
de programa de pós-graduação, 6% Coordenador ou vice coordenador de curso de graduação, 5% Editor de periódicos avaliado pela CAPES e 5% Integrante da diretoria de sindicato.

Se cruzarmos os dados referente ao programa de pós-graduação e à bolsa de produtividade dos docentes, podemos aferir que, no Programa de Pós-graduação em Educação, todos os docentes respondentes não são bolsistas de produtividade. No Programa de Pós-graduação em Botânica dois docentes não são bolsistas de produtividade, três tem bolsa 2, e um docente tem bolsa 1D. No Programa de Pós-graduação em Ecologia cinco docentes não são bolsistas de produtividade, um é bolsista 2, um é bolsista 1B e dois são bolsistas 1D. No Programa de Pós-graduação em Genética e Melhoramento todos os docentes respondentes não são bolsistas de produtividade. No Programa de Pós-graduação em Biologia Estrutural e Celular, sete docentes não são bolsistas, um é bolsista 2 e um é bolsista 1A.

No Programa de Pós-graduação em Microbiologia Agrícola quatro docentes respondentes não são bolsistas de produtividade, dois docentes são bolsistas 2 e mais dois são bolsistas 1D. No Programa de Pós-graduação em Biologia Animal, seis docentes não são bolsistas, um é bolsista 2 e um é bolsista 1A. Por fim no Programa de Pós-graduação em Entomologia um docente não é bolsista de produtividade, dois são bolsista 2, dois 1A, um 1B e um 1D.

Em média 65% não são bolsistas de produtividade e estes estão em sua maioria no Programa de pós-graduação em Educação e Biologia Estrutural e Celular. 20% são bolsistas 2 e em sua maioria estes estão no Programa de Pós-graduação em Botânica. 10% são bolsistas 1D e em sua maioria estes estão no Programa de Pós-graduação em Ecologia. 5% são bolsistas 1A e em sua maioria estes estão no Programa de Pós-graduação em Entomologia.

Gráfico 16- Atividades desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Em sua maioria, os docentes já atuaram como pareceristas de projeto de pesquisa de agências de fomento ou de periódicos avaliados pela CAPES, outros atuaram como coordenador ou vice-coordenador de programas de pós-graduação, a maioria deles são vinculados ao Departamento de Biologia Vegetal e Geral.

Assim, percebemos que prevalece o perfil do professor de faixa etária entre 46 a 50 anos, do sexo feminino, casada, que já tem mais de 15 anos de serviço na instituição, vinculado a programa de pós-graduação e, em sua maioria, não bolsista de produtividade, mas que costumeiramente atua como parecerista de projeto de pesquisa de agências de fomento ou de periódicos avaliados pela CAPES. A maior parte dos professores com este perfil está vinculada aos Departamentos de Biologia Geral e Animal.

No topo da hierarquia de produtividade estão os professores da amostra vinculados aos programas de Botânica e Ecologia. E dos participantes que não possuem bolsa de produtividade, 65% são em sua maioria dos programas de Educação e Biologia Estrutural e Celular.

Após análise do perfil dos docentes participantes da pesquisa, realizamos uma síntese e categorização e análise das falas. Buscamos identificar, entre os 12 docentes, se houveram, e quais foram os pontos privilegiados de intensificação do trabalho do docente após a implantação do REUNI.

A partir da visão dos professores, pode-se apreender questões relacionadas às relações de trabalho, à gestão, às políticas educacionais e processos de adesão e/ou estranhamento em relação à suposta intensificação do seu trabalho.

Para análise dos relatos apontamos três eixos, a saber: Mudanças nas condições de trabalho; produtivismo acadêmico; e conflitos nas relações de trabalho.

3.1 Mudanças nas condições de trabalho

Para Antunes (1999), o processo de reorganização do mundo do trabalho foi ganhando novos contornos a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, período em que o ciclo produtivo do capital dava sinais de esgotamento e, dessa maneira, havia necessidade do capital se reorganizar, para dar maior dinamismo ao processo produtivo. Deste modo, no sentido de sustentar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, manter seu projeto de dominação societal, o capital implementou diversas ações em seu processo produtivo, como a constituição das formas de acumulação flexível, novas formas de gestão organizacional, utilização dos avanços tecnológico, com objetivo de multiplicar seu lucro explorando a imaginação, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência do trabalhador. Essas mudanças no mundo do trabalho trouxeram impacto também para o trabalho dos professores do ensino superior público (ANTUNES, 1999). E as principais mudanças no desenvolvimento do ensino superior brasileiro, particularmente a partir do final dos anos 1980 e início de 1990, se consolida com o modelo de estado neoliberal no país, com a indicação de Bresser-Pereira para assumir o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Assim, no governo de Fernando Henrique Cardoso, deu-se início ao processo de implantação da administração pública gerencialista, que objetivava efetivar a transição do modelo burocrático para o gerencial.

Algumas características definem esse novo modelo, como tornar a administração pública brasileira mais flexível, supostamente mais eficiente, com serviços de melhor qualidade e custos reduzidos, em contraposição à administração burocrática, caracterizada como rígida, hierarquizada, autocentrada, onerosa, pesada, ineficiente e prestadora de maus serviços. (VIEIRA, 2013). Nesse novo mundo do trabalho no qual o servidor público está inserido, procuram-se trabalhadores generalistas, flexíveis, atualizados, criativos, abertos a mudanças, de fácil adaptabilidade, prontos a assumir as mais diferentes tarefas (RIBEIRO & MANCIBO, 2013). E quais as implicações desse novo modelo para o trabalho docente na Universidade Federal de Viçosa?

Buscando identificar se houveram e quais foram as mudanças nas condições de trabalho do docente perguntamos aos docentes entrevistados se houveram mudanças desde que este ingressaram na instituição.

O Professor A1 que está na UFV há 30 anos, fazendo parte do grupo etário que tem entre 51 a 55 anos de idade, é vinculado ao Departamento que aqui chamaremos E, e ao Programa de pós-graduação que aqui chamaremos de A. Ingressante na UFV antes de 1989, em 2015 ministrava 1 disciplina na graduação e 2 na pós-graduação, tendo 2 alunos orientando de IC, 1 de Monografia, 4 de mestrado, 4 de Doutorado e 5 de pós-doutorado, sendo também bolsista produtividade 1D. Esse produziu 10 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015.

O docente entrevistado considera que, em geral, as condições de trabalho melhoraram desde que ingressou na universidade, até mesmo em virtude da passagem do tempo: segundo ele, “trinta anos fizeram diferença inclusive em termos de experiência, de conseguir verbas para projetos”.

Comentou que os professores conseguem melhorar as aulas através da própria prática e que os recursos dos projetos proporcionam a compra de materiais necessários quando a União não compra, o que possibilita “modernizar” o nível das aulas. Em relação às mudanças pelas quais a universidade pública no Brasil vem passando desde a década de 1990, com políticas educacionais de investimento e o estabelecimento de novas exigências quanto ao trabalho do professor, relatou não perceber muita diferença em sua rotina, visto que trabalha de 07h às 19h.

Mencionou que ele mesmo intensificou seu trabalho porque resolveu “abraçar várias coisas”, por querer se “desenvolver mais”, mas que ainda assim não se sente “prejudicado em nada”. O professor não identifica um excesso de trabalho: para ele, “esse excesso pode até acontecer “conforme sua” vontade de trabalhar mais”, entretanto afirmou que sabe distribuir

bem seus afazeres e horários. Embora acabe ficando efetivamente praticamente 12 horas por dia na universidade, alega que o faz por opção e diz conseguir, por exemplo, “manter-se longe de trabalho aos fins de semana e feriados “para se”“dedicar” a sua “família”, o que contribui para seu “bom rendimento”.

[...] a condição de trabalho, em questão assim de infraestrutura, etc., melhorou de um modo geral. Que afinal trinta anos, né? Trinta anos faz diferença, inclusive em questão de experiência, em questão de conseguir verbas para o projeto, etc., né, facilitou bastante. Então realmente houve mudança. [...] **a gente consegue melhorar as aulas pela prática que a gente tem** [...] Então, assim, o nível das aulas também a gente consegue modernizar **conforme a gente tem condições, que muitas vezes não pela ajuda da União, mas pelas condições que a gente consegue** [...] mudanças no trabalho eu não, senti, porque eu trabalho de 7:00 às 19:00 [...] o que vem pela frente eu vou enfrentando... pra mim não fez diferença. Em relação a isso, né, não sinto muita diferença não (Professor A1 - grifos nossos).

Analisando a fala do professor é possível identificar que o mesmo aponta para questões importantes como o financiamento de projetos, que possibilitaram o que denominou como “modernização das aulas”, das práticas. Verifica-se que, esse financiamento não necessariamente é provido pelo Estado à Universidade, mas sim por esforços pessoais dos docentes na busca por subsídios, por meio das agências de fomento, validando argumentos teóricos de que um novo modelo gerencial se estabeleceu também dentro das universidades públicas, onde a ênfase nas capacidades e competências estabelece quem irá ou não obter recursos e se estabelecer na pesquisa.

Segundo Bosi, (2007), na medida em que os docentes captam seus próprios recursos para pesquisa, esses também passam a serem usados privativamente dentro da própria instituição. Laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos que passam a servir a grupos, núcleos e centros de pesquisa em parceria com empresas, que vem gerando uma corrida, uma competição entre os pares.

Analisando outro trecho da fala desse docente é possível observar que o mesmo naturaliza o fato de trabalhar 12 horas por dia, cinco dias da semana, totalizando 60 horas semanais, afirmando que “o que vem pela frente vou enfrentando”. Ainda baseada nos escritos de Bosi (2007), os docentes nesse novo modelo gerencialista veem-se envolvidos em um ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – tornando se difícil a percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema, isto é, a mudança não é vista como necessária. Ao contrário, o padrão que é socializado é o de práticas e valores individualistas cuja

racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo, onde a competição é naturalizada, tornando-se a regra.

O Professor A2 também faz parte do grupo etário que tem entre 51 e 55 anos de idade, está vinculado ao Departamento A e ao Programa de pós-graduação B. Ingressou na UFV no ano de 1989, ministra geralmente 1 disciplina na graduação e 3 na pós-graduação. Tem 1 aluno orientando de IC, e 2 de Doutorado. Não é bolsista produtividade, produziu 3 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, publicou em 2 anais de eventos, participou de 2 apresentações de trabalho e proferiu 2 palestras.

O docente entende que houve mudança na condição de trabalho do professor desde que ingressou na universidade. Explicou que quando foi contratado, ministrava "aula para uma turma de Biologia com 24 alunos", em que "conhecia todos pelo nome" e a "carga horária" era "muito menor". E agora leciona para "turmas com 250 alunos", de modo que os alunos se tornaram "números" para o professor, inviabilizando uma "relação mais pessoal". Contou também que entrou com apenas uma especialização, e fez mestrado e doutorado como professor da UFV, o que também aumentou a carga de trabalho, já que "a dedicação à pesquisa é sempre um esforço a mais, não substituto do ensino". Ele está na instituição há 27 anos, e afirma que desde que ingressou na universidade percebeu muitas mudanças. Nossa compreensão é de que seu discurso sinaliza o inchaço da universidade e aponta para a massificação do ensino.

[...] essa **mudança** aconteceu, assim, de **forma espantosa**. Eu comento, inclusive, isso em sala de aula. Porque **quando eu entrei** na escola, eu fui contratado para dar aula de biologia, para a turma de biologia. **Então eu tinha 25 alunos, conhecia todos pelo nome** e era uma carga horária muito menor do que depois que começou a expansão. Então essa mudança, para mim, foi muito, muito grande. **Agora eu tenho turmas com 250 alunos. Eu deixei de conhecer os alunos pelo nome. Passaram a ser números**. Então isso, realmente, foi uma mudança muito, muito grande (Professor A2 - grifos nossos).

A fala do docente nos remete à análise do novo modelo de universidade que se instituiu baseado no aumento do número de alunos, metas, objetivos, índices de produção e modelos de gestão determinados e gestados fora da universidade. Esse docente demonstra apreensão a uma possível "inchaço" das universidades e suas repercussões negativas relacionadas à precariedade do ensino e à consequente redução da qualidade do mesmo.

O Professor A3 faz parte do grupo etário que tem entre 46 e 50 anos de idade, está vinculado ao Departamento C e ao Programa de pós-graduação C. Ingressou na UFV na

primeira metade da década de 1990. Ministra geralmente 1 disciplina na graduação e 1 na pós-graduação. Tem 5 alunos orientando de IC, 1 de Monografia, 6 de Mestrado, 6 de Doutorado e 5 de pós-doutorado. É bolsista produtividade 1A, produziu 1 livro, 15 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, publicou em 1 anal de evento, participou de 4 apresentações de trabalho e proferiu 3 palestras.

Esse entrevistado considera que houve mudanças e melhorias nas condições de trabalho desde que ingressou na Universidade, mas entende que essas mudanças “não são decorrentes de nenhum esforço institucional, governamental e tampouco estão relacionadas à implementação do REUNI”, que, segundo ele, “não teve nenhum impacto expressivo sobre seu departamento”.

Para ele, o trabalho do docente mudou bastante com o tempo, em virtude de mudanças estruturais aplicadas a partir de 1990. Citou a introdução do computador, especificamente do *laptop*, na rotina de trabalho da Universidade como um dos fatores que transformou o cotidiano de atividades intensificando a “sobrecarga administrativa” entre os docentes, que passaram a ser responsáveis pela “execução de tarefas” que antes eram da “competência das secretarias”. Embora o rendimento dos docentes tenha melhorado fazendo com que consigam “realizar muito mais atividades em menos tempo”, segundo o entrevistado, boa parte do tempo do professor “acaba sendo tomada por outras atividades que não a de ensino propriamente dita”.

Trabalhando na UFV, há 24 anos, afirma que desde que entrou na instituição bastante coisa mudou, e a principal está relacionada as instalações onde o mesmo trabalhava e que no momento oferece “conforto” para ele e estudante. Afirma também que muito do que era feito por funcionários administrativos passou a ser feitos pelos professores e que agora boa parte do tempo do docente acaba sendo tomada por outras atividades que não são o ensino.

[...] Então, eh... o nível de conforto de trabalho tanto meu quanto dos estudantes **melhorou bastante. Só uma pena que... (enfim, isso) foi recurso próprio.** (Foi) **preciso uns três ou quatro projetos para conseguir** um prédio pra seis pessoas e pra estrutura de sala de aula e laboratório. Então houve melhora mas **a melhora não é especificamente advinda do esforço institucional**, ou... [...] muito do que antes era feito a nível de secretária, esse tipo de coisa, passou a não ser mais. Passou (a ser) executado pelo próprio docente. [...] **boa parte do nosso tempo, acaba sendo tomada com... não com atividade de ensino.** Mas muita coisa administrativa, pesquisa toma muito tempo, também. E mesmo a extensão (Professor A3 - grifos nossos).

Podemos considerar implícito nas falas dos professores entrevistados o processo de direcionamento empresarial da ciência, na medida em que sugerem, que docentes que

conseguem buscar financiamento próprio, criar condições para a realização de pesquisas, bem como ter a capacidade de análise, rapidez de respostas, de trabalhar em grupo, gerenciar processos, avaliar procedimentos e resistir a pressões tendem a obter mais recursos. Geralmente se referindo a tal como algo essencial para sua carreira e trabalho. O que se depreende das falas é que, além de ministrar aulas, corrigir trabalhos e provas, realizar pesquisas, redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos, realizar afazeres aliados à tecnologia, o docente realizamultitarefa. O que corrobora a tese de uma prática gerencialista pautada pela máxima de se “fazer mais em menos e com menos”.

O Professor A4 faz parte do grupo etário que tem entre 46 e 50 anos de idade, está vinculado ao Departamento B e ao Programa de pós-graduação D. Ministra geralmente 2 disciplinas na graduação e 2 na pós-graduação. Tem 2 alunos orientandos de IC, 2 de Mestrado, 6 de Doutorado e 1 de pós-doutorado. É bolsista produtividade 2, produziu 15 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, afirma com certeza que houve mudanças nas condições do trabalho do professor desde que ingressou na universidade há 22 anos atrás.

O docente considera que, desde que ingressou na Universidade, “alguns aspectos mudaram para melhor e outros ainda precisam ser aprimorados”. Relatou que “houve uma expansão” em seu “departamento”, que era localizado em outro prédio. E que, como os professores participaram de “todas as etapas” da elaboração e da construção do novo laboratório, houve uma melhoria em termos de “estrutura” e de “espaço físico” durante a implementação do REUNI. Para ele, portanto, houve melhoria no espaço físico e hoje a universidade seria “mais inclusiva”.

Ah, houve, com certeza. Em alguns aspectos pra melhor e em outros, em outros assim, tem espaço pra melhorar mais, né? A gente trabalhava em um outro prédio, então houve uma expansão do Departamento. Nós participamos da elaboração e da construção desse novo laboratório, o que foi muito interessante, porque nós participamos de todas as etapas. **Então, em termos de estrutura, a gente melhorou bastante e o espaço físico melhorou.** [...] em termos de aula, por exemplo, a gente tem uma condição muito boa, né, de trabalho. **Eu percebo que hoje a Universidade é mais inclusiva.** Nós trabalhamos com estudantes que antes não tinham acesso à Universidade. Isso é **muito evidente**, não só com o REUNI mas também o ENEM (Professor A4 - grifos nossos).

Esse professor aponta que a expansão possibilitou o aproveitamento da “estrutura ociosa” da instituição, principalmente no período noturno. Lembrando de uma parcela da população que trabalha durante o dia e talvez por esse motivo não obteve acesso à graduação.

Item importante haja vista que de acordo com censo escolar de 2014, 59% dos jovens em idade entre 18 a 24 anos ainda não conseguiram acesso à universidade.

Segundo Ristoff (2013), as características mais importantes dessa expansão são a interiorização e a redistribuição regional, o que terá reduzido a “histórica desigualdade na oferta de vagas no ensino superior”. Assim, é notável que o Programa de Reuni incrementou a oferta de vagas de graduação presencial em especial em *campi* mais afastados.

Outro ponto relevante é o incremento das vagas no período noturno, uma vez que possibilita a entrada de um contingente que trabalha nos períodos matutino e vespertino, estudantes geralmente de origem social modesta. Sobre perceber a universidade mais inclusiva, é preciso uma análise mais aprofundada haja vista, que segundo Silva Junior (2016), o REUNI pode ser considerada uma política que já nasce morta, uma vez que se caracteriza por oferecer formação com foco na formação docente para Educação Básica, não oportunizando que classes menos abastadas tenha acesso a cursos considerados de prestígio. E ainda que a entrada via Reuni em determinados cursos e o período pode ocorrer de forma desigual, o que poderia gerar, ao contrário da intenção do programa em corrigir desigualdades históricas, criar resultados ainda mais traiçoeiros de novas práticas de exclusão, dentro de um ambiente aparentemente democratizado.

O professor II tem entre 50 e 55 anos, está vinculado ao Departamento A e ao Programa de pós-graduação B e C. Ingressou na UFV em meados da década de 1990, ministra geralmente 3 disciplinas na graduação e 3 na pós-graduação. Tem 4 alunos orientando de IC, 1 de Monografia, 5 de Mestrado, 11 de Doutorado e 4 de pós-doutorado. É bolsista produtividade 1A, produziu 1 livro e 1 capítulo de livro, 54 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, publicou em 10 anais de eventos, participou de 10 apresentações de trabalho e proferiu 2 palestras. Aponta que houve mudanças relacionadas à modernização do material didático, espaço físico e aumento no número das turmas. Diz que também que o professor passou a realizar multitarefas, assumindo trabalhos que considera não ser do docente (como os administrativos e de apoio). Assim, mesmo produzindo 54 artigos em dois anos se refere a “melhorias nas condições de trabalho”. Ao mesmo tempo que explicita sua opinião de que deveria haver secretários para digitar notas de sua disciplina:

Houve. **Houve uma melhora nas condições de trabalho.** Uma adequação de **material didático, treinamentos, adequação de espaço físico... tamanhos de turmas**, tudo isso são mudanças. [...] Todavia, os **professores têm assumido tarefas que não os competem, principalmente administrativas**, de apoio, que deveriam ser tarefas fornecidas pela instituição. [...] Os professores acabaram assumindo isso daí. Então é o

professor que tem que escrever ofício, é o professor que tem que mandar coisa pelo correio, é o professor que tem que lançar nota no sistema, isso acabou sobrecarregando (Professor II - grifos nossos).

Assim, embora o docente tenha apontado melhoria em relação às condições materiais e físicas, sua fala nos mostra uma nova configuração do trabalho do professor, bem como uma nova organização, onde percebemos a ampliação das atividades para os docentes, relativo às funções que esse passou a desempenhar, revelando não apenas a questão do quadro deficitário, como a criação de um descontentamento e uma sobrecarga ao desempenhar funções como tarefas burocráticas que não estão relacionadas com as expectativas profissionais dos professores. Para Bianchetti e Machado (2007), esse novo perfil docente pesquisador/gestor, ratifica o ritmo veloz do cotidiano no qual o pesquisador está submetido hoje, cotidiano que alia ciências à burocracia, sobreposições de atividades que podem comprometer e colocar em risco a capacidade intelectual e a produção do docente. Assim, professores desenvolvem habilidades de organização e sincronização de diversas atividades e acabam incorporando à sua rotina de forma intensa múltiplas atividades.

O professor I2, tem entre 51 e 55 anos, está vinculado ao Departamento C e ao Programa de pós-graduação E, ingressou na UFV em meados da década de 1990 e ministra geralmente 3 disciplinas na graduação e 1 na pós-graduação. Tem 3 alunos orientando de IC e 2 de Monografia. Não é bolsista produtividade, produziu 1 livro, 5 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, publicou em 8 anais de eventos e participou de 8 apresentações de trabalho. Esse apontou como mudança nas condições de trabalho, especificamente a partir do ano de 2001, “maior investimento” na universidade o que teria gerado melhores condições de trabalho “de infraestrutura”. E como mudança negativa apontou certo descaso de alguns docentes em relação aos alunos, uma despreocupação com a “formação profissional”; ou seja, docentes estariam preocupados com o aumento “dos números” de estudantes, e não em realizar efetivamente um acompanhamento dos discentes durante a sua formação. A questão dos impactos negativos para “qualidade” foi por ele mencionada.

Houve. As mudanças aconteceram a partir de... eu entrei aqui em 1997, a partir de 2001 que começaram a surgir as... acontecer as mudanças. **Houve um maior investimento, houve um melhor... a infraestrutura ficou melhor.** Não quer dizer que nós melhoramos a qualidade de ensino, porque a qualidade de ensino quem melhora é o professor, mas nós começamos a ter melhor condições de trabalho, de trabalhar com melhores equipamentos, com melhores... digamos... recursos. Então houve melhoria sim. Qual o problema que nós temos em relação à questão dos docentes? É a qualidade, o descaso de alguns docentes em relação aos alunos. **Eles não estão mais com a preocupação de formar profissionais, eles estão contando com números e estão esquecendo o lado da formação do profissional.** Esse foi

um dos grandes problemas. [...] **nós temos que trabalhar com qualidade, não com quantidade** (Professor I2 - grifos nossos).

A preocupação apontada pelo docente vem ao encontro da lógica da “inclusão excludente” no campo da educação (KUENZER, 2002), que tem relação com as estratégias de inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, no sentido de diplomar para fornecer capital à força de trabalho que lhe convém. Todavia, questões ligadas à expansão e à formação cultural, técnica e profissional de qualidade dos novos alunos que chegam às universidades, são poucos discutidas e analisadas, sobretudo pelos gestores e dirigentes da IFES que se afinam ao discurso do gerencialismo e/ou dos governos do período.

O professor I3, tem entre 46 a 50 anos de idade, está vinculado ao Departamento E, e ao programa de pós-graduação A, ingressou na UFV no início da década de 2000, e também aponta para mudanças relacionadas ao “aumento no número de estudantes” e sobre o “domínio” do conhecimento que esse alunos não trazem ao chegar ao ensino superior.

Houve [...] um **aumento no número de estudantes**, isso é notável, né? Eu percebo uma **queda** crescente assim, às vezes, **no domínio que os estudantes têm das disciplinas básicas**, que eles precisariam ter conhecimento para ...desenvolver aqui as suas atividades (Professor I3-grifos nossos).

Na UFV, a proposta do Programa, de expansão, se caracterizou pelo aumento de vagas no período noturno, em cursos de licenciatura, que absorveu estudantes de diversas origens sociais. Silva Junior (2017), aponta que o perfil dos estudantes da expansão universitária, é de estudantes que demonstram dificuldades com a língua, com a leitura, com a escrita e compreensão de texto. Que são, na sua maioria, provenientes dos sistemas públicos de ensino e que apresentam um baixo grau de cultura sistematizada. Fato que, se não observado pelas políticas públicas e enfrentado com ações educativas de qualidade, poderá impedir esses estudantes, em geral, de ascender social e culturalmente às carreiras de ponta e aos programas de pós-graduação.

O referido docente se refere à “massificação” do ensino e à queda da qualidade. Considerou “notável o aumento do número de estudantes” Referiu-se à “quantidade elevada de pessoas” dizendo estar “assombrado”. Disse ainda que “o *campus*” está “abarroado” e que é de “assustar” a “quantidade de gente”.

Mas uma coisa **que me assusta mesmo é ver esse *campus* abarroado de gente**. Não é positivo, por que pra mim, sabe Kátia, representa mais massificação. Na minha época de estudante, eu já achava o ensino superior

assim bastante massificado. Então, eu acho que em termo de relações humanas, relação dos alunos com os Professores, eu acho que a distância deve ter aumentado consideravelmente, sabe? (Professor I3 - grifos nossos).

Referiu-se ainda ao aumento do número de alunos, visto como algo negativo, pois representaria, “mais massificação”, argumentou. Segundo ele, alguns alunos “deixam de existir”, sujeitos tornam-se “anônimos” e a instituição “tem valorizado mais a quantidade” em detrimento da “qualidade”, disse. Para ele a prática está na “contramão do discurso oficial”.

[...] a sensação que você tem é que você é apenas um número na chamada. E isso lá na década de 90, agora você imagina hoje, com esse mundo de gente que está pelo *campus* fora. Então eu fico questionando muito isso. Eu acho que nós estamos pecando pela quantidade, está valorizando mais a quantidade do que a qualidade (Professor I3 - grifos nossos).

A fala do docente nos chama para uma análise no sentido de questionar o fato da instituição estar recebendo cada vez mais alunos, sob o discurso de possibilidade de ingresso da classe trabalhadora no ensino superior. Todavia, sem questionar se esta expansão quantitativa, em um contexto de políticas neoliberais, como nós argumentamos, não irá caminhar para um processo de ineficiência do ensino, produzindo novos processos de exclusão que implicam, entre outros, em diferenciação e aprofundamento das desigualdades dentro da universidade.

Esse docente critica também a “expansão *multicampi*”. Comentou que cursos *noscampi* estendidos da UFV, como em Rio Paranaíba, funcionam “com apenas quatro professores da área do curso”. Segundo o docente, o curso de agronomia desta região funciona com quatro professores específicos e o restante seria de “colaboradores de outro departamento”, Citou também a perda da autonomia da instituição universitária.

[...] por questões partidárias, eu não sei se por questões de afinidade política, mas a universidade, ela abraçou uma série de programas do Governo Federal, sem que houvesse assim a mínima discussão nas bases. Então foram criados cursos, foram feitas expansões, totalmente à revelia da base, que são os departamentos, porque quem vai absorver essa carga de serviço? Os departamentos. [...] Nós não tivemos voz alguma durante esse processo todo. **Então foi criado curso de Medicina, foi criado curso de Enfermagem, as Engenharias se ampliaram, monte de coisa aí explodiu nessa universidade, monte de áreas, criou-se um *campus* em Florestal, criou-se outro *campus* em Rio Paranaíba e cadê a participação da base?** [...] o MEC, propôs isso, e aí parecia que vinha de cima pra baixo, nós temos simplesmente que... **a universidade perdendo a sua autonomia? a situação é caótica, eu fiquei sabendo que tem cursos lá em Rio Paranaíba que estão funcionando com 4 Professores da área do curso.**

[...] temos trazer recursos, não importa se a vocação da universidade é essa, não importa se a gente tem um histórico de Ciências Agrárias aqui forte, não importa, se nós, se a gente deveria fortalecer o que já existe pra nós mantermos a vanguarda, a dianteira nessa área de Ciências Agrárias, parece que não foi pensado nisso não. [...] **Olha nós queremos é receber recursos, nós precisamos crescer, nós precisamos receber recursos, se não nós vamos ficar para trás** (Professor I3 - grifos nossos).

A fala do docente chama atenção para o processo de mercantilização da educação, no sentido de ser inexorável “crescer”, o que nos parece se coadunar ao objetivo de se formar para atender aos interesses do capital. A chamada “democratização do acesso ao ensino superior”, que para esse docente caracteriza-se como “massificação”, conduz para a inviabilização de um atendimento à demanda social por um ensino de qualidade, ou seja, ele aponta para os riscos de políticas públicas de ampliação de acesso ao ensino superior, que não garantem ensino de qualidade.

O professor I4, tem entre 41 e 45 anos, está vinculado ao Departamento E e ao Programa de pós-graduação A, ingressou na instituição no início da década de 2000, e ministra geralmente 4 disciplinas na graduação e 2 na pós-graduação. Tem 2 alunos orientando de IC. Não é bolsista produtividade, produziu 2 artigos para periódicos nos anos de 2014 e 2015. Uma das mudanças nas condições de trabalho desde que ingressou na Universidade, para esse docente, é o “aumento bastante significativo do número de alunos”. Ele explicou que “foi necessário alterar a estratégia de avaliação na principal disciplina” que ministra para um número elevado de alunos, “adotando uma avaliação totalmente fechada”, com “questões de múltipla escolha e gabarito” a ser marcado na primeira página, em virtude do “crescimento do número de provas para corrigir”.

Houve aumento bastante significativo de número de estudantes. Um efeito disto, e que ocorreu em meu departamento, foi a **mudança da estratégia de avaliação** da principal disciplina, como o maior número de alunos. **Passamos a adotar a avaliação completamente fechada**, com questões de múltipla escolha, e gabarito a ser marcado na primeira página. **A motivação foi o aumento muito significativo de número de provas para corrigir** (Professor I4 - grifos nossos).

O docente também citou “redução do nível de conhecimento básico” dos “alunos ingressantes”, “intensificada pela ampliação do acesso ao ensino superior” – “mas não iniciada por ela”; ele destaca. O que originou propostas, por parte da administração superior, segundo ele, para “minimizar os impactos dessa queda”. Uma dessas propostas, da qual ele próprio participou, orientava os professores a conduzir um “trabalho de tutoria voluntária”, através do qual buscavam “sanar as dificuldades” de alunos que se encontravam “em condições de defasagem por meio de aulas e exercícios extraclasse”.

A fala chama atenção para adoção de novas metodologias, de formas de reorganização do ensino e da avaliação por parte do docente, para que seja humanamente possível, aferir o conhecimento obtido por um número muito elevado de alunos, o que implica dizer que, dado ao crescente número de alunos que chega à universidade, pode estar havendo um processo intrínseco de reestruturação da prática docente com desdobramentos para instituição de novas metodologias de ensino e aprendizagem, levando *a posteriori* a uma flexibilização do currículo da instituição.

Uma “outra mudança” nas condições de trabalho citada por ele diz respeito à “massificação do uso de equipamentos eletrônicos de comunicação” por parte dos estudantes, realidade que considera “irreversível”, mas a qual ainda não conseguiu se “adaptar”. Apesar de reconhecer “a viabilidade” de se usar essas “novas tecnologias” de “forma proveitosa” para a “construção de conhecimento” junto aos alunos na sala de aula, mencionando inclusive uma cobrança maior por parte dos alunos pela disponibilização de material didático através dessas tecnologias, ele entende que o desafio atual dos professores é relacionado a um “comportamento” cada vez “mais imediatista” dos estudantes: com o acesso facilitado, sua percepção é de que ocorre uma “negligência” quanto à “necessidade de buscar informações”, além de uma “desvalorização do conhecimento básico”, “amplificada pela possibilidade de encontrar rapidamente na *internet* informação técnica para resolução de problemas práticos”. Ele aponta que ferramentas como corretores ortográficos, tradutores de texto, o próprio recurso de “copiar e colar” informações, vêm tornando as “gerações mais novas” menos “aptas” a “empreender uma leitura mais demorada e disciplinada de textos mais refinados”. E esses prejuízos “também afetam os professores”, em sua opinião: o docente confessou que seu próprio hábito de leitura foi “modificado por essa realidade”, um problema que ele tem se esforçado continuamente para reverter.

A ampliação muito significativa do acesso ao ensino superior também intensificou (não iniciou) muito a diminuição do nível de conhecimento básico dos ingressantes. [...] **Consequência do boom tecnológico** [...] pois é possível buscar informações técnicas destinadas à resolução de problemas práticos diretamente na *internet* (Professor I4 - grifos nossos).

Ainda a respeito das mudanças que estão “transformando a universidade pública brasileira” desde a década de 1990, explica que a exigência quanto à produção em pesquisa “aumentou progressivamente nos últimos tempos”. Com a evolução dos programas de pós-graduação” e dos “sistemas de avaliação” dos mesmos, acentuou-se uma “diferenciação”, que

já existia entre os professores em virtude do crédito dessas atividades na progressão da carreira, no “valor atribuído às atividades de pesquisa e de ensino”.

Paralelamente, todos nós vivenciamos, nos últimos anos, a evolução dos critérios de avaliação dos cursos de Pós-Graduação pela CAPES. Neste sentido, a cobrança quanto à produção em pesquisa aumentou progressivamente nestas últimas duas décadas. Já era percebido, mesmo antes, **uma valorização diferenciada da pesquisa e do ensino**, por parte dos professores, devido ao peso destas atividades na progressão na carreira. Contudo, nas últimas décadas, esta diferenciação na valorização do trabalho em pesquisa e em ensino se **acentuou devido às mudanças no sistema de avaliação dos programas de pós-graduação.**(Professor I4 - grifos nossos).

Para Bosi (2007), opera-se dentro das instituições uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de que existe uma “elite”, definida como tal, pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, pela pontuação obtida no score da produtividade acadêmica.

Essa diferenciação entre os docentes, foi destacada por esse docente, fato que nos leva a entender que assim nasce ou é criada uma elite intelectual dentro dos espaços acadêmicos, levando ao acirramento das individualidades e a competição, fazendo com que professores lutem entre si para alcançar posição de destaque e de superioridade entre os pares.

E ainda, que esse acirramento competitivo das disputas internas entre indivíduos cria um clima que beneficia e atende as agências de fomento e pesquisa, no sentido de sempre se produzir mais. Vale destacar também que o acirramento de disputas entre os pares também é fruto das políticas estatais de regulação que busca naturalizar a eficiência e a meritocracia tornando-as regra básica para o funcionamento do sistema.

As disputas entre os pesquisadores, pelos escassos recursos destinados à pesquisa, torna aquele que consegue acesso como o “competente”, e aquele que se dedicam à produção de material para o ensino e ou ao ensino considerados “inferiores” em relação aos seus pares.

O professor N1 tem 51 a 55 anos, está vinculado ao Departamento D e ao Programa de pós-graduação G. Ingressou na UFV em meados da década de 2000, e ministra geralmente 1 disciplina na graduação e 1 na pós-graduação. Tem 2 alunos orientandos de IC, 4 de Monografia e 3 de Mestrado. Não é bolsista produtividade, produziu 3 livros e 2 artigos para periódicos em 2014 e 2015. Para explicar seu ponto de vista a respeito das mudanças nas condições do trabalho docente desde que ingressou na universidade, o docente narrou uma parte de sua história acadêmica, tendo trabalhado por 19 anos no ensino superior privado, como professor horista em uma instituição em fase de incorporação. Ele relatou as dificuldades que encontrava, como a falta de equipamento para ministrar aulas e a falta de

uma “cultura universitária” que exigia do corpo docente um “envolvimento quase militante para a construção da instituição”. Contou também que exerceu cargo administrativo nessa faculdade, vivenciando sobrecarga de trabalho. Portanto, quando ingressou na universidade pública, a situação que encontrou era muito mais “favorável” do que em sua experiência anterior, com número de aulas semanais menores e disponibilidade de equipamento, de forma que não sentiu um agravamento de sua condição de trabalho.

Este docente acredita que as mudanças pelas quais a universidade pública brasileira vem passando são “mais claramente perceptíveis na pós-graduação”, “embora também sejam vistas na graduação”, em virtude da “maior valorização da atividade de pesquisa”, com a “cobrança de publicações” e as “pontuações” necessárias para “prosperar na carreira”, que fazem com que o docente “tenha que seguir esse caminho” ainda que isso possa “comprometer sua atuação no Ensino”. Sua posição é a de que preparar aula “é algo sagrado”, e afirma que, “se for preciso comprometer algum aspecto de seu trabalho” docente em razão da “disponibilidade de tempo”, ele prefere “comprometer a pesquisa para não prejudicar a sala de aula”.

É, eu acho que a gente percebe isso com muito mais clareza quando você vai para os programas de pós-graduação. Eu acho que menos na graduação. Ainda que o que se percebe na graduação, como **há uma valorização muito grande da atividade de pesquisa**, da publicação, nas pontuações que são necessárias para progredir na carreira, você vê também claramente. **Você vai para esse caminho ou não tem jeito. [...] E isso me dá pontos que me faz progredir na carreira** (Professor N1- grifos nossos).

Para Kuenzer e Moraes (2005), os processos avaliativos impressos pelas agências financiadoras sobre o ensino superior têm provocado um verdadeiro “surto” produtivista em que o que conta é publicar, e que quantidade institui-se em meta. A corrida pela obtenção de pontuações no sistema *Qualis* fez com que o quesito quantidade de publicações se transformasse de meio em meta, para progressão na carreira.

O professor N2, tem 30 a 35 anos, está vinculado ao Departamento de Biologia A e ao Programa de pós-graduação B e C, ingressou na UFV no início da década de 2000, e ministra geralmente 4 disciplinas na graduação e 2 na pós-graduação. Tem 2 alunos orientando de IC, 3 de mestrado, 5 de Doutorado e 2 de pós-doutorado. É Bolsista produtividade 2, produziu 17 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015.

O docente considera que ocorreram mudanças nas condições de trabalho desde que começou a atuar como docente em 2009, sendo a “principal delas no espaço de trabalho”, com a “reforma dos laboratórios” onde leciona e pesquisa. Tendo vivenciado a universidade desde

1994, primeiramente enquanto aluno e mais tarde como professor, ele afirmou que a instituição “teve muitos progressos em termos de estrutura e de recursos financeiros”. Afirmou também que observa mudanças ao longo dos anos relacionadas à produtividade na pesquisa, na pós-graduação.

Houve um aumento no número de alunos, porque quando eu fiz Biologia, éramos 25. Hoje, se somarmos licenciatura e bacharelado, são 90. Então muito **mais do que dobrou de 2000 para cá**. [...] Outra mudança, no meu caso, enquanto aluno na década de 90, e no início dos anos, a universidade melhorou muito em termos de estrutura e em termos de recursos financeiros. [...] **minha produtividade também mudou, hoje é superior** a quando eu entrei aqui e ela sobe a cada ano. (Professor N2- grifos nossos).

A perspectiva de “hierarquização” das atividades docentes de acordo com a valorização dentro do ambiente acadêmico vai ao encontro do que evidenciam pesquisadores como Lemos (2010), os quais entendem que o ensino transforma-se numa atividade marginal, uma vez que não garante produtividade, nem novas fontes de financiamento, deixando de ser prioridade para instituições e para os próprios docentes. Dessa forma, a docência se transforma em uma atividade secundária na hierarquia universitária, validando a crença de que, para ser um bom professor, é necessário ser um bom pesquisador.

De acordo com Batista (2013), a prioridade dada à atividade de pesquisa é proveniente da pressão exercida para o cumprimento das metas de avaliação impostas pela Capes, na pós-graduação. A publicação dos resultados se tornou condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais.

O professor N3 tem entre 41 a 45 anos, está vinculado ao Departamento B e ao Programa de pós-graduação F. Ingressou na UFV no início da década de 2000, e ministra geralmente 1 disciplina na graduação e 2 na pós-graduação. Tem 12 alunos orientando de IC, 3 de Monografia, 1 de Mestrado e 2 de pós-doutorado. Não é bolsista produtividade, produziu 2 artigos para periódicos entre 2014 e 2015. Para ele a principal mudança está relacionada ao aumento de atribuições, o que vem prejudicando as atividades dos professores, e também relacionada à pesquisa e diminuição dos prazos.

Então parece que sim. E mesmo pelos colegas, os relatos são de que há um aumento de encargos, há **um aumento de carga didática, de atribuições, e que vem, sim, em alguns momentos, prejudicando a atividade dos professores**. Então houve sim modificações. Antes não havia uma cobrança tão rígida quanto ao período para formação. A preocupação, para mim, o que eu enxergava, o foco era na pesquisa. É lógico que existiam prazos. **Mas**

hoje você tem que produzir, dentro de um ano e meio, dois anos, para o mestrado, quatro anos ou menos para o doutorado. Se não for assim, você está sujeito a várias sanções (Professor N3 - grifos nossos).

Desde 1997, para atender à nova realidade da pós-graduação, o modelo CAPES de avaliação dos programas de pós-graduação do Brasil, alterou a organização, o funcionamento e, sobretudo, o acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação. Além da redução dos prazos para a conclusão do Mestrado e do Doutorado, o fato de unir a avaliação e o fomento à pesquisa tornou a CAPES detentora de um poder que extrapola uma ingênua avaliação da prática dos programas de pós-graduação (OLIVEIRA, 2016).

Assim, de acordo com as regras acordadas pela CAPES, instituiu-se que os resultados da avaliação da pós-graduação passam a incidir sobre o financiamento das pesquisas e a própria manutenção dos programas. Em contrapartida, agentes institucionais da pós-graduação, tais como os coordenadores dos programas, os docentes e os estudantes se vêem obrigados a preocupar-se com *rankings* e com as suas produções acadêmicas, o que decorre em competições e rivalidades entre os programas e entre os sujeitos. Em outras palavras, o novo modelo CAPES de avaliação produz um novo tipo de pesquisador orientado pelo produtivismo acadêmico. O número de publicações se torna mais importante e assim o referido surto produtivista emerge na pós-graduação, evidenciando as pesquisas que envolvem trabalhos de campo, grupos de pesquisadores, que resultem, necessariamente, em publicações bem sucedidas e que podem ser produzidas em pouco tempo. Em outras palavras, o atual modelo CAPES de avaliação induz a transformação da produtividade acadêmica em produtivismo, em intensificação e quantificação do trabalho acadêmico (KUENZER; MORAES, 2005).

Por fim o professor N4 tem 46 a 50 anos, vinculado ao Departamento D e ao Programa de pós-graduação G. Ingressou na UFV no início da década de 2000, e não ministrava disciplinas na graduação, pois estava de licença saúde no ano de 2014, mas ministrava 2 na pós-graduação. Tem 3 alunos orientando de IC, 2 de Monografia, 4 de Especialização e 3 de Mestrado. Não é bolsista produtividade, produziu 1 livro, 2 capítulos de livro, 2 artigos para periódicos, e 5 em anais de eventos, participou de 4 apresentações de trabalho e proferiu 1 palestra.

Tendo ingressado na Universidade em 2010, com o REUNI já em funcionamento, o docente alegou só saber falar da situação anterior a seu ingresso na instituição pelo que ouviu de colegas e alunos e vivenciou enquanto estudante. Citou “as turmas cada vez mais lotadas”, sendo que ele mesmo tem “120 alunos por semestre” e não consegue “conhecer todos”.

Percebe, desde que entrou, uma “maior dificuldade para leitura de textos e menor formação crítica entre os alunos das licenciaturas”, pela própria organização das disciplinas que, por serem “turmas lotadas que não possibilitam uma proximidade entre o professor e os estudantes”, e “exigem avaliações em grupo, o que acarreta uma formação mais precária”.

Contou que discutiu em sala a respeito das mudanças que a universidade pública brasileira vem sofrendo com uma exigência cada vez mais rigorosa de produtividade e publicação, e comentou sobre a secundarização da atividade de ensino (aulas):

[...] de 2010 para cá, eu percebo uma maior dificuldade dos alunos das licenciaturas, né? Mais **dificuldade para leitura dos textos, menos formação crítica**, tá? Eles não... parece que a forma como eles têm entrado e a forma como as disciplinas estão organizadas, por serem lotadas e não permitirem que o professor tenha uma maior proximidade, muitas vezes eles são avaliados em dupla ou em grupo e isso acarreta numa formação mais precária. [...] **cada vez mais se exige produtividade**. [...] **Você tem que escrever, você tem que publicar** porque senão você não permanece no... porque a aula não vale nada, né? [...] até para você mudar de... subir na carreira...é preciso publicar (Professor N4 - grifos nossos).

Após análise das falas do docente é possível afirmar que em relação às mudanças relacionadas às condições de trabalho, na UFV, as transformações ocorridas, são produtos de um novo modelo de universidade, que foi sendo instituído no Brasil, dentro de uma lógica produtivista, amparada pela reforma do Estado brasileiro que pretendia supostamente modernizar e racionalizar as atividades estatais, com vistas a impulsionar a economia e pretensamente promover o desenvolvimento social do país. O quê reconfigurou a universidade, agora marcada pela secundarização da graduação e pela hegemonização da pós-graduação.

Chamada por Chauí de universidade operacional, esse novo modelo de universidade, deixa de ser uma instituição social para se tornar prestadora de serviços. Uma universidade voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível. Essa instituição perde progressivamente sua autonomia, passando a ser regida por programas, normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 1999, p.5).

Ainda segundo a autora, micrororganizações ocupam seus docentes e curva-os a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A docência passa a ser entendida como transmissão rápida de conhecimentos, desaparecendo, portanto sua marca essencial de formação. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou

não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins. A pesquisa é entendida como posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa e por isso não há tempo para a reflexão, para a crítica e ou exame de conhecimentos constituídos, seja para uma mudança ou superação. Assim a universidade perde sua autonomia do saber diante do Estado, e a ideia de produtora de conhecimento guiado por sua própria lógica, passa a ser guiada pelo Capital, onde sua existência, sua função, passam a ser questionada e determinada pelo Estado (CHAUI, 1999, p.7).

3.2 Produtivismo acadêmico

Entendido nessa tese como um fenômeno derivado dos processos de avaliação da pós-graduação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade de produção acadêmica, tendendo a desconsiderar a qualidade do material de pesquisa produzido, o produtivismo acadêmico aparece como uma das causas do trabalho ininterrupto, da competição dentre os docentes, da intensificação do trabalho docente. E, neste sentido, as categorias (condições de trabalho; produtivismo acadêmico; conflitos nas relações de trabalho), são indissociáveis.

Segundo Sguissardi (2010), esse fenômeno tem sua origem nos anos 1950, nos EUA e tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira perecer e acabar.

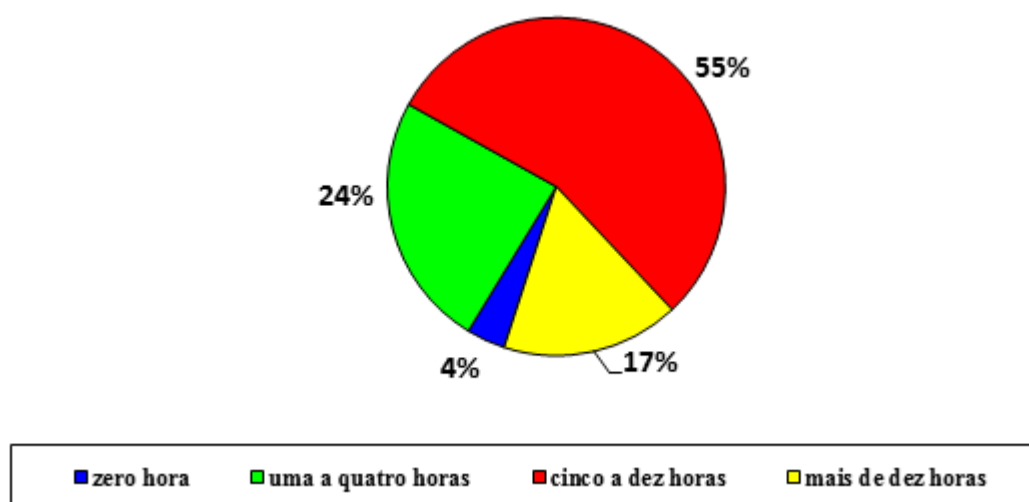
No Brasil, esse fenômeno tem sido alvo de críticas que o associam à implantação do atual modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* pela agência estatal de financiamento, regulação e controle, Capes, a partir dos anos 1996/1997. Foi nesse período que os critérios quantitativos da produção acadêmica foram intensificados como parâmetros para a classificação dos cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento (SGUISSARDI, 2010).

Buscando identificar se no curso de Ciências Biológicas da UFV, existe ou não, a rotina produtivista e intensificante no cotidiano de trabalhos docentes, analisamos os dados dos questionários e a fala dos professores nas entrevistas buscando apontar as características e peculiaridades relativas ao trabalho.

Através do questionário os docentes foram convidados a apontar qual seria o tempo médio semanal que se dedicam à orientação de alunos, qual a quantidade de produções científicas esses concluíram em 2014/2015 em relação à produção de artigos e ainda a avaliar

as exigências de produção pelas agências de fomento, apontando se consideram alta ou não as exigências estabelecidas por elas e/ou pelos programas de pós-graduação. As respostas foram ilustradas e comentadas através dos gráficos a seguir:

Gráfico 19 - Tempo médio semanal que os docentes participantes da pesquisa se dedicam à orientação de alunos

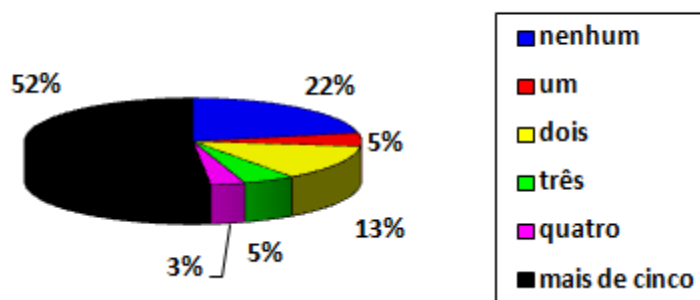


Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Analisando os dados do gráfico acima que aponta que 55% dos docentes dedicam entre cinco e dez horas semanais a orientação de alunos. Somando as outras 17% que indicam mais de 10 horas, podemos aferir que a função do professor parece se inclinar mais uma vez para uma ênfase na pesquisa, processo que poderia ser explicado pela necessidade de participação na titulação de novos pesquisadores como um dos critérios para ascensão na carreira universitária, bem como pela valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão. A busca por diferentes fontes de fomentos e de financiamento para pesquisa e bolsas, a exigência de participação em pesquisas e em grupos de pesquisa de áreas prioritárias, além de outras atividades congêneres passaram a ser prioridade na carreira acadêmica.

Nesse sentido Bianchetti e Machado (2009), apresentam o impacto da produtividade na ação docente. Os autores discutem o “chavão publicar ou morrer”, fazendo referências ao número de publicações para o atendimento aos parâmetros instituídos pelas agências de fomento, o que tem gerado um processo de competitividade e ranqueamento entre IES e professores. Observe no caso da UFV, no curso de Ciências Biológicas, o número de produções científicas concluídas em 2104/2015 em relação a artigos em anais de eventos.

Gráfico 20 - Quantidade de produções científicas que os docentes participantes da pesquisa concluíram em 2014/2015 em relação a artigos em anais de eventos



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Ao analisar a quantidade de produções científicas dos professores, 52% dos docentes produzindo em um ano mais de cinco artigos, e sabendo que as IES criam “indicadores de sucesso da docência” de acordo com os índices de produtividades obtidos, a categoria de produção de conhecimento passa a ser a principal ação do professor.

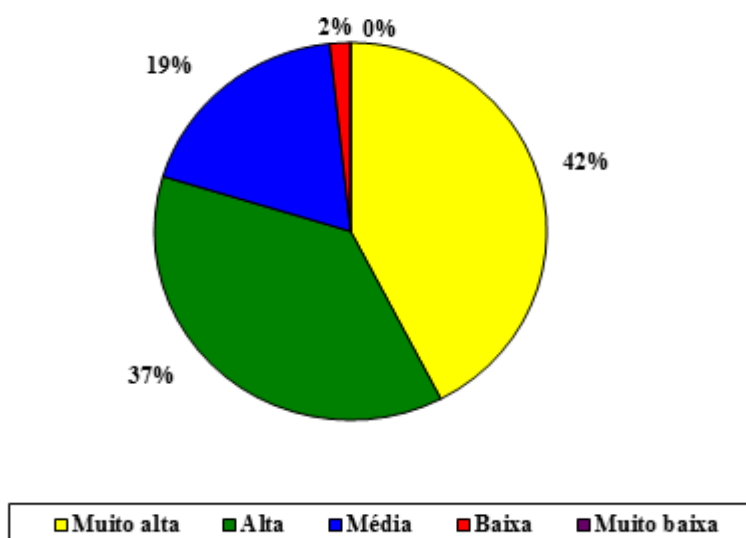
Nesse contexto, de acordo com Cunha (2003), a universidade centraliza seus esforços para favorecer a pesquisa em detrimento das outras áreas de atuação. E o dito “sucesso”, nessa dimensão, é visto ou atribuído, predominantemente, em função da quantidade e exteriorização das publicações, e secundariamente, em função, da participação em eventos primordialmente internacionais e secundarizando os nacionais. Já a presença em comitês científicos de agências de fomento, projetos financiados é também elemento de prestígio considerável e em geral ocorre no caso dos professores com maior número de publicações, tais como nos casos dos professores A1, A3 e I1.

O que tem ocorrido também é a valorização de quantidade de artigos e em quais periódicos ele estão vinculados. O docente é "valorizado" pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela "bolsa produtividade em pesquisa" que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma "elite" definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. (BATTINI, 2011). Essa diferenciação foi referida por vários dos entrevistados, quer seja os que estavam no topo da hierarquia (Professores A1, A3 e I1), quer seja por outros que ocupam posições intermediárias (Professor A2, A4, I2, I3, I4, N1) ou “inferiores” (Professor, N2, N3, N4).

Nesse sentido, Sguissardi e Silva Junior (2009), destacam o fenômeno da hipervalorização da pós-graduação e, concomitantemente, da desqualificação da graduação, assim como distinções relativas à prática docente, que passa a ser hierarquizada nesses dois níveis de formação, onde o prestígio e notoriedade prevalecem na pós-graduação. Desta forma, se forja o maior empenho do professor na pós-graduação, mesmo este querendo considerar também o empenho na graduação com atividades formadoras de relevância, que são essenciais para a melhor qualidade do futuro aluno de pós-graduação, tal como argumentaram os professores I4 e N2.

Apesar da dedicação para publicar e ser reconhecido entre os pares, os docentes analisam as exigências de produção das agências de fomentos e dos programas de pós-graduação como muito altas, das 60 respostas obtidas, 79% das respostas ficaram entre alta e muitas alta. Observe no gráfico 21 a seguir:

Gráfico 21 - Avaliação das exigências de produção científica das agências de fomento e dos programas de pós-graduação



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

E ainda dentro, das 60 respostas obtidas, sobre como definiriam os atuais critérios de avaliação e financiamento da Capes, CNPq e outras agências de fomento, 37 docentes (63,7%) foram negativas (ex.: “Absurdo”; “Esquizofrênico”; “Incompatíveis às condições de produção”), revelando uma insatisfação do grupo de docentes com os critérios estabelecidos de avaliação e financiamento pelas agências de fomento. Observe no quadro a seguir:

Quadro 6 - Definição sobre os atuais critérios de avaliação e financiamento da CAPES, CNPq ou outras instituições.

Meritocrática, ranqueadora e corporativa .
Quantidade e competitividade
Falta muito para evoluir
Muito quantitativo pouco qualitativo
Incompatíveis às condições de produção
Exigente
Rigorosos claros ineficientes
Exigente, e talvez injusto
Pobres
Alta produção científica
Perverso padronizado restrito
Supervalorização de artigos
Esquizofrênico
Excesso (avaliação); escasso (financiamento)
Elitização por áreas de saber, discriminação das ciências humanas.
Inadequação, desequilíbrio, desestímulo
Está difícil, dificuldade muito grande para ser financiado, produtividade atrelada a publicação
Injusto
Exigente, mas pertinente.
Recursos insuficientes, critérios muitos rígidos e pouca agilidade na disponibilização dos recursos
Confusos assimétricos
Acirrados, exigentes, necessários
Irrealistas e incompletos
Ambiciosos
Absurdo
Produtividade/quantidade
Muito ruins
Necessita de reajustes nos valores
Exigente.
Exigente em números, mas não em qualidade.
Nível alto de exigência em função das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Não está distribuído de forma equitativa, muita opção para pesquisa e para administração
Injusto insuficiente
Muito criteriosos.

Fonte: Questionário. Elaboração própria.

A análise dos comentários fornece elementos importantes para o debate sobre os atuais critérios de avaliação das agências de fomento. As colocações dos docentes no questionário ressaltam um posicionamento contrário ao sistema atual e a impressão geral é de que a atual avaliação da Capes necessita de reestruturação. Sendo menos exigente. Talvez mais flexível, mais aberta e mais participativa, sem perder sua preocupação com a qualidade. Como dito pelo professor Dr. Claudio Gil Soares de Araújo, professor Visitante Senior do Instituto do Coração Edson Saad – UFRJ, em entrevista “ao invés de pensar tanto no *“To publish or to perish”* não possamos avançar para um *“To advance Science or to perish”*. Não obstante as respostas do questionário, nas entrevistas identificamos não somente críticas (umas mais incisivas, outras mais pontuais), mas também casos de professores que tendem a naturalizar o trabalho intensificado e o produtivismo. Por vezes a negá-los. Mas de modo geral, reconhecendo que há possíveis efeitos negativos à qualidade. E também identificamos um discurso generalizado de esforços distintos, sob queixas de haver descompasso, senão injustiças, em relação à valorização real e simbólica dos esforços empreendidos.

Passando para análise das entrevistas, na UFV, o professor A1, que está vinculado a um programa de pós graduação que possui nota 7, é bolsista de produtividade 1D e produziu 10 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015, alegou que, sobre as exigências de produtividade que “não se sente reprimido ou sobrecarregado de nenhuma forma pelas cobranças mais rígidas das agências de fomento quanto à produtividade em pesquisa”. Ponderou que o aumento da produtividade, no entanto, “não se reflete em um aumento da qualidade dos trabalhos, visto que a qualidade é menos considerada que a quantidade”. Além disso, em seu ponto de vista, “há uma questão da competitividade para a aquisição de bolsas”. Julga que, por estar com idade mais avançada e porque “o carro já está andando”, ele mesmo “não se submete a essa competição e produz conforme consegue”.

Analisando a fala do Professor A1 é possível afirmar que o mesmo consegue perceber houve um aumento no número de produções científicas e que esse aumento não está diretamente ligado à produção de qualidade, e ainda, que há uma competitividade entre os pares na busca pelo financiamento.

Vou trabalhando como eu posso. Mas tem uma coisa sim, questão de “aumentou a produtividade” isso é muito relativo. **Aumentou em número. Em qualidade, não sei até que ponto, porque o pessoal não avalia a qualidade mas quantidade.** É questão de exigir mais, questão de pesquisa, etc., quem quis fazer, sempre fez. Hoje, pra você conseguir uma bolsa de produtividade, etc., é questão de competição. Antes tinha menos concorrente, agora tem muito mais. Mas eu, ah, talvez porque eu já esteja

mais na idade, mais avançada na idade (risos), mais avançada que o povo, eu não sinto assim, eu vou fazendo a produção conforme a gente consegue. E a gente tem conseguido bem, porque hoje já tem equipe, tem os estudantes, tem o laboratório, né? **Tem uma infraestrutura e o carro já está andando, então não é tão difícil.** Mas aqui, por exemplo, todos que começam, mesmo aqueles que começam, têm condições de levar pesquisa, porque nós temos um almoxarifado central que qualquer um deles pode utilizar, independente de ter recurso ou não. Então nós temos um dos maiores, um almoxarifado mais bem organizado, então pra pesquisa, nenhum deles pode reclamar. Se quiser fazer faz, não faz quem não quer. É muito diferente. Infraestrutura faz junto com os outros laboratórios. Então isso aí assim, o pessoal daqui eu acho que não pode...dizer que não faz, porque não tem reagente ou porque não tem um equipamento. Porque equipamento aqui na Universidade a gente compartilha muito (Professor A1– grifos nossos).

É preciso analisar “de onde esse docente fala”, uma vez que o mesmo já está há trinta anos na instituição, vinculado a um programa de pós-graduação com conceito internacional, produzindo um número elevado de artigos por ano, contando com apoio de grupos de pesquisa consolidados, boa infraestrutura de apoio técnico, material e humano que docentes iniciante talvez não possam contar. Desse modo, para esse docente as regras estão cada vez mais homogêneas e naturalizadas, a ponto do docente não perceber que já está convencido, que internalizou as regras de produtividade, a ponto de buscar uma produção cada vez mais elevada por uma necessidade que julga ser própria, como se produzir cada vez mais fizesse parte da natureza de seu trabalho, não sentindo ou expressando sofrimento em relação às cobranças das agências e dos pares.

Santos (2010) comenta o aumento da produtividade e a naturalização dessa pelo docente. Segundo a autora, essa naturalização se dá em razão da aceitação às “regras do jogo”, remetidas à nova avaliação da Capes e do seu Sistema *Qualis*; bem como ao CNPq com a criação de bolsas de produtividade para os docentes e aos editais de pesquisa que são lançados regularmente em apoio ao desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação. Ainda segundo a autora, a naturalização deste fenômeno ocorre em grande parte, por um processo de intensificação e extensificação do trabalho de alunos e professores envolvidos com pesquisa, seja nos cursos de graduação, por meio da iniciação científica ou através dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Para autora, o professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento e assim o *campus* vai se reconfigurando num gigantesco pregão.

Neste sentido, o gerenciamento do meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças (SEVCENKO, 2000, p.7).

Já o dilema quantidade/qualidade também apontado por esse docente chama atenção para o atendimento à demanda das agências de fomento de produzir mais em menos tempo, não necessariamente oferecendo um conhecimento novo sistematizado em relação ao que já se sabe sobre determinado tema. Assim sendo, com o crescimento da produção científica no país, a partir da expansão do sistema de pós-graduação, a qualificação da quantidade das produções científicas brasileiras vem sendo motivo de preocupação crescente, tanto por parte da comunidade de pesquisadores, como pelos órgãos de controle, avaliação e fomento da pesquisa e da pós-graduação, para que a produção científica não se encerre no próprio ato produtivo, para que não se multiplique textos oriundos de uma única investigação, publicação de palestras transcritas e rapidamente revisadas, abuso das coautorias, falsa autoria, visando o aumento da produtividade (KUENZER e MORAIS, 2005; MACHADO, 2007).

O professor A2, está vinculado a um programa de pós graduação nota 4, não é bolsista de produtividade, produziu 3 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Não identifica, em seu trabalho, um processo de sobrecarga, afirma que sua “carga horária aumentou por decisão própria”, em virtude de uma aspiração de trabalhar na pós-graduação. Mas declarou que “nunca pedi bolsa de pesquisa exatamente para não entrar num ciclo de cobrança de publicação”.

Eu aumentei minha carga horária em função de trabalhar na pós-graduação. Mas eu quis trabalhar na pós-graduação. Foi uma decisão minha. Eu, por exemplo, nunca pedi bolsa de pesquisa, porque isso iria aumentar a minha carga de trabalho. Você recebe lá do CNPq, mas você tem que ficar dando parecer, tem que escrever projeto. Você tem que ficar correndo atrás de publicação. Tenho uma produção razoável, é opção minha (Professor A2 – grifos nossos).

Veja que apesar de afirmar que não cede às pressões de produtividade, o docente afirma que sua carga de trabalho aumentou.

O professor A3, está vinculado a um programa de pós graduação nota 7, é bolsista produtividade 1A e produziu 15 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Ele relatou que, por uma “tentativa de internacionalização” da Universidade e pela melhoria em “rankings internacionais”, é estimulado - e em alguns casos, como em programas de alto nível como o de que faz parte - exige-se dos docentes a participação em atividades tais como revisão de periódico, participar de comitê editorial, revisar projeto para entidades internacionais e nacionais, o que aumenta consideravelmente “a carga de trabalho”, fazendo com que o professor “tenha que trabalhar também aos fins de semana”.

Sobre suas próprias condições de trabalho, ele avaliou que não foi diretamente impactado pelo programa em termos de aumento de demanda por parte dos estudantes. Mas seu entendimento é de que houve um “aumento substancial da produtividade”, que nem sempre corresponde com a “qualidade esperada”.

Em sua opinião, esse crescimento da produtividade veio com um “custo alto”, no sentido de que, graças à tecnologia, “o docente hoje pode trabalhar de qualquer lugar”, o que faz com que a demanda não espere, gerando “sobrecarga de trabalho”. Apesar de perceber como “positivas” as possibilidades que a tecnologia oferece, como a facilidade em conseguir novos materiais, ele considera que “não há tempo hábil” para que o docente possa “dar conta de todas as atividades e ainda consiga absorver todo o conhecimento que precisa”. Mencionou sentir falta do processo de escrever no papel e passar para o computador posteriormente, editando e melhorando o texto, processo inviável na realidade atual, por “falta de tempo”.

Explicou que as atividades que tomam a maior parte de seu tempo de trabalho são as relacionadas com pesquisa e orientação, e que o tempo que tem para preparar aulas e fazer “ajustes ou mudanças estruturais em suas disciplinas foi drasticamente reduzido”.

Em sua fala o professor aponta quais momentos a intensificação aparece atrelada a pesquisa e diz que não consegue realizar todas as suas atividades durante a semana e que seu fim de semana fica comprometido.

[...] **e pesquisa toma mais... bastante tempo.** Porque tem muita atividade associada que reverte, até, em extensão, mas como... como fator secundário, tá? [...] Eh... eu até gostaria de marcar ponto, um dia desses, só pra contabilizar horas de aula por semana, mas **o fato é "eu não consigo fazer minhas atividades durante a semana."** O máximo que eu consegui foi parar de vir aqui, no final de semana. Mas você leva serviço pra casa, (que chega) na *internet*. Tem determinadas atividades que, inclusive, é melhor que eu faça no final de semana, porque... menos sujeito a interrupção. [...] (Professor A3 – grifos nossos).

O depoimento do docente traz críticas que apontam para uma pressão pela produtividade pela qual passam os professores que provoca distorções e mudanças nas instituições de ensino superior que transformam o trabalho do docente. Segundo Cunha (2003), a literatura tem caracterizado o professor universitário, que se submete obrigatoriamente à lógica neoliberal, de professor investidor. Sua principal função não é dedicar-se a produzir um conhecimento que responda às questões emergentes e significativas para ele e seus alunos. Ao contrário, é, especialmente, estar alerta aos prazos e condições das agências de fomento que acabam “estimulando”, muitas vezes, uma corrida individualizada às

melhores oportunidades de sucesso. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das publicações, participação em eventos nacionais e internacionais, presença em comitês científicos, projetos financiados etc. Sempre que esses produtos têm trânsito internacional, acrescenta-se pontos no seu prestígio. O professor se vê envolvido, cada vez mais, num processo de intensificação de seu trabalho que, com as tecnologias da informática, extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social, vendo-se num processo de estressante corrida acadêmica, à procura do “troféu” da produtividade.

Deste modo, o pesquisador passa a centrar seu trabalho na produção de resultados imediatos. A prioridade por produzir se torna regra dentro da instituição pública educacional assim como qualquer outra organização mercantil (CHAUI, 2003). Assim é como se os pesquisadores procurassem habituar-se, tornando corriqueiro aquilo que no dia a dia é pouco suportável e aquilo que é incômodo acaba se tornando um hábito.

O professor A4, está vinculado a um programa de pós graduação nota 4, além de ser bolsista produtividade 2, esse produziu 15 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. A respeito de uma nova organização do trabalho com características na produtividade, o professor entende que esse aspecto “depende da ambição individual de cada docente: ou você se submete e, assim, está dentro desse ciclo de exigências, ou você não se submete e fica completamente de lado, sem a chance de exercer plenamente suas obrigações dentro da Universidade”. Esclareceu que “quem não entra nesse ritmo de produtivismo, é excluído da pós e fica restrito às aulas de graduação”, sem chance de submeter um projeto e conseguir financiamento para desenvolver pesquisa, limitando sua possibilidade de atuação. Como existe uma desvalorização do trabalho de ensino, especialmente na graduação, e das funções administrativas, “os professores que não se submetem a essa lógica não conseguem os critérios mínimos para concorrer a uma prova de titular”.

Analisando a fala do docente, esse inicialmente aponta que há uma adesão pessoal ao aumento de produtividade, entretanto ao longo de sua explanação, sua fala traz também elementos que apontam para uma adesão forçada, dizendo que, se o docente não faz a adesão por entrar numa lógica produtivista para atender as agências de fomento o mesmo ficará fatalmente excluído de projetos que trazem financiamento, de promoções, ficando com a carreira limitada.

Ai, eu acho que é muito assim da ambição individual, eu enxergo. Ou você se submete e você está dentro, né, desse ciclo, ou você não se submete e fica completamente de lado. Então você fica sem a chance de exercer plenamente a sua... a suas obrigações dentro da Universidade.

Porque se você não entrar nesse ritmo de produtivismo, você fica restrito às aulas de graduação. Porque os programas de **pós-graduação te excluem**, você não tem chance de submeter um projeto e conseguir recurso, então você **não tem dinheiro para desenvolver pesquisa**. Então até em termos de promoção, né, existem pesquisas, professores que, né, não se submeteram a essa rotina de produtivismo e hoje não tem condição de ter esse mínimo de critério aí de, que os critérios exigem para se concorrer a uma prova de titular, por exemplo, né? (Professor A4 – grifos nossos).

O depoimento converge para preocupação em torno de publicações, para uma crescente competição entre os pares e a decepção e incerteza sobre a própria carreira. Este último aspecto aparece associado à necessidade de continuamente provar a competência (em editais, eventos, periódicos nos quais se pode ter o trabalho ou projeto rejeitado), e a uma situação em que o pesquisador está no limiar de ser eliminado de um sistema que incha cada vez mais. Esta situação impôs-se definitivamente com a implantação da lógica meritocrática, de tal forma que a profissão do cientista seria relativamente análoga à de um eterno estudante, submetido a avaliações contínuas (BIANCHETTI & MACHADO, 2009).

O professor II, está vinculado a dois programas de pós graduação notas 4 e 7, além de ser bolsista produtividade 1A, esse produziu 54 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Questionou que o processo de intensificação do trabalho docente talvez seja “apenas o resultado de uma maior cobrança da sociedade, do governo e das instituições sobre o papel do professor”, em que se começou a exigir certas contrapartidas dos professores universitários. Ele afirmou que “não existe universidade sem pesquisa, de modo que o docente que não tem interesse em se envolver com essa atividade talvez não devesse trabalhar na universidade”.

Argumentou que estudos recentes de “sensometria e dosagem de profissão” demonstraram que “em apenas 10% das universidades os docentes publicam mais que um artigo científico por biênio”, números que não refletem a ocorrência de uma intensificação do trabalho, argumentou.

Sobre as exigências de produtividade, o professor II em sua fala reconhece que está inserido em uma área extremamente “meritocrática e competitiva”, em que “não há dinheiro para todos e que as dificuldades de se conseguir essa maior produtividade” podem variar de acordo com o “empenho do docente em se organizar com o objetivo de conseguir recursos”. Demonstra e aponta que para obter sucesso é preciso se organizar, fazer parte grupos de excelência e que são reconhecidos e aqueles que não fazem adesão ficam excluídos.

E obviamente você pode ter maiores ou menores dificuldades para atingir essa maior produtividade. Então você... **nós estamos numa área que é totalmente meritocrática**, que é extremamente competitiva, onde você não

tem dinheiro para todo mundo, ou você se organiza em grupos de excelência e consegue esses recursos ou você vai ficar sozinho e você vai tender a não conseguir (Professor I1 – grifos nossos).

Analisando o conteúdo da fala é possível observar como o gerencialismo, entendido como conjunto de técnicas de um novo modo de governo, vem influenciando a organização das universidades. Aos poucos os docentes vêm assumindo conceitos gerencialistas de qualidade, responsabilidade e excelência, sendo avaliados e avaliando a si mesmo numa perspectiva dos resultados, das medidas de eficiência, dando origem a uma nova racionalidade, uma mudança na natureza de suas atividades dentro das instituições.

Segundo Santiago e Sarrico (2003), o gerencialismo tem produzido impactos sobre o funcionamento das universidades, tem contribuído também para o aumento da pressão sobre os diferentes papéis que os professores são chamados a desempenhar durante o desenvolvimento das suas carreiras profissionais. Pressão para a qualidade e para o aumento da “produtividade” científica, que gera recompensas e punições, reais ou simbólicas, explícitas ou implícitas, para que os docentes produzam, de acordo com os padrões de mercado, tem aumentado.

Ainda segundo os autores, a introdução de mecanismos de competição entre os docentes faz emergir grupos acadêmicos empreendedores, em detrimento dos acadêmicos situação que, eventualmente, pode levar a uma mudança na subjetividade dos professores, que passam a ser empenhar na produção de conhecimento voltado para a lógica de mercado, que solapa o compromisso com o desenvolvimento ou a emancipação dos indivíduos e grupos menos favorecidos da sociedade (SANTIAGO & SARRICO, 20013, p. 93).

O professor I2, está vinculado a um programa de pós-graduação nota 4, não é bolsista produtividade, produziu 5 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Sobre as exigências de produtividade, o Professor I2 diz não ceder às pressões relacionadas à produção científica, à produtividade. Afirmou que “continua” produzindo da “mesma forma que antes”, mas que há “mais mão de obra disponível agora”, “com mais orientandos e pessoas envolvidas com a iniciação científica que ajudam muito os professores”. Esclareceu que são os orientandos que realizam os projetos efetivamente, portanto compreende como “um aspecto positivo do REUNI ter dado oportunidade a mais pessoas de se formar pesquisadores”. Contou que “trabalha com qualidade e não quantidade”, alegou “não ceder à pressão”, dizendo que “não trabalha forçado”.

A fala do docente traz elementos que se contradizem como “produzir da mesma forma” e “são os orientandos que realizam os projetos efetivamente”. Trechos que nos

remetem a afirmativa de Castiel, Sanz-Valero e Mel-Cyted (2007), que explica que, para dar conta do grande número de publicações, pesquisadores têm criado estratégias como reunir um número crescente de autores por artigo, um aumento do número de membros nos grupos de pesquisa, para a prática da troca de autoria.

Não. **Eu continuo trabalhando da mesma forma, produzindo do mesmo jeito.** Eu acho até que o REUNI trouxe mais mão de obra para nós em relação a pesquisadores. Porque os nossos alunos nós tivemos mais orientados, nós tivemos mais pessoas envolvidas com a nossa iniciação científica, então nos auxilia e muito. **Eu trabalho com qualidade, não com quantidade. Então não cedo à pressão** (Professor I2 – grifos nossos).

O professor I3, está vinculado a um programa de pós graduação nota 6, além de ser bolsista produtividade 1D, esse produziu 5 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Em relação ao produtivismo aponta para “valorização da produção da pesquisa”. Sente-se cobrado e acrescenta que o aumento da produtividade é alimentado pelo próprio sistema educacional no ensino superior que valoriza muito mais a produção científica do que o ensino por exemplo.

Ocorre. **E essa demanda por mais produtividade,** viu Kátia, eu vou falar a verdade. **Ela vem muito da área da pós-graduação e pesquisa.** É a que mais demanda, é a que mais puxa. E não adianta esses Professores falarem... a própria Universidade valoriza mais quando a gente faz as nossas promoções. A pontuação para a pesquisa é muito maior do que para o ensino. Muito maior para pesquisa do que para ensino e extensão. Então, a gente é cobrado muito e é pesado. A nossa vida em cima do trabalho coma pós-graduação, embora, a gente tenha diferentes motivações de se engajar nisso. Estamos atrás do conhecimento que pode gerar soluções para a sociedade, tecnologias novas, então, essa história de fazer por competir, eu acho uma explicação muito boba. Mas, o quê que acontece, eu acho que acaba sendo uma coisa desmotivadora, você ser, **vamos dizer assim, cobrado por uma certa produtividade, por um certo produtivismo, para você conseguir se inserir e se manter nesse sistema. Porque, aí, você tem que ficar pensando: “ah, eu tenho que escrever projeto”, mas não basto só escrever o projeto. Você tem que garantir índices de publicação. Você tem que garantir que seus estudantes saiam com determinado tempo. Você tem que garantir que seus estudantes atinjam certas metas. Você mesmo tem que atingir certas metas de produção. Então, é muito complicado** (Professor I3 – grifos nossos).

Sobre a fala do docente no tocante às políticas educacionais que fomentam a produtividade, Maués (2008), explica que nosso atual modelo de avaliação na educação superior, promove uma regulação centrada na obrigação dos resultados, devendo estes estarem de acordo com o mercado. Segundo a autora no âmbito do seu processo de trabalho,

os professores tiveram como consequência das exigências produtivistas da CAPES, um aumento em sua carga de trabalho, e ainda, que os instrumentos da intensificação do trabalho docente na pós-graduação não são fruto só do “modelo Capes” de avaliação, mas da adoção de um modelo de gestão da pós-graduação cada vez mais próximo dos princípios e práticas empresariais incorporados a partir da implementação das políticas educacionais governamentais.

O professor I4, está vinculado a um programa de pós-graduação nota 6, não é bolsista produtividade, esse produziu 2 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Também para esse professor há um aumento cada vez maior relacionado à produção científica.

Para ele a produção científica tem colocado em detrimento da produção de material didático para as aulas. Comentou sobre a “nova organização do trabalho” com foco “cada vez maior na produção” de “artigos científicos” e sobre como, em sua vivência especificamente, seu “interesse” na “preparação de materiais didáticos” e seu comprometimento com outras atividades de ensino concorreram para que seu crescimento na carreira de pesquisador fosse “independente das expectativas do departamento e da instituição”. Mas ressaltou que “conhece outros docentes” com boa produtividade em pesquisa e que, ainda assim, “conseguem manter a alta qualidade” do trabalho em “ensino”. Explicou que, “por gosto” e por acreditar que a “missão primordial do professor universitário” seja o “ensino, a formação de pessoas”, mais que a “divulgação do conhecimento em artigos”; essa é a atividade que mais ocupa seu tempo de trabalho, sendo também a atividade que considera “mais relevante” entre as demais.

Há uma ênfase cada vez maior na produtividade, mais voltada para a produção de artigos científicos. No meu caso específico, percebo que o meu foco em preparação de materiais didáticos e o envolvimento em outras atividades de ensino contribuiu para que a minha carreira, mas como pesquisador não crescesse conforme as expectativas departamentais e de outros âmbitos institucionais (Professor I4 – grifos nossos).

Quando esse docente disserta sobre o fato de que não se dedica tanto à pesquisa e por esse motivo a carreira como pesquisador não cresceu tanto, Sguissardi e Silva Jr. (2009), ao discorrerem sobre as modificações no trabalho docente, elucidam que há a existência de uma dupla carreira docente nas IFES: a prescrita e a efetiva. A prescrita segundo os autores, seria a que preconiza o Regime Jurídico Único e a Constituição Federal de 1988, que asseguram a isonomia e a autonomia universitária; e a efetiva seria a que tem como base o produtivismo acadêmico e a competição por recursos públicos ou privados, induzida pela Capes, pelo CNPq

e pelo mercado, tornando-se a pós-graduação o espaço mediador da concretização da carreira efetiva, enquanto a carreira prescrita não passa de um instrumento para gestão de pessoal. Ainda segundo os autores, percebe-se ainda dois perfis de docentes, um com o componente da investigação e outro com o componente da docência, alguns de alto prestígio e outros de baixa valorização acadêmica e social. O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que expressa-se pela socialização e distribuição do conhecimento.

Ao comparar as duas vertentes, no âmbito da avaliação, identifica-se o componente da investigação como de maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, adentrando, pouco a pouco, a graduação. Entretanto, no seu interior há um estruturante que carrega maior importância do que o outro e refere-se à pesquisa pura ou aplicada, que toma a área de conhecimento específico como objeto. Essa dimensão assume maior prestígio do que a investigação dos processos pedagógicos que o professor, também profissionalmente, desenvolve na universidade. No primeiro caso os produtos são dimensionados pelas publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, onde há uma visibilidade material mais intensa do processo produtivo do professor. No segundo caso, com menor prestígio estão as inovações pedagógicas, a melhoria das práticas pedagógicas e produção de materiais pedagógicos. Esses não são aspectos contabilizados numericamente, e a sistemática de avaliação adotada não os capta e, numa visão pragmática, deslegitima sua condição acadêmica. Nesse sentido, o espaço da pedagogia na universidade, é sempre visto como um saber menor, ligado à base empírica da construção dos saberes, não merecendo uma legitimada interlocução acadêmica (CUNHA, 2003).

O professor N1, está vinculado a dois programas de pós graduação nota 4 e 7, além de ser bolsista produtividade 2, esse produziu 17 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Esse relata que consegue “produzir mais atualmente”, e “com mais qualidade”, do que quando ingressou na universidade, por “uma facilidade maior na captação de recursos para o desenvolvimento de sua pesquisa”, com a “possibilidade inclusive de contratar pessoas para ajudá-lo”. Salientou que essa maior produtividade “não vem acompanhada de um aumento proporcional de remuneração” e que o professor que desenvolve pesquisas acaba “ganhando o mesmo que um professor que não o faz”. Sem pretender “desmerecer” as outras funções, considerando-se que o que mais promove a imagem da Universidade e traz recursos e inovação é a pesquisa, ele explica que gostaria de ter no “contracheque algo que o destacasse”

como professor que se dedica, também, a essa “importante atividade”, porque “se a universidade não investe em pesquisa e foca apenas no ensino”, esse ensino pode ficar “defasado”, principalmente em “disciplinas mais avançadas” da pós-graduação, que demandam “constante atualização”. Justamente por isso, por trazer recursos que possibilitem “comprar equipamentos modernos”, “reagentes importantes”, para se contribuir para o “desenvolvimento do ser humano”, considera que a pesquisa “é a mais relevante” entre as atividades docentes. Além disso, a pesquisa permite “formar mão de obra mais qualificada”: “quando você faz pesquisa, você forma professores de professores”, explica.

E encaro o meu trabalho de uma forma muito positiva, mas eu acho que as recompensas poderiam ser melhoradas, no sentido assim, um prêmio: **aquele professor que atingir determinadas metas, ele vai conseguir um prêmio.** Não simplesmente porque é somente porque eu estou dando aula. Porque quando você contrata professor, eu não estou... se um colega falar assim: **“olha, eu não quero fazer pesquisa, eu só quero dar aula”, ele vai ganhar o mesmo que eu ganho.** Isso não é uma coisa dele, isso é uma coisa intrínseca de como o sistema funciona. **Então isso desestimula a gente** às vezes. Às vezes, eu paro para pensar: “nossa, eu estou tão estressado hoje por causa disso, por causa de projetos de instituições de fomento e **eu estou ganhando a mesma coisa que um professor que só está dando aula**”. [...] Eu sou muito competitivo. **Eu sou uma pessoa muito competitiva e eu tenho conseguido me sobressair**(Professor N1– grifos nossos).

Observe nessa fala como o produtivismo tem conseguido atingir a subjetividade dos atores envolvidos nesse processo de produção científica, onde passa a ter prestígio aquilo que a representa, reinando a competitividade entre os sujeitos. Nessa lógica privilegia-se os produtos sobre os processos. Segundo Cunha (2003), a literatura tem caracterizado o professor, que se submete obrigatoriamente à lógica neoliberal, como professor investidor. Sua principal função não é dedicar-se a produzir um conhecimento, mas estar alerta aos prazos, condições das agências de fomento, e melhores oportunidades de sucesso.

Segundo Mancebo; Silva Júnior & Oliveira (2008), docentes envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo criam padrões, práticas e valores individualistas, onde a competição é a regra, tornando-se difícil a produção de um pertencimento coletivo que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança do próprio sistema.

O professor N2, está vinculado a um programa de pós-graduação nota 3, não é bolsista de produtividade, esse produziu 2 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Este docente acredita que as mudanças pelas quais a universidade pública brasileira vem passando são “mais claramente perceptíveis na pós-graduação”, “embora também sejam vistas na

graduação”, em virtude da “maior valorização da atividade de pesquisa”, com a “cobrança de publicações”.

Em seu entendimento, a tendência é que o processo de intensificação do trabalho docente contribua para uma “queda na qualidade do ensino”, até pela “forma como as atividades são valorizadas internamente”. Segundo ele, “um artigo publicado garante uma pontuação equivalente a 100 aulas” que o professor dá e, nesse sentido, “o trabalho com o aluno é prejudicado”.

[...] **lógica da intensificação é uma lógica que tende a fazer com que a qualidade caia.** E não está só em processos externos. É o que é valorizado internamente. Porque tudo... outro dia eu estava com um colega fazendo um cálculo. **Um artigo que você publica, você faz pontos equivalentes a 100 aulas que você dá.** Então eu fico pensando. E aí, obviamente, a relação com o aluno, como é que fica? O trabalho com o aluno, como é que fica? Então é claro que a intensificação **tende a comprometer a qualidade do ensino.** [...] A intensificação não é um vilão que cai sobre alguém. Eu acho que alguém se dobra a uma intensificação, que quer tirar os dividendos dessa intensificação. Mas eu acho que tem saídas tangenciais para isso (Professor N2 – grifos nossos).

O docente em seu depoimento traz como outro docente anteriormente, a discussão a respeito da valorização da produção científica em detrimento das atividades ligadas e desenvolvidas no ensino. Mas chama atenção na fala, a afirmativa de que o docente pode se curvar à produtividade e extrair dela suas vantagens, e que seria possível não se curvar e conseguir desenvolver um bom trabalho não atrelado a lógica produtivista.

O docente nos faz pensar sobre a necessidade de repensar o atual modelo de avaliação, centrado no individualismo e na meritocracia, faz pensar sobre o processo que faz o professor assumir tantas atividades que intensificam seu trabalho, prolongam sua jornada de trabalho e interferem em sua vida pessoal. Ao pensar sobre outra via que resgate a sua autonomia, para melhor compreender esse modelo produtivista de avaliação, buscando compreender os meios e estratégias que os tornam hegemônicos e legítimos, o docente traz uma forma de resistência a essa falsa ideia de que competência, mérito, profissionalismo, produtividade e excelência estariam ligadas somente à produção científica e quem se opõe é considerado incompetente, improdutivo. Repensar tudo isso pode auxiliar sobre o entendimento e mecanismos de cooptação dos sujeitos pela CAPES.

O professor N3, está vinculado a um programa de pós-graduação nota 6, não é bolsista de produtividade, produziu 2 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015. Percebe, ainda, que “existe uma cobrança mais rígida quanto ao período para formação, limite de tempo que pode ser restritivo para algumas pesquisas e gerar uma preocupação excessiva,

bem como uma exigência maior nas avaliações da CAPES de um número mínimo de publicação em revistas de qualidade”. O docente compreende esse critério como “potencialmente injusto”, uma vez que acaba “favorecendo professores mais antigos”, por facilitar o acesso a recursos cruciais para o desenvolvimento de pesquisas para profissionais que já possuem um currículo bem pontuado.

Questionou se “critérios” como o “fator de impacto” da revista onde foi feita a publicação são, de fato, determinantes para a avaliação de qualidade de um trabalho”. Acredita que “os professores devem sempre produzir mais, mas que deveriam ser respeitados os limites e o ritmo de cada um, garantindo condições apropriadas para que os trabalhos sejam desenvolvidos”. Para o Professor N3 seu trabalho está intensificado e são muitas as suas atribuições. Considerou que a produção “tem que acontecer” e que todas essas funções acabam “ultrapassando” seu “horário de trabalho”. Segundo seu relato, ele “não consegue desligar” e costuma trabalhar no período de férias; o que o remeteu a considerações sobre os “problemas de exaustão” e “problemas psicológicos” dos professores:

[...] **a gente não consegue desligar.** Acho que em Viçosa isso é bem característico, né? Você entra de férias, mas você não pode tirar férias, você acaba ficando aqui por um motivo ou por outro. Então você continua envolvido em atividades relacionadas à universidade. [...] eu vejo vários professores ou o comentário de um aumento de problemas da exaustão do professor, de problemas psicológicos de professores, em função da carga que está exposto. [...] **A gente tem que dar aulas, a gente tem que administrar, a gente tem que ter recurso, a gente tem que publicar, a gente tem que corrigir, a gente tem que orientar, a gente... e a nossa vida?** [...] você é estimulado a produzir mais. [...] Eu acho que a gente tem que produzir mais, mas tem que ter condição para isso. Então produzir mais dentro do limite de cada um. O limite e condições. A gente precisa de um período (Professor N3 – grifos nossos).

O depoimento aponta para uma nova lógica laboral que vem se consolidando nas atividades acadêmicas que reorganiza os processos de trabalho, mudando o interior da universidade e sua estrutura, bem como o cotidiano dos docentes. É possível dizer que os professores se veem imersos num novo cotidiano dentro da universidade baseada na lógica gerencial-avaliativa que cerceia sua autonomia e sua produção no sentido mais próprio deste último termo, de reinvenção de práticas e relações, bem como trazendo efeitos nefastos para vida desses sujeitos.

O professor N4, está vinculado a um programa de pós graduação nota 3, não é bolsista de produtividade, produziu 2 artigos para periódicos entre os anos de 2014 e 2015.

O docente percebe que a “cobrança por produtividade” é “cada vez maior” e comentou que ele mesmo pensa em “deixar a pós-graduação, onde as exigências são mais severas”, para se “concentrar apenas na graduação e tentar escapar dessa lógica”. Sua opinião é que a valorização, pela CAPES, de publicações em algumas poucas revistas específicas, faz com que toda a UFV tenha que se esforçar para subir de nível nas avaliações, para manter seu programa de mestrado e ser reconhecido entre outras instituições. Para o Professor N4, entrar na lógica do produtivismo acadêmico é quase que obrigatório para que o docente consiga financiamento e consiga ser reconhecido pelos pares também como um bom pesquisador.

[..] porque a cobrança maior é com a pós-graduação, entendeu? Porque para ficar só com a graduação é bem menos. Tudo bem que você não vai conseguir... porque tudo é relacionado. A ideia é: dar mais a quem já é mais, entendeu? **Quanto mais pesquisa eu faço, mais chance eu tenho de conseguir financiamento.** Quer dizer, se você está entrando na universidade para competir com quem já está, você vai ter dificuldade de entrar para o mundo da produtividade. Você vai ter que pegar carona com algum colega, para começar a ter as coisas e isso é muito complicado, porque a gente pensa nisso o tempo todo, sabe? Você pensa o tempo todo em como que você vai formatar... **Para você poder ser olhado como um professor produtivo** (Professor N4 – grifos nossos).

Analisando a fala do docente é possível perceber sua necessidade de ser percebido como produtivo para justificar seu trabalho e desempenho. Essa fala também traz elementos que nos levam a observar como o espaço universitário, de ensino e pesquisa se tornam um espaço de luta, de hierarquização, no qual, dependendo da sua subordinação e produção, os docentes serão reconhecidos socialmente ou não. E ainda, como a instituição universitária vem legitimando e consolidando uma “ordem social”, que reproduz as relações entre dominado e dominante, demonstrada na subordinação do pesquisador às regras de produtividade.

Por fim, a demanda científica, pautada no produtivismo acadêmico, pelo conteúdo da fala dos docentes, tem gerado duas vertentes, no sentido de cumprir as exigências de pesquisa. Uma delas seria a naturalização por parte dos docentes no que se refere ao cumprimento das diversas exigências e cobranças por publicações. Por outro lado, outro grupo que resiste e reflete sobre a imposição desse modelo produtivo de fazer ciência, pensando sobre as pressões por produções que tem colocado em xeque a autonomia dos pesquisadores.

Segundo Chauí (2003), a explicação estrutural para a transformação da ciência, se iniciou a partir da década de 1940, devido às mudanças tecnológicas e no modo de produção capitalista. A partir desse período a ciência passou a ser um componente do próprio capital,

uma força produtiva, inserida na lógica de produção capitalista. Para Chauí, a universidade se submete a esse sistema de controle porque “está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores” (Chauí, 2003, p. 8).

A partir desse ponto, a filósofa nos descreve um quadro desolador: uma forma de docência e pesquisa a serviço de um tempo – o tempo da velocidade do capital – que retira a marca essencial do trabalho intelectual e acadêmico, a formação, e submete a pesquisa a critérios quantitativos, baseado em número de artigos publicados, “dos quais dependem a conservação do emprego, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas” (CHAUÍ, 2003).

Trata-se de um cenário de insegurança que, segundo a autora, “não gera conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

O que impede um progresso científico pautado em uma liberdade de produção, permitindo o surgimento de novas criações, gênese da inovação científica, o que segundo Mancebo (2013), implica preparação, escolha de procedimentos, avanços e pausas durante o desenvolvimento das principais atividades de investigação. Para autora apesar de todos os esforços para serem “produtivos”, os docentes não são máquinas, não são máquinas da concorrência para reduzir custos na produção de produtos renováveis a intervalos cada vez menores. Todavia, o financiamento da investigação fornecido por editais induzidos, que definem os temas de investigação, a metodologia a ser seguida pelos pesquisadores e a lista de “produtos” que devem resultar do processo de pesquisa afetam indelevelmente a liberdade de que se falou.

A burocratização progressiva da ciência é o efeito colateral desse processo indutivo, que “está se tornando uma corrente de ferro que impede a produção verdadeiramente criativa e inovadora” (LUZ, 2005, p. 44)

3.3 Os conflitos nas relações de trabalho entre os docentes

O acirramento da competitividade no contexto laboral e a intensificação da carga de trabalho do professor são efeitos do modelo gerencial que se instalou nas universidades. Como pudemos observar nas análises anteriores, o trabalho do docente agora se baseia na produtividade, dentro de uma lógica competitiva fundamentada no mérito e na capacidade. Neste novo modelo de trabalho, observou-se a agregação de novas tarefas ao cotidiano

docente, o prolongamento do tempo de trabalho, ampliação das exigências do seu trabalho e a distinção das condições de trabalho, o que pode gerar conflitos entre os pares.

Buscando identificar como ocorrem esse prolongamento do tempo de trabalho, se há distinções entre o trabalho dos docentes e como esse fator pode ser gerador de uma hierarquização entre os docentes do Curso de Ciências Biológicas da UFV, perguntamos aos docentes participantes da pesquisa, dentre outras questões (vide Apêndices A e B, p.167 e p.172), qual seria a atividade que ocupa a maior parte do seu tempo, se há tempo suficiente para realizar atividades que não estejam ligadas à docência e, ainda, se há condições de trabalho diferenciadas entre os professores que lecionam no curso de bacharelado em Ciências Biológicas e bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas. A investigação revelou a existência de conflitos expressos em sentimentos e situações concretas de iniquidade de esforços, tarefas e recompensas.

Sobre a atividade que ocupa a maior parte do seu tempo como docente, o Professor A1 aponta a pesquisa como sendo a principal. Sustenta que sempre encontra tempo para realizar outras atividades que não estejam ligadas à docência e alega que não há diferença quando se fala das condições de trabalho entre os professores que lecionam no curso de bacharelado em Ciências Biológicas e bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, aspecto este que foi mencionado também por outros entrevistados (Professor A2, A3 e A4).

[...] **talvez a pesquisa** [...] talvez seja pesquisa e outra coisa, né, talvez seja por causa do... porque onde a gente consegue maior financiamento. [...] **Tempo a gente não tem, a gente arranja**, né? (risos) Então a gente... eu tenho tido tempo sim e é outra coisa, eu faço assim: Universidade de 7:00 às 19:00, horário comercial, assim, nos dias de semana. [...] fora disso, ninguém me incomoda com telefone, nem coisa, manda uma mensagem, se for emergencial, eu atendo, se não, só fica pro outro dia, sabe? [...] **A gente separa as coisas. [...] No nosso departamento, eu não vejo diferenciação entre o trabalho, porque os professores que ministram aula à noite, dão aula no diurno também.** Então, aqui no Departamento nós não temos essa diferenciação. No nosso caso, tivemos problemas com contratação de professores, aí sobrecarregou alguns professores que já tinham compromisso com horário diurno e tinha que vir noturno também, né, no horário noturno. Mas isso aí foi conciliado, então foi resolvido. (Professor A1 – grifos nossos).

Observando o questionário é possível identificar que esse docente ministrou entre os anos de 2014 e 2015 apenas uma disciplina na graduação e no mesmo período publicou dez artigos em periódicos, dado que nos leva a considerar que o mesmo tem dedicado a maior

parte do seu tempo de trabalho na pesquisa. Talvez por esse motivo, se dedicar menos à graduação e ao ensino, não o permita identificar a diferenciação entre os cursos.

Já o Professor A3 aponta a pesquisa também como a atividade que mais lhe demanda tempo. Revela que utiliza seu tempo livre para terminar suas tarefas da universidade. Acredita que há uma diferenciação entre os cursos que já existiam e os que foram criados com o Reuni:

Eu **acho que pesquisa**, mesmo.[...] mas o fato é "eu não consigo fazer minhas atividades durante a semana." O máximo que eu consegui foi parar de vir aqui, no final de semana. **Mas você leva serviço pra casa.** Sobre os cursos **boa parte dos cursos novos ainda são incipientes.** Os que têm um nível de estrutura melhor é os que estão ligados a cursos antigos e houve, sim, uma expansão de vaga. **A licenciatura em (Biologia)** é um exemplo. [...] **algumas das licenciaturas que já tinham problemas estruturais tiveram expansão e continuaram com problemas estruturais.** (Professor A3 – grifos nossos).

Esse docente também é um pesquisador que entre os anos de 2014 e 2015 ministrou uma disciplina na graduação e publicou 15 artigos em periódicos. Observe que esse docente apesar de dedicar a maior parte de seu tempo à pesquisa, mesmo envolvido de forma mais ativa na pós, consegue perceber uma diferença entre cursos que foram criados com o REUNI e cursos que já existiam. Esse docente citou que, nas Ciências Humanas, algumas das licenciaturas que já tinham problemas estruturais foram expandidas e permaneceram com problemas estruturais. Já cursos que segundo ele, foram “priorizados”, se buscou rapidamente a “estrutura necessária” para “comportar a expansão”.

Para o Professor A4a orientação de alunos ocupa mais o seu tempo. Disse não ter tempo suficiente para realizar atividades não ligadas à docência. Acredita que há uma diferença de condições de trabalho quando se compara os cursos de licenciaturas noturnos e outros cursos diurnos. Todavia, alega que essa diferenciação não está relacionada ao REUNI, embora as licenciaturas noturnas tenham sido um de seus locos:

Ah, sem dúvida nenhuma é no **ensino de graduação onde há maior dedicação.** [...] **O trabalho tem consumido o dia a dia.** Às vezes falta tempo até pra eu saber o que está acontecendo com a minha colega aqui do lado. Às vezes, a gente fica numa uma roda viva [...] **O negativo é que os cursos noturnos, mas isso não é o REUNI, isso é um problema da Universidade. Os cursos noturnos, eles não têm um atendimento administrativo.** Então, não tem secretaria de departamento, não tem técnico contratado para atender as disciplinas, que a gente trabalha com disciplinas práticas, né? Então, não tem técnico para atender as disciplinas de aulas... as aulas práticas da noite, não tem registro escolar para atender, né, as necessidades dos estudantes que estudam à noite. Mas isso não é uma...

especificamente do REUNI mas é dos cursos noturnos, no caso as licenciaturas, elas foram criadas à noite (Professor A4 – grifos nossos).

Esse docente aponta a precariedade do funcionamento dos cursos que foram expandidos e que funcionam no período noturno na UFV, como o curso de Ciências Biológicas modalidade licenciatura. Deste modo, não é difícil deduzir que a situação dos docentes que trabalham no período noturno é bastante diferente dos docentes que ministram aulas somente no período diurno. Se faz ainda importante ressaltar que quanto falamos a respeito da falta de estrutura da universidade para a realização das aulas e atendimento aos discentes no período noturno, estamos falando do não oferecimento de recursos a uma parcela dos estudantes que em sua maioria são justamente aquela parcela sobrepajada que não pode estudar durante o dia e gozar de toda a estrutura que a universidade oferece.

O professor I2, aponta que a sala de aula ocupa mais o seu tempo. Este considerou que existe tempo suficiente para sua vida social e que o trabalho na universidade não o impede realizar suas atividades de lazer, convívio, entre outras. O professor afirma que não há diferença quando se fala em condições de trabalho nos cursos criados pelo REUNI.

Sala de aula [...] Eu estou entre a cruz e a espada. Então eu trabalho com o pessoal da Biologia, trabalho com o pessoal da Agronomia, eu trabalho com o pessoal da Veterinária, eu trabalho com a Zootecnia. O leque que eu tenho é grande e isso para mim é desafio. E eu gosto de ser desafiado. Para mim é um grande prazer. Tenho vida social, eu falo que nós temos três vidas: a vida profissional, é o [esteio], você tem sua vida particular, sua família e você tem a sua vida social. Eu tenho as três tranquilamente, sem problema nenhum. **As condições dos cursos são as mesmas**, só depende do professor querer utilizar os recursos que ele tem, a infraestrutura que ele tem. Então se ele... as condições, as salas são as mesmas, os recursos são os mesmos, **então não existe diferença entre o bacharelado em relação à estrutura, entre o bacharelado e a licenciatura.** Mas isso só vai depender do profissional. É o profissional que vai determinar isso (Professor I2 – grifos nossos).

Como pode ser visto o Professor I2 se dedica mais ao ensino na graduação, ministra três disciplinas, entretanto dedica-se também à pesquisa, produziu 5 artigos. Note que em sua fala ele se apresenta entre a “cruz e a espada” para atender a todas as demandas dos diversos cursos que leciona, o que nos indica sobrecarga, mesmo o docente dizendo que o trabalho na universidade não consome todo o seu tempo. E ainda para “dar conta” da sobrecarga esse naturaliza o alto ritmo de trabalho dizendo encará-lo como um desafio, não percebendo que já sinalizou estar enfrentando um dilema de aceitar ou agir contra uma situação que lhe ocupa muito do seu tempo, o dilema de ficar “entre a cruz e a espada”.

Para o professor I3, a atividade docente que ocupa a maior parte do seu tempo também é o ensino, a sala de aula, a preparação, correção e avaliação. Segundo ele existe tempo suficiente para sua vida social, diz haver diferença quando se fala das condições de trabalho, entre os cursos. Ele aponta diferenciação nas condições de trabalho do professor, no perfil do aluno, no uso dos materiais e reposição e com relação ao acompanhamento e formação do aluno em uma universidade com o número grande de alunos.

Deixa eu ver qual me ocupa mais. **O ensino**, por eu ficar muito preocupado na forma que eu vou chegar dentro da sala de aula. **Você gasta bastante tempo lendo...Preparando...Correção de avaliação e tudo.** [...] apesar de eu ter uma carga de trabalho muito grande, **eu tenho uma vida de interação com outras pessoas bastante intensa. Há. Primeiro, eles são obrigados a dar aula no período noturno.** Isso é a primeira coisa, que é complicadíssima. [...] **Eles estão usando a mesma estrutura laboratorial que nós usamos para os cursos que já existiam.** Então, nós estamos vendo uma depreciação [...] Nós aumentamos o número de estudantes, mas aquela estrutura tradicional que já existia, ela não foi renovada, ela não foi melhorada, ela não foi ampliada. **Na nossa percepção, particularmente, nosso departamento, é que nós temos muito mais gente usando o mesmo espaço físico.** Cadeiras se deteriorando, bancadas se deteriorando, equipamentos se deteriorando. As coisas acabando e não havendo uma reposição compatível com esse aumento na utilização, sabe?[...] claro que eu sou a favor, Kátia, de onde eu queria barrar as pessoas de terem acesso à educação superior? Nunca, mas desde que fosse feito com responsabilidade (Professor I3 – grifos nossos).

Esse docente tem se dedicado ao ensino de graduação assim como à pós-graduação, ministrou entre os anos de 2014 e 2015 quatro disciplinas e produziu cinco artigos no mesmo período e consegue perceber que tem uma carga de trabalho grande. Esse docente até o momento é aquele que se apresenta menos alienado quando fala a respeito das condições de trabalho dos docentes nos cursos, apresenta que não houve com a expansão a aquisição de mais material permanente para os laboratórios, aponta a deterioração dos materiais que já existiam, colocando em xeque o binômio quantidade e qualidade e o relaciona com elementos importantes como a estrutura física e de materiais que interferem diretamente nas condições de trabalho dos professores que se encontram em ambientes educacionais.

Também a partir desses relatos é possível identificar as tendências de transformação do trabalho produtivo se expressando dentro da universidade, através da intensificação. A transformação da qualidade em quantidade é mais um indicativo, no contexto analisado, de um curso criado pelo REUNI, que vem arcando com as consequências práticas de decisões políticas que talvez não foram operadas em consenso com os docentes.

Também para o Professor I4 o ensino é atividade que mais ocupa seu tempo, ele afirma existir tempo suficiente para sua vida social, afirma há diferença entre os cursos principalmente com relação ao apoio técnico e de pessoal.

A atividade docente que mais ocupa o meu tempo é o ensino. Há **disponibilidade e tempo suficiente**, especialmente porque eu não abro mão de certos projetos pessoais. **Há diferença entre os cursos sim, especialmente em termos de disponibilidade de apoio técnico e de pessoal administrativo** e de apoio para a execução das aulas, e resolução de problemas de emergência, como problemas com “*leptops*”, com sistemas de projeção de imagens, com disponibilidade de materiais adicionais para executar práticas, etc. (Professor I4 – grifos nossos).

Esse docente ministrou quatro disciplinas em 2014 e seis em 2015, afirma ter produzido dois artigos no mesmo período e alerta para falta de apoio técnico e de pessoal, após expansão. O que nos faz inferir que uma democratização do ensino, acompanhada pela expansão, que no caso do Reuni seria uma oportunidade para todos os segmentos da sociedade se ver representados no ambiente universitário, com a escassez de recursos, conforme o período de funcionamento do curso, nos faz ponderar sobre como desigual está sendo a inserção dos estudantes na universidade; e ainda, que tal fato pudesse gerar, ao contrário de sua intenção de corrigir desigualdades históricas, criar resultados ainda mais traiçoeiros de novas práticas de exclusão, dentro de um ambiente aparentemente democratizado.

Para o Professor N1 a pesquisa é a atividade que lhe demanda maior dedicação e é ela também aquela que lhe traz mais satisfação. O docente diz que não há tempo suficiente para realizar outras atividades. Afirma haver diferença entre os cursos principalmente com relação a um desprestígio dos cursos de licenciatura que não tem haver especificamente com o REUNI.

Pesquisa. Porque eu gosto de me dedicar à pesquisa. É o que me dá mais prazer. [...] **O meu tempo eu fico geralmente na universidade de dez a doze horas por dia.** [...] no caso específico, especificamente no caso da biologia licenciatura, me **deixa por exemplo estarecida o fato de que o currículo da licenciatura noturna ser diferente do currículo da licenciatura diurno.** Como eu sei que há uma predileção, que essa predileção é também trabalhar durante o dia e não à noite, eu fico imaginando que até o corpo docente, às vezes dos cursos noturnos, especificamente da Biologia, ele pode sofrer aí algumas variações nem tão positivas. [...] **houve um fortalecimento uma expansão das licenciaturas, o desprestígio da licenciatura não tem a ver especificamente com o REUNI, tem a ver com toda a lógica da sociedade, do diploma, da desigualdade dos diplomas quando entram no mercado de trabalho e os**

cursos que expandiram nessa linha não é diferente. Tanto é... vamos pensar. Na UFV a engenharia mecânica também expandiu. É um curso criado com o REUNI. Você não percebe essa mesma situação, muito pelo contrário. (Professor N1 – grifos nossos).

Esse docente ministrou uma disciplina e produziu dois artigos entre os anos de 2014 e 2015, sente que seu tempo livre também é utilizado para realizar atividades ligadas à universidade. O docente nos leva em sua fala a uma análise de uma situação que já existe algum tempo, relacionada aos cursos de formação acadêmico-profissional para professores no Brasil frente a hegemonia de uma educação empresarial e mercantil de valorização de bacharéis em detrimento de licenciados. Situação que pode ser agravada com programas de expansão que não buscam melhorar a qualidade dos cursos de licenciaturas, como no caso do REUNI.

Após análise dos dados dos questionários e das falas dos docentes foi verificar que no caso dos cursos de Ciências Biológicas da UFV, parece não haver uma equidade na distribuição das tarefas entre os docentes. Há um grupo grande que se dedica à pesquisa científica ligada a programas de pós-graduação de alto nível, com um grande número de publicações e que ministram em média uma disciplina na graduação, dedicando-se menos ao ensino. Os docentes que se dedicam mais ao ensino queixam-se mais sobre a falta de tempo disponível fora da universidade, da sobrecarga de trabalho e ainda as diferenciações entre lecionar nos cursos diurno e noturno e apontam sobre a falta de recursos humanos e materiais que garantiriam também a qualidade do ensino na licenciatura.

Os docentes que se dedicam à pesquisa tendem a negar à intensificação do trabalho colocando o atendimento à produtividade em pesquisa como fonte de prazer, desafio. A dimensão da intensificação que aparece nas diferentes visões está ligada a uma diminuição no tempo de descanso, no tempo fora da universidade que é utilizado para realizar tarefas da instituição.

Através de falas anteriores foi possível observar também que há uma hierarquia velada entre os docentes, entre aqueles que se dedicam a pós-graduação e os que se dedicam ao ensino, uma vez que os docentes apontam que a atividade de pesquisa, por ser pontuada no currículo, por ser a grande fonte de financiamento e por possibilitar a progressão na carreira, é muitas vezes considerada prioritária, tornando a docência na graduação uma atividade secundária e gerando conflito e um mal estar entre os pares. Há também uma hierarquia entre os cursos diurnos e noturnos, uma vez que, segundo o relato dos professores, o curso diurno conta com uma estrutura de atendimento burocrático, de pessoal e materiais que o noturno não

consegue usufruir. Os docentes e discentes do curso noturno não contam serviços de secretária, técnicos administrativos e até mesmo limpeza e segurança.

Frente aos dados coletados e analisados é possível constatar que o REUNI vem acirrar condições do trabalho intensificado do docente, relacionado à lógica gerencial de gestão baseada em resultados e metas, situação que já existia nas universidades brasileiras desde a década de noventa. Entretanto surge o REUNI em 2007, como mais um programa que compromete o conceito de autonomia universitária, no sentido de que o programa não cria o problema de passar a trabalhar sobe contratos de alcance de metas para o recebimento de recursos, mas se coloca como mais um “ingrediente” que, comprometendo a autonomia didático-pedagógica das instituições, no sentido de produzir mais com menos, acirra ainda mais a intensificação do trabalho dos docentes.

Outro ponto fulcral, relacionada à perda da autonomia e à intensificação do trabalho docente, que aparece a partir dos dados dessa tese, é a hegemonia da pós-graduação em detrimento do ensino. Os dados indicam que no caso dos cursos de Ciências Biológicas da UFV, os docentes tem investido seu tempo dentro e fora da universidade no sentido de suprir as metas das agências de fomento para pesquisa, fato que aparece combinado a um crescimento geral da demanda de trabalho para atender a expansão da universidade e dos cursos.

Faz-se importante ressaltar também que o crescimento da universidade ocorre de maneira desigual quando falamos da escassez de recursos conforme o curso e o período de funcionamento do curso, o que pode gerar como já mencionado nessa tese, novas práticas de exclusão, dentro de um ambiente aparentemente democratizado.

Há ainda o fato de professores com sobrecarga de trabalham estarem criando estratégias de fuga como a modificação de avaliações e práticas de ensino para atender a um número elevado de alunos na graduação. Veja na fala do professor I4.

Houve aumento bastante significativo de número de estudantes. Um efeito disto, e que ocorreu em meu departamento, foi a **mudança da estratégia de avaliação**[...] Passamos a adotar a avaliação completamente fechada, com questões de múltipla escolha, e gabarito a ser marcado na primeira página. A motivação foi o aumento muito significativo de número de provas para corrigir. (Professor I4 – grifos nossos).

Para o Professor N2o seu trabalho está intensificado e isso o tem o prejudicado, ele acredita que há por outro lado alguém ou uma instituição que tem se beneficiado com isso.

[...] aumentar a produção bibliográfica, científica, aumentar o número de variedades que são lançadas, alguém está se beneficiando. Mas eu acredito que, **de modo geral, isso tem um custo. Alguém está ganhando, mas outras pessoas estão perdendo.** (Professor N3 - grifos nossos).

Buscando desvelar a fala do professor sobre o ônus e bônus da intensificação, sobre quem estaria ganhando e quem estaria perdendo com a intensificação do trabalho docente, Chauí (2003) aponta que esse entendimento passa pelo entendimento da transformação da ciência a partir da década de 1940, que passou a ser balizada pela lógica do modo de produção capitalista, esta passou a ser um componente do próprio capital, uma força produtiva, inserida na lógica de produção capitalista. A universidade se submeteu às novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e sistema de controle determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores e isso fez com que a docência e a pesquisa se colocasse a serviço da velocidade do capital, que retira a marca essencial do trabalho intelectual e acadêmico, a formação, e submete a pesquisa a critérios quantitativos, baseado em número de artigos publicados, “dos quais dependem a conservação do emprego, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas, gerando a intensificação do trabalho (CHAUÍ, 2003, p.10).

Trata-se de um cenário de insegurança que, segundo a autora, “não gera conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo” (CHAUÍ, 2003, p. 10).

O sentimento de iniquidade dos esforços e recompensas foi relatado pelos professores A2, I1, I4, N1, N2, N3 e N4. Os professores I1 e N1 queixam-se por receber os mesmo salário de professores que publicam menos ou não trabalham com a pesquisa. Ao passo que os professores I4 e N3 queixam-se por ter que ministrar número de aulas na graduação mais elevado que os primeiros.

3.4 A indissociabilidade entre as condições de trabalho, o produtivismo e conflitos nas relações de trabalho

Inserida numa lógica capitalista de produção do conhecimento para servir ao capital, onde o trabalho acadêmico passa a ser reduzido ao cumprimento de metas localizadas sob parâmetros homogêneos gerencialistas, em condições precárias de trabalho, um novo modelo de universidade e de produção a qualquer custo, baseado na competição individual, na direção da obtenção de resultados se estabelece, comprometendo as relações de trabalho, a produção intelectual e o próprio *ethos* das instituições.

Neste sentido, a universidade, o trabalho do docente, sua produção e relações entre os pares vêm sofrendo profundas transformações, se distanciando cada vez mais de um modelo autônomo de produção do conhecimento e se aproximando de um modelo baseado em atividades de cunho privatista e mercantil que traz sérias consequências para produção do conhecimento.

Estando a universidade inserida em um processo histórico no qual a forma política do Estado deriva da forma-mercadoria, nela se constituem determinadas relações nas quais o trabalho, a força de trabalho e as relações de trabalho se tornam derivados da forma-valor, ainda que a forma política e a força de trabalho guardem suas especificidades e o processo seja contraditório. Onde todo um conjunto de relações que derivam da forma valor, da forma mercadoria- seja ela a forma social, a forma política, a forma estatal ou a forma jurídica-, pode-se dizer que todas estas formas, derivadas da forma-mercadoria, convergem para constituição de um modelo de trabalho, nos quais as práticas sociais e laborais estão inundadas pela concretude ou raiz mercantil do valor criado pela expropriação, assim como pela ideologia e alienação, inevitavelmente produzidas em tal sociabilidade (ainda que por vezes contrapostas pelo estranhamento). Na medida em que, nesta sociabilidade, “o trabalho e a mercadoria se constituem sob o dístico da forma-valor”, ela gera efeitos nas “interações sociais”, e, por conseguinte, na universidade, de forma que, “pelas costas dos indivíduos passa uma série de constructos sociais” que são “maiores que sua vontade ou consciência” (MASCARO, 2013, p.21-23). Trata-se de “formas sociais do capitalismo, lastreadas no valor e na mercadoria”, e que, portanto, “revelam a natureza da forma política estatal”: a forma-valor (MASCARO, 2013, p.20). Assim, práticas materiais das formas sociais são como “moldes que constituem os sujeitos” e que operam por meio de “mecanismos formais” que constituem uma “base estrutural e inconsciente” de “posteriores relações voluntárias ou conscientes” (MASCARO, 2013, p.21). Estes “mecanismos fetichizados” engendram “práticas materiais” que, em larga medida, operam “por meio da inconsciência de seus agentes” (MASCARO, 2013, p.24), e assim transformam a instituição, o trabalho, e, apontamos nós, o trabalho docente.

Baseada nos escritos de Mascaro (2013), apontamos que o molde constitutivo das novas formas de trabalho tem suas raízes históricas na forma-valor e que as instituições políticas e de direito civil, garantidoras da propriedade privada dos meios de expropriação, se colocam antes do direito do trabalho. O autor aponta que os campos estatais, políticos sociais e jurídicos são talhados pela forma-valor e que o Estado aparece como uma forma terceira e necessária à dinâmica do capital. Assim, há uma especificidade histórica do Estado, que deve

ser pensada como um processo conflituoso e contraditório, argumenta. Mascaro (2013) aponta que o Estado “se institui para sustentar a luta de classes em seu interior e para sempre configurar tal luta a partir de termos políticos condizentes à reprodução e perpetuação da forma-mercadoria”: “é preciso compreender na própria dinâmica das relações capitalistas a razão se der estrutural do Estado” (MASCARO, 2013, p.63; p.19). Tornando-se, assim, elemento “terceiro” (e necessário) da relação entre capital e trabalho (MASCARO, 2013, p.18). É importante frisar, portanto, que o Estado, sua forma política, não se faz apenas um “adendo” ou um “complemento”, “mas parte necessária da própria reprodução capitalista”, pois “sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto – portanto, escravidão ou servidão”; daí a “conexão entre capitalismo e Estado”, onde o Estado é a “garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho” (MASCARO, 2013, p.18). Neste sentido, o “Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista” (MASCARO, 2013, p.19)

Sabendo que o Estado não tem o coletivo, o sindical, como elemento fundamental do seu reconhecimento, mas sim o indivíduo, este “pasteuriza formalmente as classes, em favor da atomização individual” (MASCARO, 2013, p.65). O autor argumenta sobre uma aglutinação estrutural, formal e funcionalmente do Estado a muitas instituições sociais. Muitas delas, como a jurídica e a burocrática, lhes são íntimas. Assim aponta para a alta conexão entre o Estado e tais instituições sociais, de modo a argumentar que, para se compreender a política contemporânea do tecido social capitalista – e da universidade, acrescentamos nós – é necessário ter em vista que as “instituições públicas” e os “agentes estatais” atuam “para além de suas competências atribuídas normativamente” (MASCARO, 2013, p.81). Como havíamos apontado, a universidade se tornou alvo e passou a produzir conhecimento para o capital (SILVA JÚNIOR, 2017).

Permeada por esse processo histórico, a UFV, os cursos de Ciências Biológicas e seus docentes, também por meio do programa REUNI, vivem como pudemos analisar através da pesquisa, uma reconfiguração de suas condições e relações de trabalho, bem como de sua produção acadêmica.

A indissociabilidade entre capitalismo, Estado, expansão da instituição, novas formas de financiamento das pesquisas, sistemas de controle determinados pelas agências de fomento, baseado em número de artigos publicados, dos quais dependem a conservação do emprego e a ascensão na carreira, tem gerado, no caso dos docentes dos cursos estudados, a intensificação do trabalho, provocando conflitos entre os pares, a promoção de ações individuais e não coletivas para produção do conhecimento, com repercussões para o ensino

na graduação e pós-graduação. Embora a naturalização do trabalho e do produtivismo acadêmico tenham sido analisadas (sobretudo pelos professores A1, I1 e N1), a crítica ao quantitativismo avaliativo e gerencial foi apontado por vários dos entrevistados (professores A3, A4, I3, I4, N2, N3 e N4). No geral, aponta-se para prejuízos à qualidade do ensino, do preparo das aulas e até mesmo das pesquisas e produções acadêmicas.

Processo iniciado no início de 1990, o modelo burocrático estatal fora paulatinamente sendo substituído pelo gerencial, que passou a ter como objetivo, tornar a administração pública brasileira mais flexível com custos reduzidos. No período de 2003 a 2010, no Brasil, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, políticas de expansão do ensino superior, com objetivo de diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, com destaque à educação superior à distância, foram destaque no processo de implementação do modelo gerencial que reconfigurou o modelo das universidades.

Particularmente na esfera pública o Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi também, um do indicador da identidade da reconfiguração das práticas universitárias que consolidam uma universidade afeita ao pragmatismo e à ideologia gerencialista, atrelado a uma regulamentação das fundações de direito privado e a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas com a Lei de Inovação Tecnológica.

Nos dois mandatos do governo Lula, a quantidade de Instituições de Ensino Superior, aumentou de 1.859 para 2.378. Analisando o crescimento da UFV, que foi de 79% e comparando-a com o crescimento das universidades da região Norte do país, podemos aferir que esta instituição cresceu mais em número de vagas que a média de todas as instituições da região Norte, que foi de 49,25%, e também da região Centro-Oeste, que foi de 70%.

Neste sentido, corroboramos, pelas dados e análises apontadas, nossa hipótese de que a expansão da instituição pesquisada, ao implementar o REUNI, gerou no trabalho docente uma rotina intensificada do trabalho acadêmico com vistas a atender à demanda da política pública e as diretrizes de uma Reforma do Estado que estrutura, nos âmbitos legislativos e institucionais, uma espécie de simbiose entre universidade, Estado, mercado e setor produtivo. Tal foi corroborado na medida em que aferimos um aumento importante no número de alunos recebidos pela instituição, no número de cursos criados e ampliados, atrelado ao déficit na contratação de técnicos administrativos e na construção de prédios e laboratórios, conforme dados da própria instituição e relatos dos docentes.

Através dos depoimentos dos docentes foi possível examinar que os docentes criticam a “expansão *multicampi*”. Houve crítica aos cursos nos *campi* estendidos da UFV, como em Rio Paranaíba, que funcionam “com apenas quatro professores da área do curso” segundo um docente. O docente afirma ainda que o Curso de Agronomia desta região funciona com quatro professores específicos e que o restante seria de “colaboradores de outro departamento”.

Foi citada também a precariedade do funcionamento dos cursos que foram expandidos e que funcionam no período noturno na UFV, como o curso de Ciências Biológicas modalidade licenciatura. Segundo um docente que ministra aulas no período noturno, há uma falta de estrutura da universidade para a realização das aulas e atendimento aos discentes neste período. Ele mencionou ainda o não oferecimento de recursos a uma parcela dos estudantes que, em sua maioria, são justamente aquela parcela sobrepujada que não pode estudar durante o dia e gozar de toda a estrutura que a universidade oferece.

Outro afirmou que não houve com a expansão a aquisição de mais material permanente para os laboratórios; apontou a deterioração dos materiais que já existiam, colocando em xeque o binômio quantidade e qualidade e o relacionou com elementos importantes como a estrutura física e de materiais que interferem diretamente nas condições de trabalho dos professores que se encontram em ambientes educacionais. Foi citado ainda, “redução do nível de conhecimento básico” dos “alunos ingressantes”, “intensificada pela ampliação do acesso ao ensino superior” – “mas não iniciada por ela”; destacou um docente. O que segundo ele originou propostas, por parte da administração superior, para “minimizar os impactos dessa queda”. Uma dessas propostas, da qual ele próprio participou, orientava os professores a conduzir um “trabalho de tutoria voluntária”, através do qual buscavam “sanar as dificuldades” de alunos que se encontravam “em condições de defasagem por meio de aulas e exercícios extraclasse”.

A fala chama atenção para adoção de novas metodologias, de formas de reorganização do ensino e da avaliação por parte do docente, para que seja humanamente possível, aferir o conhecimento obtido por um número muito elevado de alunos, o que implica dizer que, dado ao crescente número de alunos que chega a universidade, pode estar havendo um processo intrínseco de reestruturação da prática docente com desdobramentos para instituição de novas metodologias de ensino e aprendizagem, levando *a posteriori* a uma flexibilização do currículo da instituição.

Buscando aprofundar ainda mais sobre as repercussões da implementação do REUNI para o trabalho docente e identificar os pontos privilegiados de intensificação do trabalho do professor pudemos verificar que características do modelo gerencial que coopta trabalhadores

no sentido de serem mais flexíveis, abertos a mudanças e prontos a assumir as mais diferentes tarefas, se materializa na instituição na medida em que os docentes entrevistados, trazem que tem se esforçado cada vez mais na busca por subsídios para o financiamento de suas pesquisas. E, baseados na ideia de serem mais competentes, naturalizam o fato de trabalharem 12 horas por dia e até 60 horas semanais, para atender à demanda de produções.

Deste modo, as consequências para o trabalho docente foram a ampliação de suas atividades, a submissão do docente a um cotidiano que alia ciências à burocracia, sobreposições de atividades que podem estar comprometendo e colocando em risco a capacidade intelectual e sua produção, bem como criando um processo de ineficiência do ensino, produzindo novos processos de exclusão que implicam, entre outros, em diferenciação e aprofundamento das desigualdades dentro da universidade.

Como fruto das políticas estatais de regulação que buscam naturalizar a eficiência e a meritocracia, tornando-as regra básica para o funcionamento do sistema, atrelada à evolução dos critérios de avaliação pelas agências de fomento, acentua-se também nessa instituição uma “diferenciação entre docentes”, no sentido do valor atribuído às atividades de pesquisa em detrimento das atividades ligadas ao ensino. Com a evolução dos programas de pós-graduação e dos sistemas de avaliação acentuou-se o produtivismo acadêmico que aparece como uma das causas do trabalho ininterrupto, no caso da UFV, nos cursos de Ciências Biológicas, onde o número de produções científicas concluídas em 2104/2015, em relação a artigos em anais de eventos, para 52% dos docentes participantes da entrevista, foi superior a cinco artigos.

Quando questionados sobre as exigências de produção das agências, 79% dos docentes consideram as exigências altas e muita alta. E ainda dentro das 60 respostas obtidas, sobre como definiriam os atuais critérios de avaliação e financiamento da Capes, CNPq e outras agências de fomento, 63,7% dos docentes classificaram-os como “Absurdo”; “Esquizofrênico”; “Incompatíveis às condições de produção”. Citam também o dilema quantidade/qualidade relacionados ao atendimento à demanda das agências de fomento de produzir mais em menos tempo.

Ainda sobre o valor atribuído às atividades de pesquisa, esta tem gerado uma diferenciação entre os docentes que foram destacadas por dois entrevistados, fato que leva ao acirramento das individualidades e a competição, fazendo com que professores “ludem” entre si para alcançar posição de destaque e de superioridade entre os pares.

O que se percebe é que aos poucos os docentes vêm assumindo conceitos gerencialistas de qualidade, responsabilidade e excelência, sendo avaliados e avaliando a si

mesmo numa perspectiva dos resultados, das medidas de eficiência. Ao mesmo tempo em as criticam, as reproduzem. Como apontou Mascaro (2013, p.20-21), a sociabilidade, “talhada” pela matriz mercantil, opera “constructos sociais” e práticas que são “maiores que as vontades ou consciência” dos agentes, e que, como analisamos, tendem a fazer com que naturalizem aspectos problemáticos das três categorias que analisamos: condições de trabalho precárias; intensificação do trabalho; conflitos nas relações de trabalho.

Destacamos alguns casos nos quais a média de produção (calculada pelos dados do Questionário) foi muito ultrapassada, a saber: Professor A1, 10 artigos; Professor A3, 15 artigos; Professor I1, 54 artigos e Professor N1, 10 artigos. São exemplos da conformação aos imperativos da *performance* intensificada.

O gerencialismo tem produzido impactos sobre o funcionamento das universidades e tem contribuído também para o aumento da pressão sobre os diferentes papéis que os professores devem assumir. Conflitos relacionados à necessidade de assumir diversas tarefas, definem até mesmo quem será considerado professor de alto prestígio e outros de baixa valoração acadêmica e social, criando-se assim dois perfis distintos: o primeiro ligado ao componente da investigação, da produção em pesquisa; e o segundo ligado predominantemente ao ensino e/ou tarefas administrativas, não merecendo uma legitimada interlocução acadêmica.

Assim sendo, partimos da formulação que poderia haver também distintas formas de trabalho e atividades dos docentes, de dedicação à graduação e a pós-graduação, prevalência da pós-graduação e secundarização do ensino na graduação, entre os docentes das diferentes etapas da carreira, inseridos e contratados para os dois cursos.

Foi possível aferir que professores ligados à instituição há mais anos e aos programas de pós-graduação considerados de excelência tem dedicado a maior parte do seu tempo à pesquisa e talvez por esse motivo, se dedicam menos a graduação e ao ensino.

O acirramento da competitividade no contexto laboral vem criando uma hierarquia velada entre os docentes, entre aqueles que se dedicam a pós-graduação e os que se dedicam ao ensino, distinguindo inclusive os docentes que ministram aulas nos cursos diurnos e noturnos. Os docentes chegam a citar que seria necessário criar um sistema de “recompensa” para aqueles docentes que se dedicam mais a pesquisa: “seria necessário um prêmio para aquele professor que atingir determinadas metas”, argumentou um dos docentes.

Um aspecto problemático desta comparação que diferentes subgrupos de docentes fazem de si mesmos, e que se relaciona a certo sentimento de injustiça ou iniquidade, é o de que as condições de produção científica são distintas conforme tempo de instituição e/ou

forma de inserção e comprometimento com as diferentes atividades (pesquisa; ensino; extensão e gestão). No que tange à produção, há os que consideram fácil atingir as metas (“o carro já esta andando”, Professor A1), os que apontam ser relativamente fácil, desde que se insira em grupos consolidados (“pegar carona” no dizer do Professor N3) e os que sobrecarregados com o ensino e afazeres pouco cumpridos pelos que priorizam visivelmente e a pós-graduação, se queixam sobre entraves e impedimentos à entrada no circuito produtivo (caso do Professore I4).

Após análise dos dados dos questionários e das falas dos docentes foi verificar que no caso dos cursos de Ciências Biológicas da UFV, parece não haver uma equidade na distribuição das tarefas entre os docentes. Há um grupo grande que se dedica à pesquisa científica ligada a programas de pós-graduação de alto nível, como um grande número de publicações e que ministram em média uma disciplina na graduação, dedicando-se menos ao ensino. Os docentes que se dedicam mais ao ensino queixam-se mais sobre a falta de tempo disponível fora da universidade, da sobrecarga de trabalho e ainda as diferenciações entre lecionar nos cursos diurno e noturno, e apontam sobre a falta de recursos humanos e materiais que garantiriam também a qualidade do ensino na licenciatura.

Foi possível aferir também que os professores se vêm envolvidos, cada vez mais, num processo de intensificação de seu trabalho extrapolando os tempos acadêmicos e invadindo os espaços privados de convivência social para “dar conta” do ritmo de produção. Frases como “quem não entra nesse ritmo de produtivismo, é excluído”, “ficando fatalmente excluído de projetos que trazem financiamento, promoções”, “ficando com a carreira limitada” apareceram ilustrando o problema.

Analisando as falas dos docentes, foi possível perceber elementos que apontam para uma adesão ao produtivismo pelos professores que produzem um alto número de artigos e “colhem os bônus” da alta produtividade. Adesão essa que consideramos forçada, na medida em que nas falas desse mesmo professore há elementos que apontam aderência obrigada na medida em que afirma “que se não entrar numa lógica produtivista para atender as agências de fomento ficará fatalmente excluído de projetos que trazem financiamento, de promoções, ficando com a carreira limitada”. Como argumentamos, antes de tais falas ser compreendidas como índice de consciência dos agentes, devem, outrossim, ser compreendidas como produtos de constructos sociais forjados, efeitos ideológicos de uma sociabilidade cuja forma-valor é sua pedra de toque.

Mas o processo é conflituoso e contraditório, como nos aponta Mascaro (2013), de modo que há elementos que trazem, nas falas de outros docentes, a explicitação de um

processo de estranhamento dos mesmos, na medida em que realizam análise sobre o processo de massificação do ensino, perda da autonomia universitária, produtivismo e a queda da qualidade de a pesquisa e do ensino.

Enfim, nessa lógica onde se privilegiamos produtos sobre os processos, os docentes envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo criam padrões, práticas e valores individualistas, onde a competição é a regra, tornando-se difícil a produção de um pertencimento coletivo que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança do próprio sistema. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008).

Assim, foi possível indicar que o REUNI: reproduz uma lógica gerencialista baseada em mecanismos de gestão e de controle que, em nome da eficiência, engendram competitividade; implementou cursos com problemas na contratação de docentes da área, sem concluir alguns prédios projetados e com déficit na contratação de técnicos administrativos, contraposto por aumento considerável do número de alunos. Mas apontamos que os problemas relativos ao trabalho do professor estão para além dos que foram de certa forma acirrados pelo REUNI. Destacamos a naturalização do produtivismo acadêmico e da intensificação do trabalho que, ao mesmo tempo em que atende aos interesses da forma política estatal, acarreta conflitos, distribuição desigual das atividades e hierarquização entre professores. Assim, estes, mesmo quando imersos no cotidiano alienado, admitem que a dimensão qualitativa do ensino e da pesquisa possa e/ou seja sobrepujada pelos critérios quantitativistas de avaliação do desempenho docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar as implicações da implementação do REUNI e da expansão da Universidade Federal de Viçosa no trabalho de docentes dos cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado integral e Licenciatura noturno), levando em conta suas contradições, o contexto, dados objetivos, documentos oficiais e institucionais e a visão dos professores.

Procuramos identificar se existiram pontos supostamente privilegiados de intensificação do trabalho do professor perante a implementação do programa. E ainda investigar como os fenômenos da reconfiguração produtiva da universidade pública se efetivam na instituição pesquisada e como eles repercutem no trabalho do professor; caracterizar o cotidiano de trabalho do professor frisando as relações de trabalho; examinar os processos de adesão e/ou estranhamento à suposta intensificação do trabalho do professor. Para isso levamos em conta em nossa investigação e análise as condições objetivas e as contradições existentes na materialização do REUNI na UFV.

A natureza do objeto de investigação fez com que buscássemos como referência central para análise de nosso objeto de pesquisa uma compreensão mais geral a respeito das mediações das relações entre trabalho e educação. Para isso, fez-se necessário levar em conta a contribuição de análises sobre: as relações entre as mudanças no mundo do trabalho, Reforma do Estado e as políticas educacionais; a expansão da universidade pública e suas implicações para o trabalho docente, tais como a intensificação, flexibilização e precarização.

Compreendemos que a universidade pública, como a UFV, se inscreve em um novo modelo, uma nova cultura institucional, que vem se estabelecendo nas IES. Consideramos que a carreira acadêmica passou a ser balizada pela lógica de se alcançar o *mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo*. Partimos da hipótese de que a expansão da instituição de nossa pesquisa, implementada nos moldes do REUNI, poderia ter gerado sobre o trabalho docente sobrecarga de trabalho e uma rotina produtivista e intensificante.

No tocante ao fenômeno da reconfiguração produtiva que vem reestruturando as atividades universitárias e o trabalho dos professores, pudemos identificar que no caso da UFV e dos cursos de Ciências Biológicas e seus docentes, veem se estabelecendo modificações nas condições de trabalho como a implementação de processo de gestão pautados no modelo gerencialista, que tem como característica produzir mais com menos custos, utilizando a mão de obra de trabalhadores flexíveis e que estejam prontos a assumir

diferentes tarefas. Neste sentido, foi citada pelos docentes a prática de buscar financiamento próprio para proporcionar compra de materiais para as aulas e para realização de pesquisa. Outro ponto característico das reformas gerencialistas foi a introdução tecnologia como o usos de computadores portáteis que transformou o cotidiano do trabalho do docente, na medida em que ampliou os espaços de trabalho fora da instituição. Alguns docentes citam que continuam através da *internet* a trabalhar em casa ou em horários de lazer, para conseguirem cumprir suas metas e objetivos.

Outro ponto importante ligado especificamente relacionada à execução do REUNI, foi a expansão do número de alunos e a adoção de novas metodologias, assim como novas formas de reorganização do ensino e da avaliação por parte do docente, para que seja humanamente possível, aferir o conhecimento obtido por um número muito elevado de alunos. O que implica apontar para um processo intrínseco de reestruturação da prática docente com desdobramentos para instituição de novas metodologias de ensino e aprendizagem, levando *a posteriori* a uma flexibilização do currículo da instituição. E a participação de alguns docentes de um determinado departamento, em diferentes cursos, não somente nos cursos de Biologia.

Ligado ao aumento do número de alunos houve também à ampliação de funções que o docente passou a desempenhar, funções estas relacionadas à burocracia que pode estar ligado, ao quadro deficitário de contratação de técnicos administrativos, que como apontamos, não acompanhou o crescimento da instituição, fato que pode também estar comprometendo a capacidade intelectual e a produção do docente.

Outro ponto de intensificação do trabalho docente apareceu ligado ao aumento das exigências de produtividade em pesquisa. O número elevado de produção de artigos, a predominância de índices e metas em detrimento do trabalho substantivo tem sido uma das causas do trabalho ininterrupto do docente e também de conflitos entre os pares no caso estudado.

Identificamos que o docente que se destaca na produção tende a ser considerado como um docente de maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, em detrimento dos docentes que se dedicam aos processos pedagógicos de ensino. Fato que nos leva a entender que assim nasce ou é criada uma elite intelectual dentro dos espaços acadêmicos, levando ao acirramento das individualidades e a competição, fazendo com que professores lutem entre si para alcançar posição de destaque e de superioridade entre os pares. Todavia é importante assinalar que o acirramento de disputas entre os pares também é fruto das políticas estatais de regulação que busca naturalizar a eficiência e a meritocracia, tornando-as regra básica para o

funcionamento do sistema. Políticas cuja forma é derivada da forma-valor (MASCARO, 2013).

Os professores considerados produtivos tendem a naturalizar o trabalho intensificado e o produtivismo e por vezes a negá-los, para se manterem no topo da hierarquia entre os pares. Em contrapartida há queixa dos docentes ligados ao ensino que acabam ministrando mais aulas na graduação e absorvendo mais os impactos do número elevado de alunos e da expansão. Enfim, há queixas de ambos os lados sobre os esforços distintos; e descompassos, senão injustiças, em relação à valorização real e simbólica dos esforços empreendidos pelos docentes, seja na pós-graduação ou no ensino.

Todavia, de modo geral, a maior parte dos docentes reconhece o processo de intensificação para atender ao produtivismo e que há alta demanda na graduação e de atividades no interior de uma instituição que ampliou significativamente seu número de alunos e cursos. E ainda indicaram os efeitos negativos à qualidade do ensino e os riscos de políticas públicas de ampliação de acesso ao ensino superior. A massificação e deterioração da infraestrutura foram criticados, por alguns dos entrevistados.

Os resultados dessa pesquisa assinalam que as implicações da implementação do REUNI para o trabalho docente, na UFV, no caso dos cursos de Ciências Biológicas, trouxeram um acréscimo à intensificação do trabalho docente que já existia fruto das mudanças estruturais do capitalismo e das transformações do mundo do trabalho globalizado pela lógica da eficiência e da maximização dos recursos e da força de trabalho. Na visão dos docentes participantes da pesquisa o principal impacto da expansão foi o aumento no número de alunos e os desdobramentos que este trouxe no que tange à distribuição das tarefas de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Foi possível observar também que docentes mais dedicados à pesquisa tendem a naturalizar o processo de intensificação, que conforme a produção e as diferentes etapas da carreira, os docentes tem seu trabalho intensificado pelo produtivismo ou pelo atendimento a uma grande demanda na graduação, fato que gera conflitos nas relações de trabalho uma vez que cria uma hierarquização entre professores considerados “bem sucedidos” que produzem mais e se dedicam mais a pós-graduação e professores “menos sucedidos” que se dedicam a graduação, sendo reiteradas as queixas dos professores uns em relação aos outros. Enfim, verificamos o gerencialismo engendrado no cotidiano de trabalho com a predominância dos índices e metas em detrimento do trabalho substantivo do professor. A ideologia gerencialista tende a naturalizar o produtivismo acadêmico e a gerar conflitos nas relações de trabalho.

Deste modo, os pontos privilegiados do processo de intensificação do trabalho docente estão ligados ao aumento do número de alunos e às exigências de produtividade em pesquisa, que repercutem no trabalho do docente de forma a reconfigurar as práticas universitárias, o que ameaça a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição.

Contudo, é sabido que, mesmo com todo o esforço empreendido nesse estudo, não foram esgotadas todas as possibilidades de análise do tema, de modo que novas questões surgiram ao longo do trabalho, tais como: a possibilidade de estudo sobre as visões dos gestores que auxiliaram na implementação do REUNI; a relação entre a implementação do REUNI e número de concluintes e evadidos dos cursos de licenciatura criados; se pode estar havendo uma reestruturação curricular e/ou flexibilização no currículo a partir da expansão da universidade e do REUNI, dentre outros. O que realça a importância de novos e contínuos estudos sobre o tema. Estudos que, finalizado o período de expansão via REUNI, já diante de um horizonte temporal mais amplo, possam vir a melhor elucidar seus efeitos a longo prazo, e uma possível continuidade das formas precárias e intensificadas do trabalho docente sob os determinantes da economia financeirizada, da lógica privado-mercantil inserida na universidade e dos ditames gerencialistas da avaliação e do financiamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia Política**, Paraná, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ANDES/SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superiores. Precarização das condições de trabalho I, cargos, vagas e Reuni: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal. Dossiê Nacional 3, **Revista Andes Especial**, Abril, 2013a.

ANDES/SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superiores. Precarização do trabalho docente II, na defesa da educação pública de qualidade. Dossiê Nacional 3, **Revista Andes Especial**, Novembro, 2013b.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; LÜDKE, Hermengarda Alves Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

ANTUNES, Ricardo. Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p.335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.107, p.349-372, maio-ago, 2009.

ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique de. **Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior**. Rio de Janeiro, 2010.

BARBOSA, Stefane. **Políticas de expansão do ensino superior privado no Brasil – 1990/2010**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2008. 77 p.

BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, 2013.

BATTINI, Okçama. **Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento**

de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Londrina, Curitiba, 2011.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 26, 129-139, 2014.

BIANETHI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, nº 28, p. 53-69, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação [CD]. In **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. Brasil. 1 CD, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio.; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo Acadêmico e decorrências para a vida/Trabalho de Pesquisadores brasileiros e europeus. In: XXX Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. **Cadernos ANPAE**, São Paulo, v. 1, p. 1-14, 2011.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência por uma sociologia clínica do campo científico**. Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361467991UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_relatorio_REUNI.pdf Acesso: 13 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso: 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso: 29 de julho de 2013.

BRASIL. Decreto nº 7233, de julho de 2010. **Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm Acesso: 29

de julho de 2013.

BRASIL, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em 23 de setembro de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**, Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano**, 2009.

BRASIL. Presidência da República – Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. Trabalho apresentado na **Conferência Mundial de Educação Superior + 5**, UNESCO, Paris, p. 23-25, junho, 2003.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CASTIEL, Luís Davis; SANZ-VALERO, Javier; & MEL-CYTED, Red. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, dez, p. 3041-3050, 2007.

CATANI, Antônio Mendes; HEY, Ana Paula. A Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/FURB**, Blumenau, v.2,nº3,p. 414-429, set./dez, 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/754/630> . Acesso em: 16 de setembro de 2016.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. Folha de São Paulo, **Caderno Mais**, São Paulo, maio, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.24, p. 3-15, 2003.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: uma expressão da contra-reforma universitária brasileira**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal; GOTO, Melissa Midori Martinho. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 15-29, Jan – Abri, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira. (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Adriana Maria Cancela. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 1, jan/fev, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Liber, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **Expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para debate**. UFG Agência Financiadora: CNPq/FACEPE.

HARGREAVES, Andy. **Development and Desire: a postmodern perspective**. Apr 94, 51p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5.ed. São Paulo : Edições Loyola, 1992

HELOANI, José Roberto Montes. A organização do trabalho e a manipulação da subjetividade. **Revista do Instituto Humanistas**, Unisinos, Rio Grande do Sul, n° 416, Ano XIII, 2013.

HOBOLD, Ana Silvia; SOUZA, Márcia. Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n° 3, p. 117-134, set-dez, 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasil, 2002.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasil, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasil, 2013.

JACQUES, Ana Silvia; HOBOLD, Márcia Souza. Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho & Educação**, v.23, n° 3, p. 117-134, set-dez, 2014.

JÚNIOR, João dos Reis Silva, SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. (Coleção educação contemporânea), p. 77-95, Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; & MORAES, Maria Cândida. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, p. 1341-1363, 2005.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. 3.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

LÉDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.26, p. 129-139.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, n.1, p. 49-84, 2009.

LÉDA, D. B.; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; SILVA, E. P. E. . A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 51, p. 147-174, 2015.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 2008.

LEONARDOS, Ana Cristina; GOMES, Candido Alberto; WALKER, Robert K. Estudos de caso aplicados às inovações educacionais: uma metodologia. **INEP**: Edição Reformulada. Série Documental: Inovações, n.4, jul. 1994.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 105-120, 2011.

LIMA, Francisco. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, Kátia Regina de Souza. As novas faces da intensificação do trabalho docente. Florianópolis, **Anais do Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Florianópolis: SC, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e Intensificação do Trabalho Docente: o Programa REUNI. **Revista de Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil, p. 441-451, out, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: **27º Reunião Anual da Anped**, 2004.

LUZ, Madeu Therezinha. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, p. 39- 57, 2005.

MACHADO, Ana Maria Netto. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVI, nº 39, fevereiro, 2007.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n.3, maio/jun, p. 244-254, 2011.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.25, p. 519-526, 2006.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, p. 73-91.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; RIBEIRO, Carla dos Santos Vaz. O Servidor Público no Mundo do Trabalho do Século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, p. 192-207, 2013.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.) **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

MARQUES, Antônio Carlos Henrique; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: Aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez, 2012.

MARTINS, Raisa Maria De Arruda. **PROUNI: Uma política de democratização do Ensino Superior?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. L. I, II e III.

MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política. Boitempo, São Paulo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; Junior, William Pessoa da Mota. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda**. In: ANTUNES, Ricardo (org). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

MICHELOTTO, Regina Maria, COELHO, Rúbia Helena, ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

NOGUEIRA, André Magalhães. **Universidade e Regime de Trabalho**. Documento de Trabalho nº. 56. Equipe do Observatório Universitário. s/d.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártir Lessa de Moura; DAVANÇO, Sandra Regina. Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: ProUni, REUNI e Interiorização das IFES. In.: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão, Sergipe, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.11, jul.-dez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira et al. **Democratização do acesso e inclusão da educação superior no Brasil**. 2002.

OLIVEIRA; Maísa Aparecida. **Os impactos do produtivismo acadêmico na formação do estudante da pós-graduação e o processo de produção de conhecimento científico**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. **29ª Reunião anual da Anped**, Outubro, 2006.

PAGÉS. Max. **O poder das organizações**. Rio de Janeiro: RJ: Atlas, 1986.

PEIXOTO, Emília Vieira. As mudanças no mundo do trabalho e o impacto no trabalho dos professores do ensino superior público. **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v.30, p. 55-73, jan/abril, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. SILVA, Luís Fernando Santos Correa da. As políticas públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul/dez, 2010.

PERREIRA, José Matias; KRUGLIANSKAS, Isak. Gestão de inovação: A lei de inovação tecnológica como ferramenta de apoio às políticas industriais e tecnológicas do Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 4, n. 2, Art. 18, jul./dez, 2005.

RADAELLI, Andressa B. Estado e Política Educacional: REUNI e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula. In: XV Jornada Histedbr, 2013, Cascavel. **Cadernos de Resumos XI Jornada do Histedbr**, 2013

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan-jun, 2012.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **O impacto da Política de Inovação sobre o trabalho do professor-pesquisador na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTIAGO, Rui Armando Gomes; LEITE, Denise; POLIDORI, Marlis; LEITE LORÉA, Maria Cecília; SARRICO, Claudia. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal. v.16, p. 75-99.2003

SANTOS, Sílvia Alves dos. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico**, Paraná, n.110, julho, 2010.

SEVCENKO, Nicolau. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, junho, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação universitária em questão: reforma do Estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Unimep, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo. Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Dicionário de verbetes**. Gestrado UFMG.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitário. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out, 2006.

SILVA JUNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar, Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espaciosen Blanco - Serie indagaciones**, Buenos Aires, Argentina, Nº 23, Junio, 119-156, 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis, **The new brazilianuniversity: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Editora AutoresAssociados. Universidade Federal de São Carlos/Arizona State University, São Paulo, 2017.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 223-238, ago, 2010.

SILVA, Eduardo Pinto e. **Trabalho e subjetividade do professor na expansão da educação pública: estranhamento, sofrimento e prazer**. Relatório de Pesquisa (Pós-doutorado) UFSCar/UERJ. 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In Tomás Tadeu Silva (Org.), **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **O programa Reuni na UFV**. Viçosa: Comissão de Gestão do Reuni da UFV, jul. 2011. 18p. Relatório.

VELLOSO, Jacques; MARQUES, Paulo Marcello Fonseca. Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 655-680, Maio/Ago, 2005.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre, Bookman, 2005.

APÊNDICE A- MODELO DO QUESTIONÁRIO

As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente”, sob responsabilidade dos pesquisadores Kátia de Cássia Santana e Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

1) Sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2) Idade: _____

3) Estado Civil:

- (A) Solteiro
- (B) Casado
- (C) União Estável
- (D) Viúvo
- (E) Separado, Divorciado ou Desquitado

4) Dados sobre a formação acadêmica:

	Ano de conclusão	Instituição(ões)
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		
Pós-doutorado(s)		
Pós-doutorado em andamento	-----	

5) Departamento que está vinculado:

- (A) Biologia Animal
- (B) Biologia Geral
- (C) Biologia Vegetal
- (D) Microbiologia
- (E) Educação

6) Programa de pós-graduação que está vinculado: _____**7) Ano em que ingressou na UFV: _____****8) Quantas disciplinas ministra na graduação por semestre: 2014/1 _____
2014/2 _____****9) Quantas disciplinas ministra na pós-graduação a cada ano: _____****10) Especifique a quantidade de aluno(s) que orienta:**

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| (A) Iniciação científica: _____ | (D) Mestrado: _____ |
| (B) Monografia: _____ | (E) Doutorado: _____ |
| (C) Especialização: _____ | (F) Pós-Doutorado: _____ |

11) Especifique a quantidade de produções acadêmico-científica que concluiu ou concluirá 2014/2015:

- | | |
|--|--|
| (A) Livros: _____ | (F) Apresentação de trabalho em eventos: _____ |
| (B) Capítulos de livros: _____ | (F) Palestras e conferências: _____ |
| (C) Organização de coletâneas: _____ | (G) Outros: _____ |
| (D) Periódicos: _____ | _____ |
| (E) Artigos em anais de eventos: _____ | _____ |
| _____ | _____ |

12) Qual é a sua Bolsa de produtividade CNPq:

- (A) Não sou bolsista
- (B) 2
- (C) 1D
- (D) 1C
- (E) 1B
- (F) 1A
- (G) Outra: _____

13) Assinale a(s) atividade(s) acadêmico-profissionais que desenvolve ou já desenvolveu:

- | | |
|--|---|
| (A) Reitor ou vice-reitor | (L) Parecerista de periódicos avaliado pela CAPES |
| (B) Assessor do reitor | (M) Editor de periódico avaliado pela CAPES |
| (C) Pró-reitor | (N) Parecerista de projetos de pesquisa de outras agências de fomento |
| (D) Diretor ou vice-diretor de unidade | (O) Não desenvolvi estas atividades |
| (E) Coordenador ou vice-coordenador de programa de pós-graduação | (P) Outras: _____ |
| (F) Coordenador ou vice-coordenador de curso de graduação | _____ |
| (G) Chefe ou vice-chefe de departamento | |
| (H) Integrante da diretoria de sindicato | |
| (I) Consultor da CAPES para avaliação de cursos de pós-graduação | |
| (J) Consultor do MEC para avaliação de cursos de graduação | |
| (K) Coordenador de área da CAPES | |

14) Especifique o tempo médio de dedicação semanal às seguintes atividades profissionais:

- (A) Aulas em sala de aula na graduação: _____
- (B) Aulas extraclasse relacionadas ao ensino na graduação: _____
- (C) Aulas em sala de aula na pós-graduação: _____
- (D) Aulas extraclasse relacionadas ao ensino na pós-graduação (planejamento, orientações, etc): _____
- (E) Aulas em sala de aula na pós-graduação: _____
- (F) EAD: _____
- (G) Extensão: _____
- (H) Pesquisa e produção acadêmica: _____
- (I) Orientação de alunos: _____
- (J) Participação em comissões e reuniões: _____
- (K) Atividades administrativas: _____
- (L) Consultoria: _____
- (M) Outras atividades: _____

15) Como você avalia as condições de trabalho na UFV:

- (A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

16) Como você considera sua carga horária de trabalho na UFV:

- (A) Muito alta (B) Alta (C) Média (D) Baixa (E) Muito baixa

17) Como você considera seu ritmo de trabalho na UFV:

- A) Muito alta (B) Alta (C) Média (D) Baixa (E) Muito baixa

18) Como você avalia as condições da estrutura física da UFV:

- A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

19) Como você considera as condições de ensino na UFV:

- A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

20) Como você avalia as relações de trabalho na UFV:

- A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

21) Como você avalia o plano de carreira dos professores na UFV:

- (A) Ótimo (B) Bom (C) Regular (D) Ruim

22) Como você avalia a remuneração salarial dos professores na UFV:

- (A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

23) Como você avalia as exigências de produtividade científicas estabelecidas pelas agências de fomento e/ou programas de pós-graduação:

- A) Muito alta (B) Alta (C) Média (D) Baixa
(E) Muito baixa

24) Em no máximo três palavras, defina:

- A) As mudanças trazidas pela expansão e pelo programa REUNI na UFV para o trabalho.**
-

- B) Os atuais critérios de avaliação e financiamento da CAPES, CNPq ou outras instituições correlatas.**
-

25) O trabalho com consultoria/empresa privada demanda quanto tempo semanal:

_____h

26) Na sua opinião a demanda de trabalho para atender empresas é:

- A) Muito alta (B) Alta (C) Média (D) Baixa (E) Muito baixa

27) Você considera que seu trabalho foi ampliado e/ou intensificado pelo REUNI?

- (A) Sim
(B) Não
(C) Parcialmente

Justifique: _____

28) Como você avalia sua satisfação profissional?

- (A) Muito satisfeito (C) Parcialmente satisfeito
(B) Satisfeito (D) Insatisfeito

29) Qual atividade lhe demanda maior tempo e esforço no trabalho?

30) Aponte quais elementos/fatores poderiam elevar sua satisfação profissional.

31) Aponte quais elementos/fatores causam em sua opinião, insatisfação profissional.

32) Você se disponibilizaria a conceder uma entrevista sobre o tema desta pesquisa?

() SIM () NÃO

Telefone e/ou e-mail para contato : _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Questão 01. Você considera que houve mudança na condição de trabalho desde que ingressou na Universidade? Explique?

Questão 02. Desde a década de 1990, do século XX, a universidade pública brasileira vem passando por mudanças. Você percebe essas mudanças? O trabalho docente vem sendo afetado por elas?

Questão 03. Estudos sobre as condições de trabalho no ensino superior apontam para um processo de intensificação, flexibilização e extensificação do trabalho docente. Que análise você faz desse processo? Qual a relação ou implicação você estabelece entre esse processo e a qualidade do ensino na universidade?

Questão 04. Quando se discute sobre o trabalho docente na universidade pública, no contexto atual, a questão da intensificação, ou seja, a transformação de sobrecarga de trabalho temporária em sobrecarga contínua têm vindo à pauta com frequência. Quais aspectos você identifica em seu trabalho que representam esse processo?

Questão 05. Em 2007 a universidade em que você trabalha aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Esse programa previa que ao longo de cinco anos (2008-2012) a universidade aumentasse o número de vagas, criasse novos cursos, investisse em infraestrutura. Você leciona em um curso de licenciatura criado com recursos desse programa. Qual a sua visão sobre essa expansão via REUNI?

Questão 06. Como você analisa as condições de trabalho nos cursos criados pelo REUNI? Quais aspectos indica como positivos? E negativos? Existe alguma diferença em relação aos cursos de licenciaturas e/ou bacharelados que já existiam na universidade e que são diurnos?

Questão 07. Como você percebe a influência do programa REUNI sobre as suas condições de trabalho como docente na universidade pública?

Questão 08. Em relação ao trabalho docente, a literatura e algumas pesquisas tem apontado uma nova organização do trabalho, com características na produtividade. Gostaria que comentasse sobre isso e sobre seu cotidiano de trabalho, suas condições e peculiaridades.

Questão 09. Que tipo de atividade docente ocupa mais o seu tempo? Por quê?

Questão 10. Qual a atividade que você mais se dedica por opção, por gostar mais? Por quê?

Questão 11. Considerando as diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão, e funções administrativas que compõe o trabalho docente do professor universitário, você considera alguma mais relevante em relação às demais? Por qual motivo?

Questão 12. Como avalia sua condição de tempo para realizar as atividades (produção, criação, convivência e outras), há disponibilidade? Há tempo suficiente? Ou não é o seu caso?

Questão 13. É possível listar os pontos privilegiados de intensificação do trabalho?

OBS: Deixe seu e-mail caso deseje ser contatado ao final da pesquisa:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rodovia Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676

13565-905 – São Carlos – SP - Brasil

E-mails: ktia.santana2@hotmail.com / dups@ig.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) a participar da pesquisa : "As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente".

Você foi selecionado para participar desta pesquisa por ser professor(a) com experiência na universidade pública e que nela vivenciou o período expansão da mesma no período de execução do programa REUNI . Sua participação não é obrigatória.

Os objetivos deste estudo são: Analisar as implicações da expansão da universidade pública e da implementação do REUNI na Universidade Federal de Viçosa e no trabalho docente, levando em conta suas contradições, o contexto, dados objetivos, documentos oficiais e institucionais e a visão dos professores. Identificar se houveram, e quais foram, os pontos privilegiados de intensificação do trabalho do docente após a implantação do REUNI, buscando evidenciar possíveis similaridades e diferenças em áreas, unidades e departamentos acadêmicos, com destaque para os cursos da área indicada (Biologia); Examinar os processos de adesão e/ou estranhamento à suposta intensificação do trabalho do professor.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e conceder uma entrevista (registrada com gravador) sobre o questionário buscaremos realizar a aplicação junto ao corpo docente que aceitar respondê-lo, com a finalidade de traçar um perfil dos professores e realizar um mapeamento sobre a visão que possuem sobre a expansão e as condições de trabalho (ensino; pesquisa; extensão). O questionário abordará questões sobre: dados gerais (faixa etária, tempo de serviço, etc.); a atuação profissional (número de projetos de pesquisa, de produção acadêmica, de orientandos, de disciplinas ministradas, etc.); a rotina de trabalho e o cotidiano de vida (horas trabalhadas na semana, descrição de atividades diárias, etc.); e impressões gerais sobre

as condições de trabalho. É nosso intuito poder identificar, na visão dos professores mais antigos (etapas final ou intermediária da carreira, com mínimo de 10 anos na instituição), se e como, a expansão teria significado sobrecarga ou sobreposição de trabalho. Intencionamos também identificar se há distinções em torno das variáveis tempo na instituição e qualificação do professor no que tange à atribuição de aulas nos período integral ou noturno, assim como nos dois diferentes cursos, de modo a identificar possíveis correlações.

O tema central da entrevista será o trabalho docente, incluindo os seguintes subtemas: intensificação, flexibilização e extensificação do trabalho; condições de realização e desenvolvimento e fluidez das distintas atividades designadas e assumidas (ensino; pesquisa; extensão).

A pesquisa poderá lhe gerar desconfortos e riscos, assim como alguns benefícios. É possível que alguma das questões da entrevista lhe gere certo desconforto ou constrangimento por se indagar sobre experiências de conflito e/ou disputa nas relações de trabalho, ou mesmo suscite emoções desagradáveis. Há também o risco das informações registradas no gravador virem a ser indevidamente acessadas e utilizadas por terceiros que não o pesquisador, de forma a lhe prejudicar pessoal ou profissionalmente. Por outro lado, espera-se que sua participação possa contribuir para que você e demais participantes possam melhor refletir sobre conflitos e relações de poder no campo científico e suas possíveis relações com a reconfiguração das práticas universitárias.

Caso você venha a sentir algum desconforto ou constrangimento diante de alguma das questões relativas a conflitos ou disputas nas relações de poder e de trabalho ou quaisquer outras, você poderá recusar-se a respondê-la(s), e responder somente as demais, ou mesmo interromper a sua entrevista. O risco de o registro (gravação) das suas falas e informações nela contidas vir a ser acessado e escutado por outra pessoa que não o pesquisador e orientador, passível de ocorrer em função da perda ou roubo do gravador ou do CD no qual será transferida a gravação, poderá ser minimizado pela alternativa do registro por escrito. Ainda assim, caso avalie que este registro possa vir a lhe ser prejudicial e também porventura ser indevidamente acessado por terceiros, você poderá desistir de conceder a entrevista. De qualquer modo, você poderá relatar fatos que gerem algum desconforto ou receio se assim o quiser sem especificar pessoas, e mesmo que identifique, esclarecemos que nenhuma identidade pessoal será usada nas análises dos relatos que venham a ser publicadas como resultados da pesquisa.

A alternativa ao registro de suas falas por meio de gravador seria a do registro por meio da escrita, quer seja de partes, quer seja da totalidade de seu relato.

A pesquisa será acompanhada pelo Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva que orientará a pesquisadora no sentido da minimização dos riscos e desconfortos na coleta de dados e da preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos na publicação dos seus resultados, e será executada pela pesquisadora Kátia de Cássia Santana, que se responsabilizará pela coleta de dados e

redação e publicação dos resultados da pesquisa de acordo com os referidos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Você poderá exigir antes e durante a realização da pesquisa, quaisquer esclarecimentos que julgue necessário receber para melhor compreender os seus objetivos, assim como os desconfortos, riscos e/ou benefícios que sua participação nela possa vir a lhe gerar.

Você terá total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você terá garantido e assegurado o sigilo da sua privacidade e dos dados confidenciais coletados por meio do registro com gravador (total ou parcial) ou registro escrito (se solicitado) de suas falas durante a entrevista. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A pesquisadora, ao se referir eventualmente a trechos de seu relato na entrevista, na análise e publicação dos resultados da pesquisa, substituirá seus nomes por nomes fictícios ou siglas, como "professor 1", "professor 2" etc. A pesquisadora também manterá em local seguro e privado o material no qual estiver contido o registro de seu relato.

Você não terá nenhuma despesa decorrente de sua participação na pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Kátia de Cássia Santana
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Rod. Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos - SP
Caixa Postal: 676 - Fone/Fax: (16) 3351-9598
Telefone da pesquisadora: (31) 88464235

Eduardo Pinto e Silva
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Rod. Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos - SP
Caixa Postal: 676 - Fone/Fax: (16) 3351-9598

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, outubro de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente

Pesquisador: Kátia de Cássia Santana

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37040414.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 875.400

Data da Relatoria: 08/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa visa investigar as condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e suas repercussões no trabalho docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as implicações da expansão da universidade pública e da implementação do REUNI na Universidade Federal de Viçosa e no trabalho docente, levando em conta suas contradições, o contexto, dados objetivos, documentos oficiais e institucionais e a visão dos professores. Objetivo Secundário:

1- Investigar como os fenômenos da reconfiguração produtiva da universidade pública se efetivam na instituição a ser pesquisada e como eles repercutem no trabalho do professor; 2- Comparar dados quantitativos dos documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior e identificar a evolução do número de estudantes a partir do REUNI na UFV, bem como a ampliação do quadro docente e a forma como os distintos cursos e áreas se organizaram; 3- Caracterizar o cotidiano de trabalho do professor frisando as relações de trabalho, as formas de controle e de gestão do trabalho e o grau do envolvimento do docente com

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 875.400

as atividades profissionais;4- Identificar se houveram, e quais foram, os pontos privilegiados de intensificação do trabalho do docente após a implantação do REUNI, buscando evidenciar possíveis similaridades e diferenças em áreas, unidades e departamentos acadêmicos, com destaque para os cursos da área indicada (Biologia);5- Problematizar a relação entre quantidade de alunos e a qualidade do ensino relacionada às condições de trabalho dos professores da UFV;6- Apontar com base nos dados e visão dos docentes, implicações para o trabalho que possam ser especificamente relacionadas à execução do Programa REUNI.7- Examinar os processos de adesão e/ou estranhamento à suposta intensificação do trabalho do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este projeto apresenta riscos mínimos para os participantes. Contudo, eles podem estar relacionados a um possível desconforto ou inibição do participante frente a pesquisadora. Todavia, me comprometo a respeitar as opiniões e conceitos dos participantes e dar-lhes faculdade de responder somente as questões que se dispuserem. Comprometo-me ainda ocultar a identidade dos participantes nomeando-os a partir de pseudônimos aleatórios. Além disto, os dados gerados durante a pesquisa ficarão sob a posse da pesquisadora que se compromete a mantê-los em sigilo e a utilizá-los estritamente para fins acadêmico-científico. Por fim, caso haja detecção da potencialidade de qualquer tipo de risco aos participantes, a pesquisa será interrompida imediatamente. Benefícios:

A pesquisa busca contribuir com as análises já realizadas por outros pesquisadores sobre a situação do trabalho do professor universitário. A realização desta investigação científica integra a rede de pesquisa "Universitas/Br" através do grupo "Trabalho Docente na Educação Superior" vindo a posteriormente compor o banco de dados da Rede. Trata-se de uma pesquisa básica que possibilita subsidiar as análises das políticas públicas, buscando contribuir para colocar à disposição de pesquisadores, professores, alunos, dentre outros, dados relevantes para o desenvolvimento de futuras pesquisas, debates acerca desta temática, elaboração de teses e artigos, bem como auxiliar no delineamento de diretrizes e ações para um novo Plano de Expansão para as IFES que possa se contrapor aos problemas que supomos existentes no seu atual estágio de expansão.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR**

Continuação do Parecer: 875.400

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 18 de Novembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br