

O TRABALHO INTENSIFICADO NAS FEDERAIS PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Valdemar Sguissardi & João dos Reis Silva Júnior

Prefácio
Francisco de Oliveira



NAVEGANDO

Valdemar Sguissardi
João dos Reis Silva Júnior

O TRABALHO INTENSIFICADO NAS FEDERAIS:
PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO
ACADÊMICO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFSCAr
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – UFSCAr – Aposentado

Copyright © by autores, 2018.

Sg74 – Sguissardi, Valdemar; Silva Júnior, João dos Reis. O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-16-9

DOI – 10.29388/978-85-53111-16-9

1. Trabalho docente 2. Universidade. 3. Educação Superior I. Valdemar Sguissardi; João dos Reis Silva Júnior. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 378.81

Preparação: Lurdes Lucena

Arte/Capa: Carlos Lucena

Índice para catálogo sistemático
Educação – 370
Ensino Superior no Brasil – 378.81

PRINCIPAIS SIGLAS UTILIZADAS

AD	Associação de Docentes
AGE	Alunos de Graduação Equivalentes
ANDES–SN	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
CONLUTAS	Coordenação Nacional de Lutas
C, T&I	Ciência, Tecnologia e Indústria
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DE	Dedicação Exclusiva
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAI	Fundação de Apoio Institucional
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSP	Folha de S. Paulo
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEPES	Grupo de Estudos sobre Educação Superior
GEPFH	Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana
HU	Hospital Universitário
IED	Investimento Externo Direto
IEL	Instituto Euvaldo Lodi

IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGP–DI	Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
HUCAM	Hospital Universitário Cassiano Antonio de Moraes
LDB–EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MBA	<i>Master in Business Administration</i> ; Mestre em Administração de Negócios
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MOBIT	Mobilização Brasileira para a Inovação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MST	Movimento dos Sem Terra
NEA@D	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG	Organização Não–Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Professor Entrevistado
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
POLUN	Pólo Universitário
PP	Professor Pesquisador
PROPG	Pró–Reitoria de Pós–Graduação
PROPLAD	Pró–Reitoria de Planejamento e Administração
PROPP	Pró–Reitoria de Pesquisa e Pós–Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTIE	Professor em Tempo Integral Equivalente
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAP/PR	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria

SIBRATEC	Sistema Brasileiro de Tecnologia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRH	Secretaria de Recursos Humanos
TI	Tempo Integral
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TP	Tempo Parcial
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Nota do Editor	1
<i>Carlos Lucena</i>	
Prefácio – Recuperando a Visão?	3
<i>Francisco de Oliveira</i>	
Introdução	9
Capítulo I – Federais..., Ciência, Tecnologia, Inovação e a Sociabilidade Produtiva	19
1. Compreendendo o lugar e a função estratégicos das Federais	19
2. Estado e Políticas Sociais	29
3. Estado e Política Econômica	36
4. Estado e as Federais	37
5. Mercado e as Federais	45
6. Estado, Pós-graduação e as Federais	50
Capítulo II – Os números da intensificação e precarização do trabalho do professor das IFES do Sudeste – 1995–2005	59
1. A educação superior na Região Sudeste	60
1.1. As instituições	60
1.2. Os cursos	61
1.3. As matrículas	63
1.4. Funções docentes e regime de trabalho	63

1.5. Funcionários técnico-administrativos	67
1.6. Considerações finais sobre o contexto institucional/regional da intensificação do trabalho do professor na região sudeste.	69
2. A intensificação e precarização do trabalho do professor em sete IFES do Sudeste.	72
2.1. Breve apresentação das IFES da amostra: UFES, UFF, UFJF, UFMG, UFU UNIFESP e UNIRIO	73
2.2. Financiamento das IFES do país e das IFES da amostra.	77
2.3. A evolução/involução das condições de trabalho, sob o ponto de vista da carreira e da remuneração do trabalho do professor das IFES	85
2.4. Evolução dos cursos de graduação e de pós-graduação, e do corpo discente de graduação e de pós-graduação	87
2.5 – Evolução do corpo docente (regime de trabalho e titulação)	97
2.6 – Evolução do corpo técnico-administrativo	108
2.7 – Evolução da produção intelectual docente	110
2.8 – Evolução da relação professor/alunos (professor “TI equivalente” e aluno de “graduação equivalente”)	115
2.9 – Considerações finais sobre o contexto institucional da intensificação do trabalho do professor das sete IFES da amostra.	123

Capítulo III – Federais, atividades–fim e professores pesquisadores	125
1. As Federais como espaço da prática universitária e “nascimento” do professor pesquisador	125
1.1 – Antigas ou consolidadas e novas ou em consolidação	126
1.2 – Como se forma e “nasce” o professor universitário	133
1.3 – Como se constrói a carreira de professor pesquisador das <i>Federais</i>	137
2. As atividades–fim prioritárias nas Federais	140
2.1 – A pesquisa..., o ensino... e a extensão	141
2.2 – Graduação (e professor substituto) e pós–graduação	142
2.3 – Extensão e prestação de serviços	143
3. As condições de trabalho dos professores pesquisadores	149
3.1 – Redução salarial e descontinuidade dos reajustes	150
3.2 – Condições de trabalho na voz dos entrevistados	150
3.3 – As múltiplas “saídas” para a compressão salarial	153
4. A precária manutenção das Federais	157
4.1 – A diversificação das fontes...	159
4.2 – A mercantilização da <i>prática universitária</i>	162
5. A classificação dos atores da cena universitária das Federais	164

Capítulo IV – O processo de produção acadêmico–científico na prática universitária das IFES – intensificação e precarização do trabalho	<i>167</i>
1. O processo de produção acadêmico–científico nas IFES e a intensificação e precarização do trabalho nas IFES	<i>168</i>
1.1 – Mudanças no processo acadêmico–científico e intensificação do trabalho	<i>168</i>
1.2 – Como se caracteriza a mudança no processo acadêmico–científico e a intensificação do trabalho	<i>172</i>
1.3 – Processo acadêmico–científico e intensificação do trabalho na pós–graduação e na graduação	<i>176</i>
1.4. A incorporação de funções técnico–administrativas, com ou sem TIC’s ou NTIC’s, e intensificação e precarização do trabalho.	<i>182</i>
1.5 – Processo acadêmico–científico e competição	<i>185</i>
1.6 – O prazer e a paixão no trabalho científico–acadêmico, sublimação e saúde	<i>188</i>
2. Intensificação do trabalho, sequestro da subjetividade e denúncia	<i>192</i>
Capítulo V – A centralidade da pós–graduação e produtivismo acadêmico	<i>197</i>
1. O papel central da pós–graduação no novo processo de trabalho nas IFES	<i>199</i>
1.1 – Supervalorização da pós–graduação e desvalorização da graduação	<i>199</i>
1.2 – Como se caracteriza a pós graduação	<i>202</i>
1.3 – O papel da Capes e do CNPq na indução da nova identidade institucional das IFES, do seu pro	<i>222</i>

fessor e das mudanças no seu trabalho	
1.4 – A nova geração de doutores depois da Capes/1997	231
2. O papel instrumental e ideológico do produtivismo acadêmico	235
2.1 – <i>Produtivismo acadêmico</i> e pós-graduação	235
2.2 – <i>Produtivismo acadêmico</i> e competição	236
2.3 – <i>Produtivismo acadêmico</i> e produção acadêmico-científica	237
2.4 – <i>Produtivismo acadêmico</i> e pressão institucional	240
Capítulo VI – O tempo pessoal e de trabalho, saúde e resistência	247
1. A vida pessoal e familiar refém da prática universitária	247
1.1 – A indissociação do tempo e espaço pessoais e de trabalho – o trabalho que extrapola o <i>campus</i> e invade a vida pessoal e familiar.	248
1.2 – As doenças da <i>prática universitária</i> e a falta de atenção institucional	252
2. A resistência à intensificação do trabalho e ao produtivismo acadêmico	256
3. A resistência pela via sindical – fragilidades presentes e futuro incerto	258
3.1 – O novo regime de trabalho nas IFES como obstáculo à militância sindical	260
3.2 – Da idealização do passado à crítica ao corporativismo sindical. É possível (re)construir um sindicato que faça frente ao processo de trabalho intensificado e alienante nas IFES?	265

Conclusão – A especialização da universidade e a profissionalização do professor pesquisador	<i>271</i>
Referências	<i>285</i>
Sobre os autores	<i>289</i>

NOTA DO EDITOR

Existem obras cujo rigor transcende o período em que foram produzidas. O livro “O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” produzido por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior lançado em primeira edição no ano de 2009 pela Editora Xamã e reimpresso em 2010, 2011, 2013 e 2014, e agora em segunda edição pela Navegando Publicações exemplifica essa afirmação.

O constante reinventar de formas de avaliação da pós-graduação proporciona a intensificação do trabalho dos professores pesquisadores a ela vinculados promovendo um cenário de exclusão, alienação e estranhamento do trabalho. Sua crítica se explica em um amplo processo de contradições transcendentais às fronteiras das universidades. Em uma dinâmica à qual o trabalho imaterial constrói as bases para a reprodução do capital em sua forma material, as universidades se transformam em espaço de disputa e conflitos em torno da elaboração de novas sociabilidades conservadoras.

As formas de avaliação propostas pela Capes se explicam em torno deste aparato conceitual. A reprodução metabólica do capital acompanhada pelas crescentes crises cíclicas de caráter econômico e social apontam para um movimento de controle do trabalho intelectual, visando, antes de tudo, submeter o trabalho, a ciência e seus resultados aos reclusos interesses do capital.

O relançamento do Livro “Trabalho Intensificado nas Federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico” se justifica a partir destes pressupostos. Um tema de investigação relevante para toda a pós-graduação brasileira e que não estava mais à disposição para os leitores, acrescido do contundente Prefácio escrito por Francisco de Oliveira. O livro corresponde a uma fase de um competente caminho de pesquisa e investigação realizado por João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi objetivado nas transformações das formas institucionais e de gestão e organização da universidade estatal brasileira como parte das mudanças ocorridas no Brasil marcado pela transição dos anos 80 para os 90 do século XX e os dias atuais.

Essas mudanças, por sua vez, se explicam nas transformações nas instituições republicanas ocorridas em virtude da reconfiguração da

economia brasileira no início da década de 1990 como resposta a um processo maior em desenvolvimento de forma mundializada. Os ajustes econômicos nacionais passaram a atender os trâmites e interesses de frações de classe burguesas internacionais voltadas a solidificar a periferia do capitalismo em espaços fugazes para o investimento estrangeiro potencializando a reprodução contínua e incontrolável do capital financeiro composto de juros tal qual demonstrou Marx em o “Livro Terceiro de O Capital”.

Esta dinâmica mundializada tomou contornos concretos com a mudança dos critérios de avaliação da Capes, datados no início de 1996/1997, afetando a organização das universidades, especialmente as universidades estatais brasileiras, onde se encontram a maioria dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil.

O acirramento das relações de trabalho no cotidiano das universidades federais exemplificadas pelos embates entre os professores, os debates institucionais, o acirramento das reuniões, a redefinição dos critérios de gestão expressos no credenciamento e descredenciamento de professores, entre outros, materializou uma segunda fase de pesquisa voltada a interpretar a objetivação dessas relações expressas na universidade estatal manifestas nas universidades federais brasileiras, cujo resultado encontra-se neste livro.

Algumas questões se apresentam. Entre elas os motivos pelos quais os professores continuam em universidades estatais de cunho federal em um cenário de crescente mercantilização e intensificação do trabalho acadêmico e, ao mesmo tempo, o porquê de os jovens doutores almejem o início de suas carreiras nessas mesmas instituições.

Tendo como referência a proposta editorial da Navegando Publicações de publicação de obras de elevado rigor científico, disponibilizamos aos leitores o livro “Trabalho Intensificado nas Federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico” de autoria de Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, um convite para a análise da produção científica e o trabalho dos professores pesquisadores brasileiros.

Carlos Lucena

Editor da Navegando Publicações

PREFÁCIO

Recuperando a Visão?

Francisco de Oliveira

O Brasil é um país “tardio”: “capitalismo tardio”, independência tardia, abolição tardia, industrialização tardia e... universidade tardia. Enquanto as universidades mais famosas do Ocidente – não sabemos as do Oriente – já são multisseculares – as lendárias Bolonha, Sorbonne e Oxford são do séc. XII, a primeira, e do início do séc. XIII, as outras duas – e mesmo um país “jovem” como os Estados Unidos da América já possuía universidades no sec. XVIII, nossas universidades principais são dos anos Vinte e Trinta do séc. XX: a UFRJ (1920, então URJ), a UFMG (1927), a USP (1934) e a UDF (Universidade do Distrito Federal, 1935), que depois desapareceu para dar lugar à Universidade do Brasil/UFRJ. É verdade que a Faculdade de Medicina da Bahia (1808) e as duas mais afamadas faculdades de direito, a de Olinda e Recife e a de São Paulo, são dos princípios do séc. XIX (1827) e já no fim deste mesmo século surgia a Escola Politécnica (1893), hoje Escola Politécnica da USP. Mas eram escolas isoladas, embora tenham contribuído enormemente para a formação das elites nacionais e mesmo para os incipientes esforços científicos cujos resultados a sociedade brasileira ainda hoje festeja e desfruta. Mesmo sendo “tardio”, não aproveitamos a lição dos “capitalismos tardios”, Alemanha e mais recentemente Japão, e a ex-URSS; para dar um salto e não ter que percorrer todas as etapas de uma longa acumulação, os investimentos em ciência, e depois, tecnologia, foram pesados e decisivos: a Alemanha, atrasada, escolheu a ciência maior do século XIX, a química, e colocou-se logo na vanguarda mundial; a ex-URSS do czarismo absolutista chegou ao espaço antes dos USA.

A universidade tornou-se, ao longo de um processo histórico tortuoso, o lugar da produção da ciência e hoje, também, da técnica. No início, muito ligada à Igreja, em seus vários credos e confissões, e crescentemente laica – ainda que as confessionais continuem existindo e afirmem-se também como produtoras de conhecimento – a universidade-

de de vocação humanística logo, já nos fins do séc. XIX, profissionalizou-se, num processo que Weber logo anotou com vigência, sobretudo nas universidades norte-americanas. Formar o especialista tornou-se sua “especialidade” e hoje é o técnico que preenche a maior parte dos bancos escolares superiores. Assim, ela desempenhou um importante papel na divisão social do trabalho, sistematizando e institucionalizando a forma em que a produção e a reprodução do conhecimento aumentavam o fosso entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual. Desde logo abandonemos o materialismo vulgar: ela não foi criada para isso, mas o sistema dela apropriou-se e introduziu aos poucos e agora acelerada e vigorosamente a divisão social do trabalho que lhe é própria. Nos tempos em que a ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas, cumprindo a previsão de Marx, essa centralidade do trabalho intelectual na universidade lhe confere um especial lugar no capitalismo contemporâneo.

Assim, qualquer que seja o sistema produtivo em acepção ampla, o lugar da universidade é privilegiado e não haverá esforço para o desenvolvimento econômico que resulte exitoso se a universidade não for seu motor principal: ou, dizendo em termos marxistas, a força de trabalho da qual se extrai o sobreproduto que realimenta permanentemente a expansão do sistema hoje só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico. Neste sentido, o Brasil de novo é “tardio”: nosso coeficiente de P&D sobre o PIB é ridículo e, como periferia, somos “bambas” – obrigado Noel Rosa – em adaptar. O Laboratório Nacional de Luz Síncrotron, umas das instituições científicas mais avançadas do país, tem pouca clientela de empresas privadas, e são, sobretudo, empresas estrangeiras que lhe contratam os estudos e pesquisas. A matriz da *Hewlett-Packard*, indústria de informática, substituiu a filial brasileira como cliente do Laboratório, o mesmo acontecendo com a *Robert Bosch*: nada de intermediação nacional, os resultados devem estar ligados à estrutura direta da matriz.

A China que o diga: se nos surpreendemos cotidianamente com as façanhas chinesas de crescimento econômico, importa não esquecer que a China tem hoje mais estudantes universitários que os USA e tem mais estudantes de pós-graduação do que todo nosso contingente de educação universitária. O “milagre chinês” é o de uma espantosa reserva de mão-de-obra que somente se tornou mobilizável e produtiva mediante uma intensa tecnocientificação de seus processos produtivos.

Que tem isso a ver com o estudo que João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi nos apresentam neste livro? Tudo. Com a contradição, que é bem brasileira, de que adotamos todos os padrões universitários dos países desenvolvidos, multiplicamos por muito a pós-graduação e um pouco menos as matrículas na graduação, elevamos os coeficientes de produção intelectual por docente, e ... rebaixamos os recursos para as universidades, corroemos os salários dos docentes, intensificamos os processos de trabalho e não aumentamos na mesma proporção os funcionários técnico-administrativos. O “jeitinho” brasileiro, diria um Gianotti ácido, de “fazer de conta que estamos fazendo ciência”, de alunos que “fazem de conta que estão aprendendo” e docentes que “fazem de conta que estão ensinando e pesquisando”. As aspas não querem dizer que são palavras próprias do nosso filósofo da Rua Morgado de Mateus, mas ouvi isso dele muitas vezes ao longo dos últimos 30 anos.

Estes resultados aqui apresentados são frutos de uma pesquisa que os autores vêm desenvolvendo há mais de quatro anos, e foram precedidos pela investigação minuciosa, já publicada em livro – *Novas Faces da Educação Superior – Reforma do Estado e mudanças na produção* – e que tive a honra de também prefaciá-la, das modificações jurídico-institucionais introduzidas pelo governo FHC cujo porta-voz mais eminente foi o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, então ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), com um livro-bíblia do neoliberalismo cardosista, *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina* (Editora 34, 1996), em que o conhecido economista propunha que o Estado deveria ser administrado como uma empresa. Maior disparate não se conhece na história das ideias econômicas e de teoria política, mas Bresser-Pereira hoje tem a “cara-de-pau” de proclamar-se neodesenvolvimentista. Que ele tampouco sabe definir. Ideias ruins todo mundo tem o direito de ter, mas quando o paciente não é o Estado nem a sociedade.

João dos Reis e Valdemar Sguissardi dedicam-se, aqui, ao que se poderia chamar, tomando emprestado um termo das técnicas médicas, uma radiografia do sistema universitário brasileiro em seu setor das universidades federais, que são as melhores e as mais presentes em todos os níveis da atividade universitária, ao lado, claro, das universidades estaduais de São Paulo. Formam a excelência brasileira em ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa. João e Valdemar escolheram estudar

as federais da região Sudeste, isto é, a nata da nata: 7 (sete) universidades foram objeto de sua pesquisa.

O leitor não se canse por antecipação: a exposição dos resultados da pesquisa às vezes é maçante, com talvez excesso de quadros e tabelas, e uma incursão por um método parecido ao antropológico, para dar a palavra aos docentes/pesquisadores, em vez de lhes tomar a fala. Os resultados convergem no que os autores chamam uma “prática universitária” parametrizada pelo “produtivismo acadêmico”, a forma em que se dá a privatização das universidades públicas. Não é o mercado propriamente que se insere nas universidades, como algumas vezes os autores sugerem, creditando-o às reformas de Cardoso/Bresser Pereira. O que ficou das pretendidas reformas é quase o contrário: a solerte privatização das universidades federais demonstra que o mercado não funciona, como o caso acima brevemente citado do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron já havia deixado claro, ainda mais porque se trata do único laboratório desse tipo na América Latina, e na vanguarda mundial. Critérios de mercado, privatizações, tudo não passa de um truque para a utilização dos fundos públicos em proveito de interesses privados. Quando tais interesses prevalecem, colhe-se estresse, alucinações, ritalina para aguentar o tranco, jornadas estafantes de trabalho, a introdução de uma competição implacável entre os docentes, funcionários desgastados. Nem se diga que tais interesses podem sustentar a pesquisa tecno-científica de ponta, pois os USA estariam aí para provarem: só quem não conhece o tema pode iludir-se com essa aparência. São fundos federais os que sustentam as pesquisas avançadas nas principais universidades privadas norte-americanas. A Internet, essa poderosa ferramenta de comunicação em tempo real é uma criação encomendada pelo Exército norte-americano às principais universidades e laboratórios dos *States*, e não foi Bill Gates e sua *Microsoft* quem esteve na vanguarda. Este já tinha sido o caso do radar, inventado na Inglaterra por igual encomenda militar.

O resumo das investigações de Reis e Sguissardi é que não há mercado nos campos da técnica/ciência; este é uma ilusão, e quando se aplica tal ilusão às instituições, os resultados são os que Reis e Sguissardi conseguiram pesquisar: universidades, laboratórios, departamentos, completamente em frangalhos, com suas competências sendo transferidas para instituições como a Capes e o CNPq, completamente obcecos pela ideologia do mercado, e submetendo as universidades a critérios esdrúxulos, tais como, por exemplo, a pontuação para publicações

no exterior em prestigiadas revistas científicas. Ora, sobretudo na área de humanas, todos sabemos que é praticamente impossível passar pelo crivo dos que administram tais revistas: esta não é uma conclusão nacionalista, ultramontana, mas o longo resultado da prática das principais revistas, que dão inteira prioridade à produção dos países líderes do capitalismo. Macaqueamos os critérios julgados universais, enquanto sufocamos a produção nacional, que certamente pode corresponder melhor às interpretações requeridas pela realidade brasileira.

O livre-mercado é um “conto do vigário”, talvez a construção ideológica mais poderosa, que nenhuma história econômica séria confirma. Principalmente hoje: quando a crise produtivo-financeira que arrasa os quarteirões – verdadeiro *blockbuster* – de New York, requerendo vultosas quantidades de dinheiro, de New York a Tóquio, deste a Paris e Berlim, passando por Londres, para “salvar” o mercado, o truque que João dos Reis e Valdemar Sguissardi desmascaram fica evidente. Como disse Polanyi no seu célebre livro *A Grande Transformação*, a sociedade criou os mecanismos para se proteger da mercantilização; quando o neoliberalismo soltou as amarras, o que se produziu foi um desastre monumental.

Reis e Sguissardi nem conseguiram chegar ao *filé mignon* da privatização solerte: esta está nas fundações no interior das universidades, que não prestam contas a ninguém, que desequilibram o propósito isonômico da remuneração do corpo docente, que apropriam desavergonhadamente os resultados, e não devolvem nem para a universidade pública nem para o povo aquilo que foi empregado. Sonégam, com exceções, até dados para pesquisa.

O Brasil, outra vez, é um caso paradoxal: tardio na criação da universidade, no entanto surpreendeu em formando uma universidade laica, pública e gratuita, presente em todos os estados da Federação. Formou-se um surpreendente sistema público de ensino e pesquisa, que pode ser um dos trunfos mais decisivos para propiciar as condições de superarmos definitivamente o subdesenvolvimento – acho até que esse conceito furtadiano já está em desuso, pela mundialização do capital, mas, ainda assim, o utilizo. Como disse Roberto Schwarz em um artigo de apresentação da revista *Novos Estudos CEBRAP* nos anos oitenta, “amor sem uso fenece”. É o que os governos brasileiros estão fazendo: deixando apodrecer uma realização quase sem paralelo na história da universidade no mundo. Termino este prefácio como os autores começaram as suas considerações finais, citando Saramago em seu *Ensaio*

sobre a Cegueira: João e Valdemar estão fornecendo elementos para recuperarmos a visão. Depois disso, cabe a advertência evangélica: o pior cego é aquele que não quer ver.

INTRODUÇÃO

O estudioso típico se parece cada vez mais com a figura retratada por Charlie Chaplin em seu *Tempos modernos*, trabalhando louca e insensatamente para produzir. Estaríamos tomados por uma força que ultrapassou nosso controle? Devemos nos render ou lutar? (Waters, 2006, p. 51)

Este livro apresenta o resultado de um extenso processo de investigação que, ao longo dos últimos quatro anos, teve como principal objeto de estudo a *prática universitária* ou o trabalho dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, também conhecidas como *Federais*. O estudo teve como universo de análise as quinze IFES (ano 2005) da Região Sudeste e, como amostra, sete dentre elas.

A *prática universitária*, que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras, é parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária e, em seu cotidiano, contém e revela as transformações por que passa essa instituição em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação superior. A *prática universitária* é o resultado concreto do pretendido pelos formuladores das políticas de educação superior. Entretanto, esse resultado tende a ser muito diferente do conteúdo e forma pensados por tais formuladores; isto em razão das múltiplas mediações que se põem entre a esfera da União e a especificidade histórica da instituição universitária.

Este estudo, como se verá no primeiro capítulo, abordará uma realidade que se inscreve no amplo contexto sócio–econômico e institucional do país cujas transformações se efetivam de modo articulado, embora com rosto próprio, ao que ocorre nesses níveis nos diferentes países do centro, da periferia e da semiperiferia.

Quando da elaboração do projeto deste estudo, dizia-se que a reconfiguração da educação superior, em geral, e da educação superior pública, em particular, tinha no professor e na sua prática universitária, no cotidiano institucional, elementos–chaves de compreensão. Isto porque a cotidianidade põe–se como a esfera ineliminável da realização da história. Por sua prática é que o ser humano se torna sujeito histórico e da própria história.

Desse ponto de vista, estudar as *novas faces da educação superior no Brasil*¹ e o *processo de trabalho do professor e sua intensificação nas IFES* significa problematizar e compreender a *prática universitária*, neste caso, do subsistema federal de educação superior em uma amostra representativa de instituições.

O cotidiano é um espaço de contradição que tanto pode ser o locus da construção do sujeito humano emancipado, quanto o lugar privilegiado de sua alienação – heterogêneo e fragmentado –, por lhe exigir principalmente respostas de cunho imediatista. Esta prática do ser humano cria-lhe um plano de superficialidade que lhe impede de refletir sobre os fenômenos de sua própria prática, resumindo-se o valor desta a sua mais imediata utilidade. Isto implica dizer que o ser humano, ao agir, o faz na superficialidade dos fenômenos sociais. Neste plano também se dão as relações sociais, dado que a grande maioria dos seres humanos age assim, tendo este processo, como resultado, o que se denomina de superficialidade extensiva, que se põe como o reino da utilidade.

Na instituição universitária não seria diferente. Em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que pode constituir-se o sujeito humano e culto, tende a reinar a utilidade em face da existência de condições em geral propícias a que a maioria dos professores/pesquisadores aja dessa forma. Isto, entre outras coisas, sem indagar sobre sua relação com a universidade, nem considerar que esta instituição, onde o professor/pesquisador atua, pode ser, eventualmente, a primeira a fazer a mediação entre ele e a sociedade; e sem se advertir para o fato de que a representação social que faz de si mesmo e a que a sociedade faz dele tendem a ser sempre mediadas pela universidade.

Por estas razões também foi que se buscou, em estudo anterior já referido, compreender os condicionantes nacionais da reconfiguração das IFES e de outras universidades públicas e privadas, tendo como marcos as mudanças na economia e a reforma do Estado, na década de 1990, e como objeto a expressão destas mudanças e reforma na instituição universitária. Esse estudo evidenciou que, no setor privado, com exceções, as instituições não passam de empresas do setor de serviços educacionais, algumas mais outras menos mercantis, ao lado das universidades es-

¹ *Novas Faces da Educação Superior no Brasil* é o título do livro de nossa autoria editado pela EDUSF, em 1999, e reeditado pela Cortez e EDUSF, em 2001, que decorreu da pesquisa com que se iniciou este ciclo de estudos sobre educação superior em nosso país, de que este livro constitui-se em novo passo, que terá continuidade, numa de suas dimensões, com a pesquisa *Os sentidos do trabalho do professor na universidade pública*, em andamento sob responsabilidade de João dos Reis Silva Jr.

tatais públicas, instituições estratégicas para o projeto de um Estado nacional. Esta foi uma das razões, senão a central, para a escolha do foco do presente estudo.

Após uma série de estudos, de maior ou menor espectro, sobre as políticas de educação superior prevalentes nas últimas décadas e sobre as “reformas pontuais” que visaram reconfigurar, com sucesso ou não, o subsistema de educação superior no país, considerou-se oportuno investigar a prática cotidiana desses atores centrais da vida universitária das IES públicas, em particular das IFES. No caso deste estudo, reiterou-se, tomou-se como representativa do cotidiano da vida universitária a *prática universitária*, isto é, as relações que o professor mantém com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de, eventualmente, com a administração e a representação sindical.

A *prática universitária* dos professores das IFES foi entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições. O conteúdo e a forma da *prática universitária* foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cognições e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional.

A *prática universitária* pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extraregime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc. É relevante também entender como cada instituição incorpora as políticas oficiais, dado ter cada qual sua própria densidade histórica já apropriada pelos seus professores, além de cada professor ter sua específica história de vida que o orienta na incorporação da (ou resistência à) política oficial na instituição.

Essa realidade precisa ser entendida no seu processo de concretização, posto que histórica, não constituindo um todo homogêneo, expressando interesses diferentes e contraditórios e não representando necessariamente mudança estrutural, mas, provavelmente, acomodações à ordem vigente, como será apontado no primeiro capítulo e nos

capítulos analíticos seguintes. Em outros termos, considerando que as ações de mudança não são apenas marcadas pelo que delas esperam seus promotores, mas também pelas condições concretas de sua consecução, pôde-se, por hipótese, levantar questões sobre a compreensão do que nelas, de diferentes formas, se envolve nas instituições, assim como sobre as condições objetivas de sua realização. Parte-se do suposto que não é possível uma adequada aproximação do que seja uma reforma se não se ultrapassar a mera análise de documentos normativos de políticas ou do arcabouço jurídico estruturador dessa reforma.

Portanto, aborda-se aqui a instituição universitária não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional.

Nesse sentido, a questão que se pretendeu, inicialmente, responder foi: como a *reforma* da educação superior, que se inicia nos meados dos anos 1990, como expressão das mudanças na economia e da reforma do Estado, no Brasil, e que envolve em especial a identidade institucional das IES públicas, revela-se hoje na dimensão mais específica da cotidianidade da *prática universitária* dos professores das IFES (do Sudeste).

Estudos de nossa autoria já haviam abordado variadas dimensões gerais da política oficial orientadora da reestruturação da esfera pública e do subsistema de educação superior. O recorte que ora se efetua visou permitir o exame das instituições em seu funcionamento interno, como reprodutoras e reatoras em face das orientações, determinações ou imposições oficiais de *reforma*.

Assim, nossas indagações centrais para este estudo foram: 1) De que forma as IFES concretizam, como sujeito coletivo, as diretrizes e metas oficiais de reforma – que não são necessariamente as suas –, por meio da *prática universitária* (pesquisa, ensino, extensão e administra-

ção)? 2) Quais são os traços mais significativos, que decorrem desse processo, para a nova identidade institucional? 3) Como o trabalho do professor universitário se transforma em razão da reforma em seu cotidiano? 4) Como este professor reage a essa *reforma* no âmbito do cotidiano que se orienta e expressa predominantemente pela racionalidade utilitária e pragmática? e 5) Quais as consequências que essas mudanças trazem para a vida do professor universitário?

As IFES e os seus professores/pesquisadores, ao concretizarem suas práticas universitárias, não se guiam em geral pela concepção que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais para o nível superior; guiam-se por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição, ainda que diversos expedientes de gestão da educação superior busquem coagi-las a tais mudanças de sua cultura institucional.

Desta forma, privilegiaram-se, aqui, dimensões que conduzissem à caracterização da *prática universitária* como elemento revelador da concretização das reformas na IFES, mediante análise do que ocorre no âmbito de uma amostra de IFES da Região Sudeste.

A opção pelo estudo das IFES deu-se em razão da maior proximidade, destas instituições, dos órgãos formuladores das políticas de educação superior (reformas incluídas) no país e por ser, conforme o demonstram muitos estudos recentes, o setor em que mais ocorreu redução de financiamento, congelamento salarial, redução do quadro docente e de funcionários técnico-administrativos, pressão para diversificação de fontes de financiamento e manutenção, Lei de Inovação Tecnológica, *Lei do Bem*, criação de fundações privadas de apoio institucional², aumento de cursos e alunos de pós-graduação, etc., nos últimos anos, e que, supostamente, mais tem sido envolvido pelas ações, neste contexto, propícias à reconfiguração organizacional e identitária de suas instituições. Além disso, este setor possui uma bastante grande uniformidade de estrutura organizacional em âmbito nacional, uma mesma carreira docente e uma bastante homogênea estrutura sindical, estando presente em praticamente todas as unidades da federação.

² Na origem desses fatos e medidas políticas está a reforma gerencial do aparelho do Estado, idealizada e posta em prática pelo ex-ministro Bresser-Pereira, no Governo FHC, ao institucionalizar o *Setor de serviços não exclusivos* [e competitivos] *do Estado* como arcabouço jurídico garantidor da mercadorização das relações público-privadas; quadro que se materializou com maior ênfase no Governo Lula da Silva.

Destaque-se, ainda, que esta região, com ênfase no estado de São Paulo, passou por profunda reestruturação produtiva que alterou em quantidade e qualidade o trabalho material e imaterial. Acrescente-se que, em razão disto, o mercado de trabalho e as relações trabalhistas passaram por significativo enxugamento. Tem relevância, nesta região, a atuação dos sindicatos e centrais sindicais que sofreram muitas transformações no processo de uma nova forma de controle e regulação sociais. Este contexto trouxe em conjunto com essas mudanças muitos problemas sociais que se tornaram objeto de políticas focais, fortalecendo-se as *Organizações Não Governamentais* (ONGs), as empresas do Terceiro Setor e, atualmente, as *Organizações Sociais de Interesse Público* (OSCIPIs). Destaque-se igualmente que, no atual processo de controle e regulação sociais, e de crescente transferência de deveres do Estado para a sociedade civil, que decorre da reforma do Estado em curso, os sindicatos e centrais sindicais aproximaram-se do governo, sendo substituídas pelas ONGs, OSCIPs e empresas do Terceiro Setor, que, em lugar desses, passaram a operar a mediação entre Estado e sociedade civil.

A distribuição das IFES por regiões geopolíticas do Brasil, em número de instituições, vagas e matrículas, era, à época do início deste estudo, bastante proporcional à dimensão da população dessas regiões. Em 2005, as Universidades Federais eram 43, assim distribuídas por região: Norte: 7; Nordeste: 11; Centro-Oeste: 4; Sudeste: 15; e Sul: 6.

Tendo em vista, primeiro, a relativa uniformidade da organização e funcionamento das IFES em nível nacional, apesar dos traços específicos do contexto econômico, político e cultural de cada região ou estado; segundo, a representatividade neste universo do conjunto de IFES situadas na região sudeste, em número de 15, que permitiria que, eventualmente, os resultados da análise, *cum grano salis*, pudessem ser estendidos ao conjunto do setor; e, finalmente, razões de viabilidade operacional (incluindo custos) da investigação, tomaram-se, como universo desta pesquisa, as IFES da região sudeste. As IFES desta região eram assim distribuídas: uma no Espírito Santo, quatro no Rio de Janeiro, duas em São Paulo, e oito em Minas Gerais.

Dado esse universo e procurando produzir uma amostra estratificada por estados da região com grande e suficiente representatividade para os objetivos da investigação, foram definidas as seguintes sete IFES, assim distribuídas por estados: Minas Gerais: UFMG, UFU,

UFJF; Rio de Janeiro: UFF e UNIRIO; São Paulo: UNIFESP; e Espírito Santo: UFES³.

A investigação desenvolveu-se em duas grandes etapas. Na primeira, além de um estudo da expansão e evolução da educação superior na Região Sudeste – evolução do número de instituições, cursos, matrículas, funções docentes (regime de trabalho) e corpo técnico-administrativo da educação superior da região, tendo como elemento de confronto e pano de fundo o panorama nacional, no período 1995–2004 –, fez-se um levantamento, seguido de análise, da evolução, no período 1995–2005, de uma série de dados de cada uma das sete IFES da amostra e no seu conjunto, tais como, recursos financeiros (neste caso também em comparação com o total das IFES do país), grade salarial do corpo docente (grade salarial nacional), corpo docente (regime de trabalho), cursos (graduação e pós-graduação *stricto sensu*), matrículas (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) e produção intelectual bibliográfica. Concluiu-se o estudo das IFES da amostra com um ensaio quantitativo sobre a evolução da relação professor/aluno em cada uma das IFES e no seu conjunto, a partir da aplicação de fatores de correção tanto nos dados relativos ao regime de trabalho dos professores como nos relativos às matrículas dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto aos dados sobre financiamento das IFES (totalidade das IFES do país, conjunto das sete IFES da amostra e os dados de cada uma), estes se apoiam em estudo de Nelson Cardoso Amaral, da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁴. Os dados relativos à evolução/involução dos salários dos professores da IFES contaram com dados fornecidos pela consultora Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA) e obtidos no Portal do ANDES–SN, além de com a aplicação da correção monetária dos valores dos salários dos docentes da IFES pelo IGP–DI (FGV) pelo consultor Nelson Cardoso Amaral (UFG). Os dados relativos à evolução dos cursos e dos corpos discentes de graduação e pós-graduação, do período 1995–2005, foram obtidos junto à administração superior das respectivas IFES. No que tange à evolução do corpo docente,

³ UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais; UFU: Universidade Federal de Uberlândia; UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora; UFF: Universidade Federal Fluminense; UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo; e UFES: Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Nelson Cardoso Amaral (1995–2005: Execução Orçamentária do Governo Federal).

em particular quanto ao seu regime de trabalho, no período 1995–2005, em razão da falta de homogeneidade na apresentação dos dados pelas IFES da amostra, optou-se por utilizar os dados primários do *Censo da Educação Superior do INEP* que, com exceção do ano 1999, dispunha de todos os dados de que se necessitava.

A análise desses dados, tanto da expansão da educação superior na Região Sudeste, quanto das sete IFES da amostra, revelou mudanças altamente significativas na organização, funcionamento e composição dessas instituições e um alto grau de intensificação do trabalho de seus professores, como será demonstrado adiante no segundo capítulo.

A segunda etapa consistiu fundamentalmente na análise de conteúdo de importante e extenso material produzido a partir de 49 entrevistas com professores das sete IFES da amostra, à razão média de sete entrevistas por universidade.

A amostragem de professores para a entrevista seguiu critérios, tais como: 1) o professor ter tido vínculo empregatício com a IFES nos últimos 10 a 12 anos; 2) o professor estar ou ter estado vinculado a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os sete entrevistados de cada instituição, um deveria ser dirigente em exercício, de preferência Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação ou Administração e Planejamento, e outro estar vinculado à diretoria da entidade associativo-sindical dos professores. Os cinco professores vinculados a Programas de Pós-Graduação deveriam pertencer ou ter pertencido a programas de diferentes áreas de conhecimento. O conjunto dos professores entrevistados representou cerca de trinta áreas de conhecimento.

• • •

O resultado do exame e interpretação desse grande conjunto de fatos e dados sobre intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, que se deram à luz de um referencial teórico sucintamente exposto no primeiro capítulo, desdobrou-se em vários capítulos em cuja análise procurou-se aliar a objetividade dos elementos quantitativos à riqueza da subjetividade da representação dos *atores* sobre seu processo de trabalho na universidade.

Finalmente, deve-se aqui registrar que este estudo não teria sido possível sem o concurso e colaboração de órgãos financiadores, instituições de educação superior e inúmeras pessoas que nos é imensamente caro agradecer e, na medida do possível, nominar. Agradecemos à FAPESP e ao CNPq pelo indispensável apoio logístico; aos dirigentes das sete IFES da amostra e da UFSCar pela facilitação do acesso aos dados institucionais; aos 49 colegas professores/pesquisadores das IFES da amostra que gentilmente contribuíram com este estudo, por meio de ricas e oportunas entrevistas; aos consultores Nelson Cardoso Amaral, Deise Mancebo e Vera Lúcia Jacob Chaves pela imprescindível ajuda nos campos de sua especialidade, respectivamente, financiamento das IFES, trabalho do professor, e carreira e salários; às bolsistas de apoio técnico (CNPq), Liliana Scatena, Soraia M. dos S. Pereira e Cristiane Matushima, e à mestranda Fabíola Both Grello (responsável pela transcrição de exposições e debates e entrevistas); aos participantes do “Seminário sobre o Trabalho nas IFES do Sudeste” (Unimep, 18 e 19/04/07); aos orientados de mestrado e doutorado dos responsáveis por este estudo, a maioria deles envolvida no GEPEFH (Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana), do PPGE/UFSCar, e no GEPES (Grupo de Estudos sobre Educação Superior), do PPGE/Unimep; finalmente, aos nossos familiares pelo constante apoio de que fomos alvo nos árduos mas promissores caminhos desta investigação.

CAPÍTULO I

***Federais...*, Ciência, Tecnologia, Inovação e a Sociabilidade Produtiva**

1 – Compreendendo o lugar e a função estratégicos das *Federais*

A mudança estrutural por que passou o capitalismo na década de 1970 deve ser explicada, inclusive no que se refere à semântica das expressões usadas para defini-la e, assim, poder fugir-se à ideologia intrínseca à linguagem.

Um primeiro passo para compreender essa complexa transição consiste em desvendar o emaranhado semântico e ideológico que envolve a expressão *globalização*. Ela tem sua origem em reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central e pressupõe que, bem administrada a organização social presente e dado esse salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos; sua pedra de toque seria a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias, e, pela mesma razão, cada vez mais enxuto.

Outra expressão frequentemente utilizada é *internacionalização do capital*, amiúde confundida com *mundialização do capital*, processos muito distintos no plano empírico e teórico. Internacionalização consiste no processo de expansão do capitalismo por toda a extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial, e, neste ponto, as teses clássicas, neoclássicas, keynesianas e marxistas não conseguem explicá-la de modo adequado: trata-se da consolidação do capitalismo em nível planetário, no âmbito da circulação da mercadoria, isto é, no plano da realização do valor, como mostrava Lênin em seu *Imperialismo: fase superior do capitalismo*.

A mundialização, por sua vez, refere-se a um movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial se descentraliza em unidades, em diversos países ou regiões, com menores custos e mai-

ores vantagens quanto a força de trabalho, matéria prima, leis trabalhistas, universidades a serviço das empresas, etc. Aqui reside a diferença, pois a soberania econômica de uma grande empresa poderia sobrepor-se à de um Estado nacional e suas instituições republicanas; destaque-se, aqui, as universidades.

O novo modelo que se inaugura nos anos setenta transcende a internacionalização da economia, trata-se de sua mundialização. Segundo Chesnais, existem três dimensões principais para a realização desse processo: “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro” e acrescenta que “as relações entre essas três modalidades de internacionalização devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos da movimentação do capital, definidos por Marx: o capital mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro” (1996, p.51).

Chesnais (1996), citando Michalet (1985), afirma que essa abordagem permite mostrar a passagem da internacionalização da economia, com base no comércio exterior e nos fluxos de capital monetário e financeiro, para a economia mundializada, por sua vez, ancorada na mundialização do capital produtor de mais-valia, ou seja, do capital produtivo. O aumento do investimento externo direto (IED) e as consequências qualitativas daí derivadas na reorganização das economias nacionais e mundiais e, especialmente, nas grandes corporações transnacionais – as empresas multinacionais –, provocam uma mudança no paradigma tradicional. Segundo Michalet,

No paradigma tradicional, o capital produtivo fica colocado por fora da mundialização do capital. A transformação da economia internacional em economia mundial coincide com o fim dessa dicotomia. A mundialização do capital produtivo torna-se parte integrante da mundialização do capital. (*Apud* Chesnais, 1996, p. 52).

Acrescenta Chesnais (1996), “mais exatamente, torna-se o centro dela” (mundialização do capital). Na década de oitenta a mundialização do capital produtivo ou investimento externo direto (IED) sofreu um aumento significativo, especialmente, no início desses anos, declinando atenuadamente no final dessa década. No entanto, para além dos aspectos quantitativos do IED na economia mundial, seus aspectos qualitativos parecem, realmente, colocá-lo no centro da mundialização

do capital. Para Chesnais, citando H. Bourguinat (1992), são quatro as principais razões:

Em primeiro lugar, diferentemente do comércio exterior, o IED “não tem uma natureza de *liquidez* imediata (pagamento à vista) ou diferida (crédito comercial)”. Não se reduz a uma transação pontual. Pelo contrário, sua segunda característica é introduzir uma “dimensão intemporal” de grande importância, pois a “decisão de implantação dá origem a fluxos (produção, comércio, repatriação de lucros) que se estendem, necessariamente, por vários longos períodos”. A terceira particularidade é “implicar transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum à simples exportação”. “Por último”[e talvez mais importante], diz Bourguinat, “existe um *componente estratégico* evidente na decisão de investimento da companhia. Não somente seu horizonte é sensivelmente mais amplo, como também as motivações subjacentes são muito ricas [...] a ideia de penetração, seja para depois esvaziar os concorrentes locais, seja para ‘sugar’ as tecnologias locais, faz parte desse aspecto ‘estratégico’ do investimento direto e, geralmente, está inserido num processo complexo de tentar antecipar as ações e reações dos concorrentes.” Ressalte-se o uso do termo ‘sugar’ (*siphonner*), pouco habitual entre os economistas acadêmicos. Esse termo remete à existência, no contexto de estruturas concentradas, de *mechanismos de apropriação* e de centralização, pelas companhias mais fortes, de ativos ou riquezas produzidas por agentes econômicos (além de assalariados, claro); no caso, pequenas empresas industriais, comerciais ou de pesquisa, cuja existência é reconhecida por poucos autores acadêmicos. (CHESNAIS, 1996, p. 54).

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais o comércio exterior e o capital financeiro, mas, antes, o capital produtivo por meio do investimento externo direto nos moldes acima examinados por Chesnais e Bourguinat, emerge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica. Afirmam Chesnais, citando Michalet, a emergência de um “novo estilo” denominado tecno-financeiro:

[...] de internacionalização baseada nos ativos intangíveis da companhia, no seu capital humano”. E Michalet precisava: “A

estratégia tecno–financeira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fornecimento de serviços. A base de sua competitividade está alicerçada na definição de um *know how* e na P&D. Ela tentará valorizar essa vantagem em todos os setores onde for possível aplicar suas competências tecnológicas. Com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar–se em modalidades totalmente originais. Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: *empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento. Destes, uns serão locais, outros estrangeiros, outros terão estatuto internacional*” (1996, p. 59–60, grifos nossos)

Chesnais, citando Dunning (1988), complementa que essas corporações seriam:

[...] o sistema nervoso central de um conjunto mais amplo de atividades, interdependentes, mas gerenciadas menos formalmente, cuja função primordial consiste em fazer progredir a estratégia concorrencial global e a posição da organização que está no âmago (*core organization*) [...]. Não é apenas, ou mesmo principalmente, pela organização mais eficiente de sua produção interna e de suas transações, ou por suas estratégias de tecnologia de produtos e de comercializações, que essa organização atinge seu objetivo, e sim *pela natureza e forma das relações que estabelece com outras empresas* (1996, p.77).

No atual contexto da economia mundializada, ainda que o investimento externo direto seja o centro dessa nova ordem econômica, a força do capital monetário ou financeiro faz–se presente na estruturação do novo paradigma corporativo que acima se descreveu. O capital financeiro torna–se hegemônico e o monetarismo assume o lugar da macrogestão econômica em nível mundial, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas e dos Estados nacionais, tornando altamente instável um *pacto social mundial* que em vão se tenta construir.

O “objetivo”, mais que nunca, é o lucro, ao qual se soma, em combinações variáveis de um capitalismo “nacional” para outro, o objetivo de crescer e durar. Com efeito, no quadro da mundialização financeira, [...] o rendimento financeiro dos ativos é vigi-

ado pelos detentores de carteiras de ações, e tanto mais de perto, na medida em que esses são, cada vez mais frequentemente, grandes investidores institucionais (fundos de pensão, grupos de seguros gerindo carteiras de ativos importantes etc.), e que têm a possibilidade de comparar tal rendimento com o de ativos financeiros puros. O grupo multinacional, então, precisa ser eminentemente rentável, mas atualmente essa rentabilidade não pode mais ser baseada unicamente na produção e comercialização próprias do grupo e de suas filiais. Precisa basear-se [antes de tudo] nas suas “relações com outras empresas” (Chesnais, 1996, p.77).

Do afirmado acima, pode-se depreender que as fronteiras entre lucro e renda tornam-se cada vez mais fluidas, com consequências cada vez mais fortes para a consolidação do novo paradigma organizacional das grandes corporações em nível mundial, obrigando-as ao estabelecimento de relações mais consolidadas com outros grupos, empresas de variados portes em nível planetário, reafirmando a macrogestão monetária e a hegemonia do capital financeiro.

A multiplicação das participações minoritárias de companhias “coligadas”, das participações em cascata e, sobretudo, de numerosos acordos de terceirizações e de cooperação inter-empresas, que levaram ao surgimento das chamadas “empresas-rede”, não teve como único efeito tornar muito permeáveis e indistintas as fronteiras da companhia. Também acarretou a incorporação, ao lucro, de receitas que se resolvem em créditos sobre a atividade produtiva de outra companhia, sob a forma de punções sobre seus resultados de exploração brutos. Essa dimensão é particularmente fácil de se perceber nas “novas companhias de investimentos” (Chesnais 1996, p. 78)

Do que se pôde apreender da forma como se estruturam e se organizam as empresas multinacionais de novo estilo ou as grandes corporações, essas:

- 1) Atuam em nível mundial;
- 2) Repassam aos seus fornecedores elementos da concepção e fabricação de componentes dos produtos, em conjunto com *know how* tecnológico, organizacional, gerencial, de processos de reengenharia – difusão do paradigma da empresa integrada e flexível – *know how* de gestão de qualidade, etc., guardando o *core organization* para a corporação ou empresa multinacional de novo estilo. Promovem e financiam a transformação dos fornecedores. Constituem, a partir daí,

uma relação de parcerias, que lhe proporcionam vantagens, não por meio da comercialização de seus produtos (como, por exemplo, descontos em componentes de seus produtos por tempo indeterminado), mas de seu *know how* nas diversas áreas de trabalho, vascularizando o processo e tornando-se mais rentáveis;

3) Desenvolvem atividades de *rental service*;

4) Reestruturam-se, nos anos oitenta, por meio do investimento externo direto;

5) Estabelecem, por meio de parcerias, compras, fusões e *joint-ventures*, redes, buscando obter vantagens nas suas relações com as outras empresas, organizações e instituições governamentais, tendo no topo o capital financeiro a emanar diretrizes e o capital monetário a dirigir as empresas e instituições em nível planetário.

Diante do exposto acima, as empresas multinacionais de novo estilo tornam-se o eixo condutor da economia mundializada sob a gestão monetária e a hegemonia do capital financeiro. O capital financeiro atravessa e põe-se em torno do capital produtivo mundializado. Sua rentabilidade mundial é o objetivo maior. Como já visto, as corporações buscam vantagens predominantemente nas relações com empresas e instituições nacionais, internacionais ou multilaterais. Aqui se encontra a origem das reformas institucionais públicas que iriam realizar-se nas décadas de 1980 e 1990.

À frente ficará claro como, por meio de um complexo campo jurídico, o Estado possibilitou o “sugar” de tecnologias e inovações tecnológicas das próprias universidades federais com indução financeira por meio de recursos originários do fundo público estatal. Isto mediante programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento (P&D) como os previstos pela *Lei do Bem*, que beneficiaria empresas de capital nacional e internacional, com a predominância de uso das inovações por estas últimas. Soma-se a isso a *Lei de Inovação Tecnológica* que coloca os pesquisadores universitários dentro das empresas de capital nacional e internacional, novamente, com predomínio destas. As *Federais* vão dessa maneira se colocando a serviço das empresas multinacionais de novo estilo e, assim, perdendo sua autonomia. Sua pauta de pesquisa é o que interessa, enquanto sua autonomia é posta em segundo plano. E o Estado nacional perde sua soberania.

É possível compreender-se com clareza o real significado da expressão *Extended Order*, a mais completa tradução do neoliberalismo no dizer do próprio Hayek, um dos expoentes máximos do pensamento

neoliberal. A racionalidade do mercado em nível planetário torna-se o núcleo central da política. O capital financeiro é hegemônico e a macrogestão é guiada pelo monetarismo, do que decorre a autonomia dos bancos centrais na grande maioria dos países.

Por outro lado, ao *anunciar* a multinacional de novo estilo, Michalet argumenta acerca dos seus capitais intangíveis, destacando o capital humano. Continua ele afirmando que a “... estratégia tecno-financeira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, *passando da produção material direta para o fornecimento de serviços*” (*Apud* Chesnais, 1996, p. 76–77, grifos nossos). Enfatiza que o aporte de sua força econômica e de competitividade encontra-se no seu próprio *know how* e na P&D (o capital humano; aqui a educação básica, profissional e superior, a força de trabalho superqualificada e a pesquisa são centrais). A multinacional de novo estilo buscará “vantagem em todos os setores onde for possível aplicar suas *competências tecnológicas* (grifos nossos). Com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar-se em modalidades totalmente originais.”

Complementa Michalet:

Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: *empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento [universidades]*⁵. *Destes, uns serão locais, outros estrangeiros, outros terão estatuto internacional*” (*Apud* Chesnais, 1996, p. 76–77, grifos nossos)

No caso brasileiro, a leitura cotidiana dos jornais, revistas, boletins e informativos científicos de agências de fomento, com colaboradores de posições político-ideológicas muito distintas, não raro profundamente antagônicas, e a análise do contexto em que se movem as IFES conduzem à hipótese de que as reformas dessas instituições, decorrentes da reforma do Estado (com início em 1995), realizam-se nessas IES estatais públicas, com clareza, em seu cotidiano. Isto, especialmente quando se analisa o contexto destas instituições constituído por dados

⁵ Insere-se a instituição universitária entre as instituições, entidades, empresas e organizações nacionais, internacionais e multilaterais, posto que o arcabouço jurídico construído com a institucionalização dos *Serviços Não Exclusivos do Estado ou Competitivos*, setor que está na origem da reforma do Estado no Brasil, induzirá a aproximação da universidade com as empresas nacionais ou multinacionais de novo estilo com graves consequências para as atividades principais desta instituição, para o trabalho e a vida dos professores, como se verá adiante.

como os da evolução do número destas, de cursos, de matrículas, de funções docentes e de funcionários técnico-administrativos, assim como os da evolução do regime de trabalho dos seus professores.

Na pesquisa que deu origem ao ciclo investigativo que ora, provisoriamente, se encerra, concluíam-se que a reforma do Estado se inseria na nova fase do capitalismo, caracterizada por um Estado mínimo, forte no plano nacional e muito flexível no plano internacional, além de vulnerável às flutuações da economia mundial macro-gerida pelo capital financeiro pela via monetária, ilustradas pelas crises do México, de países da Ásia e, hoje, pela própria economia dos EUA, que se alastrou pelo globo, dada a hegemonia do âmbito financeiro. A mercadoria dinheiro *de per se* não produz valor, tendo, com a especulação, rasgado o véu de seu fetiche.

A racionalidade deste movimento, que no Brasil se inicia em meados da década de 1990, é muito mais clara e transparente nos dias de hoje do que há quase uma década. No início dessa década não se dispunha de elementos históricos para se ter clareza de como o Estado manteria suas relações com a formação do ser humano. Essa reforma é que viria a ser a matriz das mudanças sofridas pelas instituições sociais da República, muito distintas das que ocorreriam nos anos 1980 e que indelevelmente marcariam a educação superior no país.

No livro *Novas Faces da Educação Superior – reforma do Estado e mudança da produção*⁶ mostra-se que, em conferência proferida em Seminário sobre Reforma Constitucional, sob o patrocínio da Presidência da República, o então futuro ministro titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira, defendia a tese de que o Estado moderno, social-democrata, se constituiria de duas esferas fundamentais: "um núcleo burocrático⁷, voltado para consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais⁸ e de obras de infraestrutura" (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 7).

⁶ Vide nota 1 da Introdução.

⁷ "O núcleo burocrático corresponde ao poder legislativo, ao poder judiciário, e, no poder executivo, às forças armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do Tesouro público, e à administração do pessoal do Estado. Também fazem parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente" (BRESSER PERREIRA, 1995, p. 7).

Estas seriam premissas fundamentais para as propostas de reforma do aparelho administrativo do Estado.

Quanto à sua natureza, em que se diferenciariam essencialmente esses núcleos? O burocrático, pela segurança das decisões tomadas; o setor de serviços, pela qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. No núcleo burocrático, o princípio administrativo fundamental seria o da efetividade, isto é, o da capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas; no setor de serviços, o princípio correspondente seria o da eficiência, ou seja, de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 7). Bresser Pereira já enunciava o perfil do funcionalismo público como sendo um trabalhador socialmente transformado à imagem e semelhança do trabalhador da iniciativa privada. Ele deixa de ter a prerrogativa de funcionário do Estado – não produtor de mais-valia e prestador de serviços estatais públicos em benefício dos direitos do cidadão – para tornar-se um prestador de serviços, com a competência de sua formação de toda a vida, a vender seu trabalho objetivo ao Estado e às instituições estatais públicas ou às instituições estatais mercantis, possíveis de existirem graças ao *Setor de Serviços não Exclusivos do Estado ou Competitivos*, como se verá a seguir. (Cf. SILVA JR; SGUISARDI, 1999 e 2001).

Em seu livro, de 1996, *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina* (São Paulo: Editora 34), o ex-Ministro Bresser Pereira oferece um quadro mais detalhado de sua concepção do Estado:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as *universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus*. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “*organizações sociais*”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato

⁸ O setor de serviços faria parte do Estado, mas não seria governo. Suas funções: as de "...cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social. São as funções que também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos" (BRESSER PEREIRA, 1995: 7).

de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público. (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 286, grifos nossos)

Estas distinções conduzem ao significado último da reforma do aparelho do Estado:

(1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 8).

Importa destacar que as instituições republicanas brasileiras em suas mudanças e reformas carregariam no seu núcleo institucional a racionalidade da reforma do Estado, isto é, de forma mediada, a lógica do mercado tornar-se-ia o marco desse processo. Essa racionalidade é explicitada, nos termos acima, por Bresser Pereira ao referir-se aos *serviços não exclusivos do Estado ou competitivos*. E para que não pairasse nenhuma dúvida, o ex-ministro enfatiza que na União os mais relevantes desses serviços são os representados pelas “universidades (*Federais*), as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus”. De fato, constituído o *setor de serviços não exclusivos do Estado ou competitivos*, deu-se a possibilidade da produção de arcabouço jurídico sob a tutela dos quais se reformassem as universidades, com ênfase para as *Federais*, reforma intensa e extensamente em curso como se verá adiante.

Tinha, assim, origem a mercantilização da universidade estatal, isto é, dava-se o primeiro e decisivo passo para a mercantilização desta instituição pública. A transformação de universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus não pareciam constituir-se no principal alvo de Bresser Pereira, mas, sim, a construção do Terceiro Setor do Estado e, com ele, de uma nova dimensão para Estado: a mercantil. A dicotomia entre Estado e mercado, legal e institucionalmente, tornava-se agora uma contradição a ser administrada por associações mediadoras entre o Estado e a sociedade civil.

2 – Estado e Políticas Sociais

Decorre daí a existência de dois tipos de instituições estatais, a estatal pública e a estatal/mercantil. No terceiro setor do Estado já reformado estão as IFES, passíveis de serem mercantilizadas por ações políticas dentro de uma estratégia mais ampla de mercantilização da instituição universitária. Ao longo de uma década o que era arcabouço jurídico construído com base na reforma do Estado foi colocado em prática de forma bastante autocrática diante de uma sociedade civil organizada por meio de *Organizações não governamentais* (ONGs) e do *Terceiro Setor* durante o governo de FHC. Evento este que, obviamente, era visto com bons olhos. A existência de *Serviços não Exclusivos do Estado ou Competitivos* abriria naquele momento um grande mercado no setor de serviços, que seria, por outro lado, como se verá mais adiante, um largo espaço social, objeto de políticas focalizadas, que ONGs ou OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e o *Terceiro Setor* (constituído por empresas prestadoras de serviços para o Estado) explorariam.

Há que se fixar neste ponto que, ao assim agirem, também se colocaram como mediadoras entre o Estado e a sociedade civil, papel antes exercido, na década de 1980, pelos movimentos sociais, sindicatos e centrais sindicais.

A primeira grande meta da reforma do aparelho do Estado é, para o ministro, a sua flexibilização. Em segundo lugar, no plano social, sua radical descentralização por meio desses três tipos de associações. Trata-se, portanto, não de uma descentralização, mas de uma desconcentração do Estado (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 8; Cf, SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 30–32), pois todas as decisões de políticas públicas para o Brasil eram tomadas de forma centralizada no *Núcleo Estratégico do Estado* e fiscalizadas pelo *Setor de Serviços Exclusivos do Estado* cuja principal função consistiria na fiscalização e consolidação das políticas formuladas naquele núcleo.

Na primeira proposta de Bresser Pereira para a Reforma de Estado este se compunha de dois núcleos, que se desdobraram em quatro na sua segunda formulação. Embora o ex-ministro não tenha conseguido transformar as universidades estatais públicas em organizações sociais (fundações públicas de direito privado), por meio dos terceiro e

quarto setores, institucionalizou a nova contradição entre o Estado e o mercado.

Isto produziu a emergência de outras relações no âmbito do Estado: estatal/público, estatal/mercantil, privado/mercantil e privado *stricto sensu*, isto é, a prestação de serviços ao mercado por meio do fundo público ou não, mas para captação de recursos.

A institucionalização da dimensão estatal/mercantil criou um espaço para as relações entre o Estado e entidades da sociedade civil (*Organizações não Governamentais, Empresas do terceiro setor*) para a prestação de serviços antes de natureza estatal pública, por meio de contratos de gestão. Passou a permitir a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil e para o mercado. As universidades estatais públicas passaram a executar atividades que antes não lhe eram pertinentes, tais como convênios com empresas privadas ou com associações de moradores para resolver problemas de violência, alfabetização de jovens e adultos, dentre outras que se poderia enumerar. Estas atividades aproximam-se muito das que as *Organizações Sociais* estariam juridicamente aptas a executar.

Na dimensão estatal/mercantil encontrava-se a base para futuras ações jurídicas, em especial do Executivo, para a mudança substancial da identidade da instituição universitária estatal, bem como do conteúdo e forma do trabalho do professor universitário.

Já na primeira metade da década de 1990 poder-se-iam prever tendências institucionais da universidade estatal pública (Cf. SILVA JR, 2003)⁹, mas não se poderia afirmar *a priori* as mudanças que estão ocor-

⁹ Trata-se de artigo de Silva Jr, elaborado a pedido do editor da Revista ADUSP, na efeméride de 100 dias do Governo Lula, sobre diversos temas que se constituíam nos pilares de seu programa de governo e da campanha que o levou ao Palácio do Planalto. Neste texto, são apresentados alguns excertos de artigos publicados na *Revista Pesquisa FAPESP*, n.85, mar./2003, nas quais Carlos Vogt afirma que sem “propósitos culturais, morais e intelectuais, a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado.” Em seguida argumenta sobre a necessidade de expansão do mercado de trabalho no país, afirmando que, para “países como o Brasil, ainda em compasso de emergência, o problema se agrava, entre outras coisas, pelo baixo índice de produção tecnológica e inovação competitiva nos mercados internacionais, por falta de agregação de conhecimento, de valor de nossos produtos de exportação.” (Vogt, 2003, p.59, grifos nossos). No mesmo encarte, porém em outra matéria, o ex-Ministro de Ciência e Tecnologia Roberto Amaral argumenta ser “fundamental dotar o sistema educacional de capacidade efetiva para a qualificação da força de trabalho do país. Ainda mais sem a implantação de um sistema de C&T efetivamente inovador – e não apenas adaptador de novidades”. Acrescenta o ex-Ministro o fato de que “o Brasil não conquistará posição efetiva no mercado globalizado, podendo perder o controle do próprio mercado nacional, deixando escapar no horizonte visível a perspectiva de superação da dependência do capital, do

rendo no governo de Luiz Ignácio Lula da Silva, que deu continuidade às propostas do governo FHC em relação à reforma do Estado e da instituição universitária, ainda que com algumas nuances.

As parcerias público–privadas e os programas sociais estão diretamente relacionados ao Terceiro Setor do aparelho do Estado, isto é, aos “serviços não exclusivos do Estado ou competitivos”. Com a institucionalização deste núcleo, surge um novo modo de formulação de políticas e a universidade estatal pública passa a ocupar posição estratégica neste cenário.

O novo paradigma traz em si a articulação de uma política universal, a econômica, e políticas focais voltadas para o social por meio de programas emergenciais sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda e patrimônio, dos conflitos no campo, da pobreza, da fome, do trabalho compulsório (denunciado por muitos como “trabalho escravo”).

É importante a lembrança do ano de 2003, quando Cristovam Buarque (então Ministro da Educação) anunciou uma série de medidas muito positivas para a educação superior. Entre elas, a contratação de 7.700 médicos e enfermeiros para os hospitais universitários (HUs), o que, sem dúvida, diminuiria os constrangimentos das instituições de educação superior. No entanto, à época não fazia menção sobre a questão central dos HUs, que era e ainda é o de atender a população por carência de oferta de serviços do Sistema Único de Saúde. A articulação entre saúde e educação não se fazia e ainda não se faz presente entre as preocupações dos formuladores de políticas públicas, sendo tratadas de forma focalizada. Recentemente, a solução encontrada para a gestão dos HUs, embasada nas parcerias público–privadas, consiste em criar ou transformar os HUs em *Organizações Sociais de Interesse Público* (Fundação Pública de Direito Privado).

Quanto ao financiamento estudantil, o ex–Ministro propunha um aumento de 70.000 vagas, aparentemente positivo por possibilitar o ingresso desse número de alunos no setor privado, o que acabaria sendo uma transferência de fundo público para o privado, além de transfe-

qual a tecnologia é a expressão mais refinada.” A centralidade da tecnologia é ainda mais acentuada por Roberto Amaral quando afirma que o “domínio da tecnologia só pode se dar com a existência, no país, de um corpo de técnicos e cientistas capacitados para a criação ou a assimilação dos seus princípios” (Amaral, 2003, p.61–62, grifos nossos). Em razão dessas afirmações públicas feitas em 2003, já era visível que a centralidade seria a formação de doutores e a produção de ciência, tecnologia e inovação voltadas predominantemente para o mercado e para resolução de problemas sociais por meio de programas focais.

rência de responsabilidade sobre o direito à educação para a sociedade civil e também uma ação focalizada. Mais uma vez reitera-se o já dito em relação ao novo desenho da sociedade civil e suas novas responsabilidades e o novo paradigma de políticas públicas com base na dimensão estatal pública possibilitada pela reforma do Estado.

No início deste capítulo já se fez referência ao corpo jurídico-institucional do Estado e da educação produzido de forma competente no Governo FHC, e que boa parte das medidas dele derivada já se tornou bem aceita na sociedade até os dias atuais, como o Exame Nacional de Cursos (hoje o ENADE), o Exame do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, etc. Agradam pais, empresários e até educadores.

Por outro lado, em 2003, o Ministro da Fazenda Palocci produziu um longo documento (95 páginas) para o *Encontro de Primavera* com o FMI, nominado *Política Econômica e Reformas Estruturais* (veja no sítio do Ministério da Fazenda, disponível em 14 de abril de 2003), cuja ênfase é o ajuste fiscal, em detrimento do social, no que se refere a um programa sistematizado, articulado com as diversas áreas da gestão pública nacional. O social parece que será tratado de forma emergencial, com destaque para a educação. A prioridade é a política econômica (contenção inflacionária e ajuste fiscal) e sua construção por meio da aliança contraditória do governo com as agências multilaterais, o capital industrial brasileiro e internacional e a sociedade civil redesenhada e com novas responsabilidades, que outrora eram deveres do Estado. Isto vinha ratificar a primeira leitura do lugar e das finalidades das políticas educacionais e sociais em geral no Governo Lula.

Na atualidade, parece que tudo se acentua e o poder da crítica se enfraquece. Na *Folha de S. Paulo*, um jornal liberal e claramente não alinhado ao governo Lula, de 28 de junho de 2008, sob a manchete “Bolsa Família Aplaca a Fome, mas não acaba com miséria”, lê-se que “Pesquisa *financiada pelo governo* constata que beneficiários do programa social consomem mais alimentos” (grifos nossos). A isso acrescenta Antonio Goios que a mesma pesquisa indica que “há ausência de programas que superem a pobreza ou que diminuam a dependência dos recursos”¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2806200802.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

No mesmo jornal Pochmann e Barbosa alertam sobre o eventual engodo que podem representar as políticas focais como suposta solução para desigualdades sociais e má distribuição de renda. Afirmam:

Depois de uma ascensão fulminante, original e criativa, o conceito de subdesenvolvimento subitamente ficou antigo. O Brasil passou então a figurar no rol das economias emergentes, uma espécie de antessala do Primeiro Mundo. Nos anos 90, ficamos modernos, não produzimos mais "carroças", e parte das nossas elites ficaram atualizadas em tudo: palmtops, laptops, celulares, automóveis importados e um amplo pacote de novas tecnologias e bens de consumo, alguns tipicamente conspícuos.

Ultimamente, passamos a copiar as políticas sociais. Entretanto, como queremos sempre a versão mais recente de tudo, parte das nossas elites importa as políticas sociais já deturpadas pela tentativa de destruição do Estado do Bem-Estar Social promovida pelas correntes neoliberais dos países desenvolvidos. A grande diferença é que a ideologia da focalização, se avançada no Brasil, que jamais logrou expandir o acesso a todos os serviços e políticas sociais, aponta para a manutenção e reforço de uma cidadania cada vez mais segmentada.

Num país onde ilhas de riqueza convivem com um imenso mar de exclusão social, focalizar, pura e simplesmente, significa excluir. Daí porque, no entender dos nossos liberais cosmopolitas, para ampliar o gasto social devemos eliminar os supostos "privilegiados". No limite, a universidade, o SUS e o programa de seguro-desemprego, enfim, todos os programas não diretamente contributivos, devem se anular para distribuir recursos "num grande helicóptero" para os mais pobres, que deverão racionalizá-los para obter saúde, educação e habitação no mercado ou então num setor público com serviços cada vez mais limitados.

Essa é a utopia da focalização do gasto, da qual pode-se gostar ou não. O que, entretanto, não se admite é culpar o gasto social pela desigualdade da renda. (POCHMANN; BARBOSA, 2004, p. 3).

Isto é, a causa estrutural da pobreza não tem sido objeto das políticas públicas do Estado, assim como o revela uma série de ações afirmativas e políticas focais para a educação superior, tais como a política de cotas, o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) e o *Progra-*

ma de Reestruturação e Expansão da Educação Superior (REUNI). Porém, em face do descaso histórico com a área social, tais modalidades de estratégia de caráter emergencial tornam-se fundamentais, mas tendo como suporte políticas universais com rubricas orçamentárias do governo. No entanto, em conformidade com o novo aparelho de Estado, a política econômica é a universal e todo fundo público volta-se para ela, enquanto a área social, incluindo aí a saúde (política estatal), é objeto de programas focalizados, em geral executados pelas novas associações de mediação entre o Estado e a sociedade civil.

Aqui, também, podem ser vistas as ações focalizadas do governo por meio do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), via Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq), mas com a indução de políticas inclusivas voltadas para o mercado.

Na matéria do sítio da Assessoria de Comunicação Social do CNPq nominada *CNPq e SEAP apoiarão a inclusão e qualidade de vida de comunidades rurais e periferia urbana*, pode-se ler que:

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCT) e a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR) irão destinar R\$ 5 milhões a projetos que contribuam com alternativas econômicas, sociais e ambientais para a geração de renda das comunidades tradicionais, povos indígenas, pescadores artesanais, aquicultores familiares e assentados dos programas de reforma agrária.

Vale destacar o público que esta política focal busca atender. Certamente são programas que serão executados por ONGs, OSCIPs, por empresas do Terceiro Setor e pelas universidades estatais públicas, com o objetivo de “melhorar a inserção no mercado dos produtos dessas comunidades, que vivem na zona rural ou na periferia dos centros urbanos, e gerar renda utilizando tecnologias de base ecológica apropriadas para a agricultura e a aquicultura familiares”¹¹.

É importante notar que a mediação realizada pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, via CNPq, objetiva a inclusão social e econômica a ser executada pelas entidades da sociedade civil, dentre elas a universidade, por meio da extensão. Vale destacar, ainda, que a grande maioria das *Organizações Não Governamentais* é formada por professores das melhores universidades e institutos de pesquisa. Em acréscimo, é impor-

¹¹ Disponível em: <<http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2008/0228.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

tante ao menos inferir que esta estratégia do Estado enfraquece os movimentos organizados no campo, por exemplo, o *Movimento dos Sem Terra*. Retira-lhe sua base por meio de políticas focais com apoio das universidades estatais públicas, mostrando o estratégico papel da universidade no desenvolvimento deste tipo de atividade de “pesquisa-ação”, bem como a inserção muitas vezes acrítica, outras, nem tanto, dos professores universitários, em razão de seus baixos proventos nas IFES, agregando mais trabalho a suas atividades nas universidades.

Vale destacar mais um estudo desenvolvido pelo IPEA sobre as desigualdades sociais que atingem as mulheres e os negros e comentado na própria revista do instituto. Segundo o estudo já referido e nominado *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas*. A *Revista Desafios* de maio de 2008, ano 5, número 48 dá a conhecer ao público as conclusões do estudo.

As políticas públicas têm avançado nos últimos anos para reverter a estrutura excludente e discriminatória ainda efetiva e operante na sociedade, especialmente com relação à desigualdade de gênero e de raça/etnia. Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) indicam a necessidade de políticas universais fortes para todos e um conjunto de políticas complementares e temporárias de ações afirmativas. [...]

O estudo *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*, do Ipea, apresentado no dia 13 de maio deste ano, avalia que a falta de oportunidades educacionais, de políticas de proteção social e de qualquer política de inclusão no mercado de trabalho formal da população mais pobre foi tão eficaz para impedir a ascensão social da maioria da população negra quanto a permanência do racismo. Para se combaterem as desigualdades raciais e sociais no país são necessárias políticas universais fortes e um conjunto de ações afirmativas complementares e temporárias. Dada a existência de racismo pessoal e institucional, as ações afirmativas se transformam no único meio de reduzir grandemente as desigualdades, conclui o estudo. Na avaliação do diretor de Cooperação e Desenvolvimento do Ipea, Mário Lisboa Theodoro, não existe país nenhum no mundo que tenha acabado com essas mazelas sem um forte investimento em políticas universais e de qualidade. "Educação, saúde, política habitacional, enfim, direitos básicos [a] que todo mundo deveria ter acesso

para uma vida minimamente digna", diz. (PINHEIRO, 2008, p. 46).

3 – Estado e Política Econômica

No entanto, no âmbito econômico houve o controle da inflação, crescimento econômico a taxas altas em cumprimento das metas pactuadas com os organismos multilaterais e alcançou-se o *up grade* de investimento conferido pela *Standard & Poor's*. Este fato possibilita maior liquidez ao PIB, além de poder atrair mais capital financeiro e investimento externo direto, isto é, mais capital produtivo poderá ser investido no país, mas que, ao mesmo tempo, lhe impõe a exigência de maior produtividade do capital para lastro do capital financeiro. Como se compreender melhor este movimento?

No Jornal *Valor*, podia-se ler a manchete *Investimento estrangeiro direto aumenta 33% no ano e atinge US\$ 14 bi*. Traduza-se: rápida entrada do capital produtivo, ou seja, de capital produtor de valor. Em outros termos, “nos cinco primeiros meses de 2008, foi registrada a entrada líquida de US\$ 13,984 bilhões (2,44% do PIB), um aumento de 32,75% sobre os US\$ 10,534 bilhões verificados em intervalo equivalente de 2007 (2% do PIB)”¹². Aqui é importante lembrar o que se escreveu sobre o Investimento Externo Direto (IED) e a indissociável estratégia tecno-financeira das multinacionais de novo estilo, antes de alardear-se o sucesso de evento desta natureza, e o que isto poderá significar para as *Federais*.

No entanto, o aumento da produtividade somente ocorre por meio da diminuição do custo variável com um mesmo capital orgânico, implicando dizer que a referida baixa de custo está diretamente vinculada à exploração da Acumulação Flexível. Esta poderia ser sinteticamente definida como sendo a articulação de formas arcaicas de mais valia absoluta, atualizadas historicamente, com a mais valia relativa que leva o trabalhador à exaustão, por sua própria vontade, posto que sua condição de mercadoria central no capitalismo está metamorfoseada na forma de prestação de serviços, exigente de alta qualificação e especialização para ser realizada. Ele não se vê como trabalhador, mas como um vendedor de um produto: suas habilidades e conhecimentos. Isto se

¹² Disponível em:

<<http://economia.uol.com.br/ultnot/valor/2008/06/23/ult1913u90695.jhtm>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

acentua na instituição universitária, quando por meio de um contrato de gestão a instituição firma um convênio com uma instituição privada que financiará sua pesquisa aplicada e complementará seus proventos.

4 – Estado e as Federais...

Destaca-se, nessa mesma conjuntura, a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) em dezembro de 1996, impondo a contratação de 1/3 de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa, preceito jurídico que impulsionou a pós-graduação no país, mais que dobrando o número de matrículas neste nível de formação, como se verá no próximo capítulo.

Este fato justificava-se pela necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um Sistema de Pós-Graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar suas pesquisas, segundo a Agência Capes, responsável pelo controle e regulação desse Sistema no país.

Na conjuntura da sanção da LDBEN, a Capes fundada nos anos 1950, com o objetivo de capacitação do pessoal de ensino superior e que já se constituía, há décadas, em agência de avaliação da pós-graduação, acentua sua função reguladora. Possível reordenamento com o objetivo de organizar e reorganizar não somente os programas mediante seu *modelo de avaliação*, mas todo o sistema, e, assim, torna-se uma efetiva Agência reguladora da pós-graduação brasileira.

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

que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda.

Sguissardi, estudando processos de avaliação e diferenciando estes dos de controle e regulação da atividade acadêmica, faz oportuna retrospectiva da implantação da pós-graduação no Brasil, e, com base em Hamburger, afirma:

Algumas observações mais de Hamburger, feitas após a primeira década da pós-graduação no Brasil, que hoje comemora 40 anos, são de extrema importância para a avaliação de sua situação atual e inclusive do “Modelo Capes de Avaliação”. A pós-graduação teria significado, sem dúvida, um importante incentivo à pesquisa científica, dados os padrões exigidos para as teses, ainda que com parâmetros norte-americanos. Em algumas áreas, a bibliografia, as temáticas e os métodos eram majoritariamente importados, e, como já se disse..., levando os mestrandos e doutorandos a buscarem temas interessantes para os países desenvolvidos, de origem dessas temáticas. Publicar em revistas internacionais, em certas áreas, desde o início da implantação do sistema de pós-graduação colocou-se como objetivo primeiro, ocupando lugar secundário a formação de uma base científica e tecnológica nacionais autônomas. Tornou-se famosa a frase de Cláudio Mamma, reportada por Hamburger (1980, p. 86): “Não é de se estranhar que nossos cientistas discutam problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores.” (2006, p. 61).

Vale dizer, que estes traços recompõem o modelo de avaliação da Capes a partir de 1996/1997, modificando de forma estrutural o trabalho do professor pesquisador e a identidade das IFES e de forma sutil e persuasiva torna o trabalho do professor intensificado e muitas vezes produtivo e avaliado pelo mercado, além do crivo marcante da Capes. Há nisso uma condensação de diferentes temporalidades históricas, resultando na cultura atual da universidade, cuja ponta de lança é exatamente a pós-graduação.

No mesmo artigo, Sguissardi, transcrevendo ainda Hamburger, já nos indica o papel da pós-graduação e as consequências para o trabalho do professor pesquisador prescrito e o que se efetivou entre nós a partir do *Modelo Capes de Avaliação* dos anos 1996/1997.

1º) A estruturação da carreira universitária, exigindo graus pós-graduados dos professores como condição para promoção. A carreira é dividida em vários níveis hierárquicos e a passagem de um nível para o superior só é possível mediante obtenção de um título acadêmico superior e/ou um concurso de títulos e provas. Obrigava-se assim os professores universitários a seguirem os cursos de pós-graduação. 2º.) O financiamento dos programas de pós-graduação e pesquisa por órgãos como o BNDES, CNPq, FINEP, Capes e outros. [...]. Houve um estímulo financeiro claro para o estabelecimento de programas de pós-graduação, e o número de bolsas de estudo também aumentou muito. 3º.) A regulamentação acadêmica da pós-graduação, iniciada com o parecer Sucupira. *De forma geral esta regulamentação segue muito de perto a regulamentação das Universidades norte-americanas.* (Apud SGUISSARDI, 2006, p.59–60, grifos nossos).

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

Muitas vezes, como se verá nos próximos capítulos, o adoecer torna-se, para muitos professores, a única forma de resistência às suas *novas funções* na universidade. Seu individualismo o impede de ter um sentimento de pertença ao coletivo institucional, sua competitividade o impede de espelhar-se no âmbito da alteridade. Isto provoca o esgarçamento do pacto institucional de uma determinada IFES, torna frágil o tecido articulador do coletivo da instituição.

Na universidade mercantilizada adoecer significa ser estigmatizado. Como se verá, mesmo em IFES especializada na área da saúde, não há um serviço que tenha um banco de dados sobre afastamento de

servidores em geral, por razões de doença. Na única em que se encontrou, nota-se uma enorme defasagem entre afastamentos de funcionários técnico-administrativos e professores. Durante a entrevista com um professor da área da saúde e ligado à pós-graduação, ele afirmou que mesmo que houvesse um serviço como este, os professores não o procurariam em razão do estigma da doença, principalmente se for de fundo nervoso ou mental, e da representação institucional de professor improdutivo que lhe acompanha.

O segundo ponto, relativo ao item 2º da citação de Sguissardi, consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama *produtivismo acadêmico* em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas, de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do *produtivismo acadêmico* origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O *produtivismo acadêmico* assume sua forma mais acabada e objetivada no *Currículo Lattes* (CV-Lattes). O *Currículo Lattes* consiste no *portfólio* de muitos doutores, formados depois de implantado o *novo modelo Capes de avaliação*, em 1996/1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a *nova universidade*, sem saber bem para onde ela caminha.

Não existe uma reflexão sobre seu relacionamento com a IFES em que trabalha. Não há consciência que o *produtivismo acadêmico* é uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional, tendo a geri-la, de um lado, o Estado, e, de outro, o mercado, pela mediação, predominantemente, do CNPq e da Capes.

O primeiro é um forte indutor de pesquisas aplicadas, enquanto a segunda consiste na Agência Reguladora da Pós-Graduação, que se torna o polo irradiador da efetiva reforma universitária em curso. Em acréscimo leva consigo as associações científicas, sempre muito prestigiadas por essas agências de regulação e fomento, realizando as políticas públicas do Estado e respondendo às demandas de conhecimento agregado para os produtos e processos de empresas nacionais e transnacionais.

O *Currículo Lattes* é também, nessa condição, a demonstração documental, legitimada pela Agência Capes, para o professor pesquisador fazer sua consultoria e complementar seus parcos proventos e po-

der fazer sua “brilhante” e alienada entrada no setor produtivo. Ele reduz-se a sua pesquisa aplicada, portanto um trabalho imaterial, mas, quando no mercado, seu trabalho será controlado, o tempo será o do setor produtivo e o produto de seu trabalho, na forma de uma pesquisa aplicada, será avaliado pelo mercado.

Orgulhosamente, mantendo todos os seus compromissos na IFES, acrescenta-lhe seu trabalho no setor privado, articulando e atualizando os dois tipos de mais valia. No entanto, em sua representação, ele sente-se um professor especialista da IFES, que, em face de sua competência, é solicitado pelo setor privado. Embora o trabalho que execute seja de natureza imaterial, seu financiamento e os tempos e controles para a sua realização são impostos pelo setor produtivo, e o produto de sua pesquisa aplicada será de pronto incorporado à instituição privada, tornando o seu trabalho – imaterial – produtivo. Ao mesmo tempo em que intensifica seu trabalho, contribui, de forma mediada, para o aumento do capital produtivo e produtor de valor imposto compulsoriamente pelo capital financeiro. Esta é uma das razões pela qual as corporações multinacionais, mais do que as de capital nacional, têm-se aproveitado de nossas universidades.

O *Currículo Lattes* acaba sendo objeto de lidar com a competitividade e o individualismo, quando se buscam informações da produção dos colegas de área ou mesmo de departamento. Quer-se saber se os colegas publicaram ou não; se publicaram, em que periódico o fizeram e se de prestígio segundo o sistema *Qualis*, sistema criado pelos pares no âmbito das associações científicas e que classifica cada periódico como *internacional*, *nacional* e *local*, acrescidos de outra subclassificação horizontal com as letras “A”, “B” e “C”.

Esta nova lógica da universidade estatal pública, que se mercantiliza com base na institucionalização dos *serviços não exclusivos* do Estado, acaba por produzir o professor dotado de uma “sociabilidade produtiva”¹³. A “sociabilidade produtiva” é a nova forma de ser do professor

¹³ M. Lazzarato, em sua obra *Trabalho imaterial* (2001), formula o conceito de “subjetividade produtiva”. Este autor e sua contribuição teórica e empírica sobre o trabalho imaterial ganhou visibilidade a partir de 1970. O tema veio à tona na década de 1960 no âmbito do debate da sociologia do trabalho na França, e encontrou eco na Itália no que ficou conhecido como neomarxismo e operáismo. Esta corrente parece manter um diálogo crítico com os autores que tomam a materialidade econômica para análise da reprodução social, tal qual entende György Lukács. A reprodução social tem autonomia relativa dada a materialidade da economia, ainda que este modo de nos formarmos na condição social – a reprodução social – jamais possa historicamente ser reduzida à economia. Mas para os autores dessa corrente tudo parece indicar que, com o

pesquisador e do cidadão, que, com as formas atualizadas de exploração da mais valia relativa e absoluta, leva o professor pesquisador à exaustão por vontade própria.

No atual contexto de flexibilização produtiva, os “processos imateriais de produção” tornam-se, no processo de produção em geral, a expressão máxima de como as formas de trabalho ‘pre-teritas’ e mercantis submetem-se aos novos modos de *controle e valorização do capital* (COLI, 2006, p. 315, grifos nossos)

Leia-se um excerto de um dos depoimentos de um dos professores entrevistados para a referida pesquisa, no qual ele estabelece relações entre a pós-graduação, a pesquisa, a publicação, o financiamento indutor de pesquisas para resolução de problemas sociais ou do setor produtivo e as condições objetivas em que isto se faz, segundo o *modelo Capes de avaliação*. Neste modelo, esta agência estatal, além de financiar e induzir/impor a organização dos programas de pós-graduação, também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem no Brasil (como já observado anteriormente). Induz, assim, a formação de uma suposta elite de intelectuais gestores que, entre outras decorrências, se perpetuam em associações e órgãos semelhantes do governo relacionados à pesquisa e à pós-graduação, fato que torna cada vez mais constritor o contexto institucional da pós-graduação, e que segundo o depoente, levaria a um alto nível de estresse. Ao comentar a diferença entre a graduação e a pós-graduação, analisa:

Eu digo o seguinte: na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado que na graduação [...]. Por quê? Na hora que você admi-

debate sobre a produtividade do trabalho imaterial, a tese marxista sobre a centralidade da categoria trabalho, tornada muito clara por Lukács em sua *Ontologia do ser social*, é algo criticável, o que sugere certo conservadorismo. Os autores parecem compreender o trabalho imaterial em bases do espaço midiático e mediador entre o trabalhador e os meios de produção, o que faria de grande parte da força de trabalho ser imaterial e produtiva. Em razão de nossa posição mais próxima de Lukács, aceitamos o argumento do espaço midiático e da exigência de caráter mais imaterial, bem como da própria desconcentração de plantas industriais que contribuiriam para a acentuação da exploração do trabalho material produtivo no contexto da acumulação flexível. Mas, enfatizamos que a existência destes tipos de trabalho é uma linha de continuidade na economia, que é a esfera fundamental da reprodução social da vida humana e das relações sociais de produção. Em razão disto, procuramos usar a expressão “sociabilidade produtiva” em vez de “subjetividade produtiva”, posto que aquela seria construída pela prática social, na qual os valores e alternativas que se movimentam numa atividade humana constroem a subjetividade em cada prática que o ser humano realiza. Portanto, não há uma subjetividade fixa do ser humano, ela é sempre movimento em cada prática social, em cada atividade humana.

te um pós-graduando, você está celebrando com ele praticamente um contrato de que, se não houver sucesso, o fracasso é dos dois. Então, a orientação implica nessa responsabilidade [...]. O aluno de pós-graduação, ele também é um agoniado e isso ele transmite para o orientador. [...]. Você está fazendo um contrato de convivência mútua e muita responsabilidade na condução de um processo complexo por 5 anos. A questão do financiamento: você realmente trabalha apertado [...], você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral é sua responsabilidade. (EA3, 2007, p.7)*.

Cabe observar neste ponto do depoimento a forma como o modelo de avaliação da Agência Capes é mencionado (Cf. Sguissardi, 2006). Outro ponto relevante refere-se à natureza exógena da avaliação imposta à organização do programa que é avaliado, que, diante do resultado dessa, terá ou não financiamento, maior ou menor volume de bolsas, etc. Por outro lado, as notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros. Instaura-se verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área. Acirra-se a pressão sobre eles, sobre seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica (afetando aí os alunos da graduação que, eventualmente, pretendam seguir a carreira acadêmica eventualmente). E, também, sobre a própria coordenação, além de propiciar uma quase caça às bruxas interna aos programas, segundo uma pseudo-racionalidade que pode interferir na formação do pós-graduando ou do graduando.

Na *Sala de Imprensa on line* do Portal do CNPq/MCT, pode-se ler a manchete *CNPq firma parceria inédita para inclusão da inovação tecnológica nas empresas do Sistema Indústria*, com o seguinte conteúdo:

O Ministro da Ciência e Tecnologia, Sergio Rezende, o presidente do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Marco Antonio Zago, e o presidente da Confederação Nacional de Indústrias (CNI), Armando de Queiroz Monteiro, assinaram três protocolos de intenção para a promoção de projetos de inovação e tecnologias sociais no meio empresarial, durante a manhã desta quarta-feira (05/03). Em seu discurso, o Ministro Sergio Rezende afirmou que esta é uma das tentativas da ciência brasileira em se aproximar do setor industrial. Os protocolos foram assinados com as entidades do Sistema Indústria da CNI – o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (Senai). “Percebemos que se não tivermos a ciência e a tecnologia tendo riquezas geradas a partir deste sistema, ele não irá se manter”, disse o Ministro Sergio Rezende durante seu discurso que mostrou a inserção destas ações nas prioridades do Plano de Ação da Ciência, Tecnologia e Inovação (PAC 2007–2010). “Estes documentos têm uma ligação direta com a inovação tecnológica nas empresas e com a ciência, tecnologia e inovação para a inclusão do desenvolvimento social, que são prioridades do PAC da C, T&I”, completou.

Esta matéria ilustra o quanto o Estado por meio do CNPq induz ao *produtivismo acadêmico*, posto que tais recursos somente irão para os professores pesquisadores com “excelente” *Currículo Lattes*, bem como o professor pesquisador pode incorporar esta ideologia que tutela a instituição universitária. Continua a matéria da *Sala de Imprensa* do MCT/CNPq sobre as *Parcerias para ensino, pesquisa e extensão*:

A assinatura do Protocolo de Intenções entre MCT, CNPq, CNI e Instituto Euvaldo Lodi (IEL) prevê a realização de programas voltados para o aumento da competitividade e o desenvolvimento econômico, social e empresarial, no âmbito do Sistema Brasileiro de Tecnologia (Sibratec), além de projetos que estimulem as atividades de pesquisa, desenvolvimento, inovação e capacitação de recursos humanos para empresas de pequeno e médio porte. Como resultado, estão previstos investimentos de R\$ 7,8 milhões, provenientes dos Fundos Setoriais/MCT, destinados à capacitação empresarial para pequenos empresários. Incluindo ações com os Núcleos Regionais do IEL voltadas a promover a extensão tecnológica do Sibratec, serão oferecidos 130 cursos para capacitar 3,9 mil empresários no tema “empreendedorismo inovador”. Com o SENAI, o Protocolo de Intenções prevê investimento do CNPq em bolsas tecnológicas para pesquisa da ordem de R\$ 2,6 milhões, para incorporar especialistas às ações do Programa SENAI de Inovação. O principal objetivo é realizar programas no âmbito do Sibratec, com projetos que promovam a educação profissional e estimulem as atividades de pesquisa, desenvolvimento, inovação, gestão, capacitação de recursos humanos e infraestrutura laboratorial, especialmente para o atendimento às empresas de pequeno e médio porte. O terceiro, assinado com o SESI, prevê, entre outras ações, o apoio a projetos voltados à promoção da melhoria da qualidade de vida do traba-

lhador da indústria, estimulando a gestão socialmente responsável da empresa industrial. O investimento será de R\$ 3 milhões¹⁴.

Vale a pena lembrar-se de Bresser Pereira e das principais instituições que pertenceriam ao *Setor de Serviços não Exclusivos do Estado ou Competitivos*: as universidades, as escolas técnicas, os hospitais universitários e os museus. Os três protocolos assinados contemplam as universidades e escolas técnicas. É necessário também destacar a direção e os objetivos da educação básica e da profissional de nível técnico posicionada entre o Estado e o mercado. Vê-se a materialidade social e política do Estado brasileiro ao criar um programa indutor dos ativos intangíveis como observa Michalet, já comentado anteriormente.

5 – Mercado e as Federais...

Em matéria da revista *Desafios do Desenvolvimento* (LULA, 2008, p.47), pode-se ler que o “governo e a indústria brasileiros querem corrigir os erros do passado com uma arrojada estratégia de inovação que permita maior competitividade e internacionalização das empresas nacionais.” No entanto, segundo pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “embora muito dinheiro tenha entrado no país por conta das empresas nacionais, as empresas locais da mesma cadeia produtiva aproveitam muito pouco as oportunidades de troca de informações e tecnologia”. Acrescentam os pesquisadores que “as filiais estrangeiras são as que mais aproveitam as políticas públicas para ampliar conhecimento”.

Ainda sobre o tema, no *Jornal da Ciência* da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de maio de 2005, podia-se ler:

A parcela de empresas nacionais de capital estrangeiro que investem em inovação tecnológica é o dobro da de companhias de capital brasileiro. Estudo divulgado pela Anpei (Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia de Empresas Inovadoras) revela também que há diferentes destinos para as aplicações. Enquanto as primeiras procuram colocar novos produtos no mercado, as outras se preocupam mais com a linha de produção para não ficar para trás. No geral, 31,5% das empresas nacionais investem em novas tecnologias. O índice se aproxima

¹⁴ Disponível em: <http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2008/0305_a.htm>. Acesso em: 17 mar. 2008.

de países como Espanha (37% das companhias) e Itália (38%), mas se distancia de países como Portugal (42%) e Alemanha (60%). O que o índice não traz, no entanto, é a desigualdade existente nos investimentos feitos entre as empresas de capital brasileiro e as de capital estrangeiro. Das que possuem participação nacional, 30,6% delas desembolsam recursos para inovação tecnológica. Entre as que têm acionistas vindos de fora, 61,8% fazem pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos de produção. Embora sejam em menor número, representando 3% do total de indústrias do país, as companhias de capital estrangeiro são responsáveis por 38% da receita líquida das vendas do setor¹⁵.

Ainda segundo matéria da revista *Desafios do Desenvolvimento* (LULA, 2008, p.48), “a meta do governo federal é elevar a taxa de investimento, hoje, de 1,02% do Produto Interno Bruto (PIB), para 1,5% até 2010”. Isto é o fundo público. Segundo a Política de Comércio e Indústria do país, está voltado para o aumento do capital produtivo para lastrear o capital financeiro. Aqui, podem-se perceber as mediações entre a financeirização e o aumento do capital produtivo no âmbito planetário, por meio da acumulação flexível, com base na mercadorização da ciência, tecnologia, inovação e reestruturação produtiva, de um lado; de outro, a necessidade das reformas institucionais republicanas com origem no Estado reformado, que impõe as profundas mudanças nas universidades mediante ações do poder executivo, mais do que por força do projeto de lei que está sendo discutido no Congresso Nacional.

“O Plano de Ação 2007–2010 conhecido como PAC da Ciência e Tecnologia, incorporado à Política Industrial, pretende ampliar a relação entre gastos privados com inovação e PIB dos atuais 0,51% para 0,65%, ‘A taxa de inovação hoje está mais concentrada no setor público, especialmente em universidades e institutos de pesquisa. A meta agora é desenvolver instrumentos para que mude a relação entre o setor público e o privado. As empresas, sejam nacionais ou transnacionais, têm de aumentar a sua taxa de gastos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) próprios’ diz outro pesquisador do IPEA. (LULA, 2008, p. 48).

A pesquisa do IPEA, que é apresentada brevemente na sua revista *Desafios* de abril de 2008, indica de que forma se encontram hoje as

¹⁵ Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=24443>>. Acesso em: maio 2008.

pesquisas aplicadas ao setor produtivo conjugadas com a Política industrial e como isto poderá se acentuar quando as “empresas nacionais ou transnacionais” elevarem a “sua taxa de gastos em pesquisa e desenvolvimento (P&D)”. Nas entrevistas para este estudo, muitos dos professores pesquisadores já informavam sobre as iniciativas de empresas nacionais e internacionais relativas a investimentos muito altos em infraestrutura laboratorial para as pesquisas nas áreas de mineração e petroquímica.

Para Francelino Grando, Secretário de Tecnologia Industrial, do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, “a Lei de Inovação é um importante marco regulatório porque dá a possibilidade legal para as incubadoras de empresas serem implantadas por um esforço conjunto entre os setores público e privado.” (LULA, 2008, p.50).

Segundo o secretário, agora existe a legalidade e institucionalidade para que “os pesquisadores transitem entre a academia e a área de (P&D) das empresas”. Diz Grando que este marco regulatório, em que consiste a Lei de Inovação, fará algo ainda mais relevante: com a trânsito dos pesquisadores entre academia e as empresas será possível “aproximar os tempos da pesquisa”. Complementa que até “recentemente o tempo de pesquisa numa universidade era muito longo, muito lento. Na empresa, ao contrário, quando se encomendava uma pesquisa, era para ontem”. Isto possibilitaria os tempos das instituições se afinarem.

Isto é, os professores pesquisadores atuam na docência, pesquisa e extensão, dão aulas na graduação e na pós-graduação, preparam aulas, corrigem provas, atendem seus alunos; fazem suas pesquisas, relatórios de pesquisa, artigos e livros para publicação; orientam e, como se verá adiante, em face de sua condição salarial, buscam complemento prestando serviços num tempo e espaço comprimidos, com graves consequências para sua saúde, para suas relações familiares em razão da jornada de trabalho extra em casa e nos finais de semana, dentre muitas outras que poderão ser vistas em capítulos posteriores deste estudo.

Ao lado da Lei de Inovação existe a chamada *Lei do Bem*, sancionada em 2005, que garante “incentivos fiscais a quem aposta na pesquisa, como a dedução dos gastos no pagamento de Imposto de Renda da Pessoa Jurídica”, e da Contribuição Social sobre Lucro Líquido. Destaca-se que, embora segundo os pesquisadores IPEA a relação entre a academia e o setor produtivo seja um processo lento, já se pode obser-

var um movimento positivo na direção da aproximação destas duas esferas quando se analisa o número de empresas que vêm se envolvendo neste processo, bem como os valores investidos. Segundo Márcio Wohlers de Almeida, do Ministério de Ciência e Tecnologia, entre “2005 e 2006, após a implantação da Lei do Bem, o número de empresas que investiram em P&D saiu de 36 para 127. O montante de recursos privados empregados saltou de R\$ 214,9 milhões para R\$ 2,0 bilhões. Como se pode notar do que se expôs até este momento, todas as ações políticas colocam o fundo público com o objetivo de aumentar a produtividade e com isto o capital produtivo. Isto parece dar-se predominantemente por meio de ciência, tecnologia e inovação, segundo a Política Industrial do Ministério de Ciência e Tecnologia e do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Por estes dois ministérios o Estado coloca a universidade como ponta de lança no crescimento econômico competitivo e exportador, eventualmente, incentivando a transnacionalização das indústrias nacionais sob controle brasileiro. Para isto não mede esforços em usar o fundo público nesta empreitada e em mudar profundamente a estrutura sócio-histórica da universidade estatal e pública e do trabalho do professor pesquisador.

O processo que se vê em desenvolvimento no Brasil, ainda que em sua forma inicial, não é único e tão pouco uma iniciativa de países emergentes. Este processo também se desenvolve nas economias centrais e o Brasil buscou inteirar-se com esses países sobre como estão aproximando a empresa, a universidade e o governo com sucesso. As inovações ocupam lugar central e por isto as universidades são chamadas a participar de forma adaptativa; a empresa é considerada o centro do crescimento econômico.

A Mobit (*Mobilização Brasileira para a Inovação*) produziu estudo sobre política industrial e de inovação de forma comparativa coordenado pelo sociólogo Glauco Arbix, coordenador da Mobit e do *Observatório de Inovações e Competitividade*, sediado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O estudo foi encomendado a estes atores e suas mantenedoras pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial e executado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap)

Segundo Arbix, todos os países

[...] dão à inovação o *status* de fator mais importante de suas estratégias competitivas, engajando atores como o meio empresari-

al, as universidades e o governo. “Cada um a sua maneira, esses países [Estados Unidos, França, Canadá, Irlanda, Reino Unido, Finlândia e Japão] caminharam para um paradigma em que o conhecimento ocupa lugar central na reprodução de novas relações econômicas e sociais”. (MARQUES, 2008, p. 34).

A preocupação é a de incorporar o que de melhor está sendo feito no mundo. Arbix afirma que:

Uma das características marcante é o lugar atribuído às empresas nessas estratégias. O setor privado tem um papel central. Todos os esforços estão orientados para aperfeiçoar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação no ambiente empresarial. Há consenso de que é através da empresa que a economia irá movimentar-se e gerar bem-estar econômico. Nos sete países pesquisados as universidades são pressionadas a colaborar. [Diz Arbix] “Não se trata de discutir sua autonomia, mas sim a relevância de sua pauta de pesquisa. As universidades são estimuladas a se adaptar às mudanças para ajudar as empresas”. (ARBIX *Apud* MARQUES, 2008, p. 34).

Na matéria de Marques (2008) na revista *Pesquisa FAPESP* (n.147, mai, 2008, p.34–36), outro ponto se destaca, que tem sido recorrente no Brasil nestes últimos 14 anos, e que consiste na perenidade dessas estratégias e ações entre universidade, governo e empresa. Nos dois mandatos de Bush nada mudou em relação aos oito anos do Governo Clinton quanto a este paradigma. Tudo indica a existência de consenso em relação a estas estratégias, mesmo entre partidos e governos muito diferentes ou até antagônicos.

O mesmo se pode dizer da Inglaterra e da Finlândia que já fazem isto há décadas; a Irlanda institucionalizou sua “Social Partnership” em 1987. Isto é muito significativo no mundo atual, com consequências de natureza identitária. Isto implica dizer que a universidade está profundamente mudada nas suas estruturas e na sua autonomia. Formas de gestão político-institucionais estão postas desde seu exterior, bem como a avaliação se realiza por resultados e sua *acreditação* pela “relevância de sua pauta de pesquisa”.

Nestes países, como se pôde inferir, a formação de intelectuais em sentido estrito deverá ser ínfima, pois estas universidades formariam predominantemente profissionais cujas ações e sociabilidade estão voltadas para a empresa, tomada como a ponta de lança para o crescimento econômico. Neste ponto, pode-se dizer que Hayek, que defendia

que todas as atividades humanas deveriam ser orientadas pela lógica mercantil, tem suas teses concretizadas na universidade, em que o intelectual típico da universidade não mercantilizada cede lugar ao professor pesquisador profissional.

6 – Estado, Pós-graduação e as Federais.

Retomando o depoimento do professor entrevistado, já referido, de outra forma, é possível inferir como se realiza formação do professor/pesquisador, do graduando de iniciação científica ou que não se envolve com este tipo de atividade, do mestrando ou doutorando. Todos estão envoltos no ardil em que se transformou o *produtivismo acadêmico* induzido pelo MCT e pelo MEC, especialmente via Agência Capes e instituição indutora de pesquisas aplicadas ao setor produtivo: o CNPq. Esta agência de fomento, por meio de financiamento estatal/mercantil, na forma das parcerias público–privadas, dos fundos setoriais, da Lei de Inovação Tecnológica e da Lei do Bem, de 2005, articula a educação com o mercado, especialmente a de nível superior, e cria condições de financiamento para o trânsito entre a academia e o setor produtivo com base nessas duas Leis. Aqui, como define Bourguinat (visto anteriormente), a estratégia tecno–financeira e as vantagens não econômicas do IED ficam nuas.

Há três principais processos colocados na inércia do movimento de reconfiguração da pós-graduação no país: 1) o CNPq (Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a Agência Capes (Estado), que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (articulada a ele, portanto), bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo *produtivismo acadêmico*; e 3) o mercado para o qual convergem os movimentos anteriores, além de, realmente, fazer a reforma universitária nesta conjuntura, sob a batuta dos que comandam a Divisão de Avaliação da Capes e associados pares institucionais ou não.

Observem–se os jovens que se doutoraram depois da entrada em vigência do atual *modelo Capes de avaliação*, implantado a partir de 1997. Hoje parecem muito adaptados ao *produtivismo acadêmico*, à competitividade, além de estarem sendo induzidos pela suposta elite de “inte-

lectuais gestores”. Parecem continuar a sua formação de pós-graduandos, isto é, o “aluno de pós-graduação, ele também é um agoniado”.

É perceptível a expansão do número de doutores desta geração com esse perfil, processo que acentua a formação do professor/pesquisador “produtor de resultados” de estudos e pesquisas efêmeros: interessa, de fato, sua posição dentro da área de investigação que é medida de forma quantitativa.

É importante aqui apontar que a adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil pelos professores e orientandos se faz, inicialmente, de certo modo e até certo ponto, de forma deliberada, ou ainda, numa relação dialética entre o individualismo negativo e as atividades voltadas para o coletivo da instituição universitária.

Aquilo que antes pudera ser relativamente deliberado passa a ser naturalizado pelo professor pesquisador, que nada reflete sobre como suas relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do laser, do acesso à cultura geral imprescindível para seu trabalho e para um melhor entendimento do mundo. Concretamente, ao naturalizar a nova identidade da nova instituição universitária, ele passa a internalizar outra natureza de sociabilidade. Os valores que ele internaliza e que orientarão suas práticas em geral e não somente as universitárias são decorrentes da mercantilização da IFES. Dado que isto somente foi possível pela institucionalização da dimensão estatal/mercantil, percebe-se como, de forma mediada, o Estado contribui para formação do indivíduo.

Tal armadilha implica em empobrecimento identitário sob a lógica do capital. Sendo assim, a inevitável contradição dialética entre o individualismo de massa e o sentimento de pertença a um coletivo, diga-se de passagem, não necessariamente alienado, passa a sê-lo, se o indivíduo toma como algo objetivo suas próprias habilidades e o conhecimento, em vez de aprendidos por meio da prática universitária.

O polo do referente ao coletivo se configura como mera aparência, ilusão institucionalmente instigada pela cotidianidade da IFES. A alienação, que toma forma de sociabilidade produtiva predomina de forma silenciosa e, por isso mesmo, se faz mais intensa do que quando ainda se mantinha, ainda que relativamente, a unidade dialética indivíduo ensimesmado e indivíduo com práticas voltadas para o coletivo da instituição universitária. Em outras palavras, a alienação, como estado, e a utilidade, como valor, que predominam no cotidiano, tornam-se elementos fundamentais da heterogestão do docente e da intensificação e

precarização de seu trabalho, assim como do adoecimento do professor, sob o pretexto da “valorização” do *produtivismo acadêmico*.

O mesmo colega continua seu relato, acentuando o *Modelo Capes de Avaliação* e avaliando que não seriam as atividades de ensino que os preocupariam, mas a pressão exercida por este modelo.

Nós temos três professores que preferiram sair, e tinha uma colega minha que falou assim: “eu mantenho disciplinas”. Ela dá duas disciplinas da pós-graduação. “Mas eu quero ser colaboradora porque eu não quero mais orientar”. Porque ela não aguenta o estresse e a pressão, parece sofrer muito. Então, eu tenho três professores na pós-graduação que chegaram a esse acordo de manter as disciplinas. “Não tem problema nenhum, vou lá, dou as minhas aulas”. Aliás, são excelentes professores de pós-graduação, mas não querem mais orientar. (E A3, 2007, p.10)

O prazer da docência na pós-graduação é um fator a ser destacado e, eventualmente, por meio da docência, o sentimento de pertença a um programa de pós-graduação forneça elementos de um posicionamento acadêmico dentro da área, num contexto de competitividade e concorrência. “Mas eu quero ser colaboradora [...] [mas] eu não quero mais orientar”. Por um lado, o *não querer orientar* sugere não se expor aos processos de regulação e controle da Capes, à competitividade na área, “porque ela não aguenta o estresse e a pressão, [e] parece sofrer muito”. Por outro lado, quer esposar-se do que há de positivo no programa de pós-graduação: a docência em seu campo específico de pesquisa, a própria pesquisa (sem financiamento ou com financiamento privado) e publicações sem a espada de Dâmoicles do *Instrumento Anual Coleta Capes*, e, sobretudo, ao final do triênio, a avaliação (notação) do programa.

Trata-se de uma tentativa consciente de autopreservar-se em relação aos mecanismos citados, mas que facilmente pode, por vias distintas das dos que a eles aderem através de processos defensivos inconscientes, configurarem-se tão patogênicos quanto, uma vez que também implica em uma fragmentação da identidade do intelectual.

Como se procurou mostrar, o Estado reorganiza a pós-graduação de forma mediada pela Capes e pelo CNPq. Estas agências de forma articulada buscam fazer da pesquisa um elemento central. Mas, a pesquisa aplicada. No âmbito social, por meio de programas focais. Porém, quando se trata do setor produtivo, o fundo público naturalizado pelo capital busca produzir novas tecnologias de processo e de produto

que agreguem mais valor aos produtos que serão comercializados no mercado internacional ou nacional. Como se verá logo adiante isto se faz porque a mundialização do capital não se dá embasada no comércio internacional de mercadorias ou capital financeiro, mas, predominantemente, por meio da mundialização das empresas multinacionais que produzem valores fora de suas matrizes e países de origem. Este processo transcende a produção e tem em seu centro as relações que as empresas multinacionais de novo estilo estabelecem com outras empresas, bancos, agências multilaterais, Estados e instituições estatais, neste caso particular, as universidades.

O novo modelo que se inaugura nos anos setenta transcende a internacionalização da economia como se entendia no início do século XX. Trata-se de sua mundialização, comandada quase exclusivamente pelas multinacionais de novo estilo e sua estratégia tecno-financeira, como exposto no início deste capítulo com base nas reflexões de Chesnais e sua interlocução com Michalet, Bourguinat e Dunning.

Nesta formulação que atualiza historicamente as proposições de Marx, há a transformação da internacionalização da economia para sua mundialização, razão pela qual a ciência torna-se mercadoria em conjunto com a tecnologia, e, sobretudo, a inovação, que possibilita uma concorrência e flexibilidade imprescindível no sistema econômico.

Em face disso, a educação é demandada pelo capital a reformar-se, assim como e primeiramente o Estado nacional. Para o que se está analisando, a pós-graduação passa a ocupar o espaço central e mais relevante para o Estado, posto que, no país, o lugar onde a pesquisa é desenvolvida com maior consistência é o dos níveis pós-graduados das universidades.

Destaca-se, por outro lado, a soberania nacional. Com a *mundialização do capital*, uma decisão tomada por um conselho empresarial na Holanda poderia afetar toda a América Latina, isto é, passa-se do paradigma da realização do valor para o da produção do valor por meio do investimento externo direto e suas peculiares características já aqui discutidas. Daí a urgente necessidade da reestruturação produtiva e da produção de um novo cidadão, dotado, entre outras *competências*, de uma *sociabilidade produtiva*. Em 1970, por exemplo, para os Estados Unidos, o valor da produção das corporações americanas no mundo era quatro vezes maior do que o total das exportações desse país. Gramsci (1988) afirmava, em *Americanismo e Fordismo*, que não haveria sucesso na formação de um bom trabalhador se não houvesse sucesso na formação de

um novo ser humano, ao que se pode acrescentar: um ser humano mudo, solitário e útil. Aí estão, no cenário nacional, todos os modelos de competência e empregabilidade aptos a produzi-lo e reproduzi-lo, desde a creche até a pós-graduação, iniciados nos governos FHC e acentuados nos de Lula da Silva.

O Brasil cumpriu sua tarefa e deixou-se embalar ao ritmo do câmbio flutuante. De FHC até hoje nunca se realizou com tanta subalterna maestria a máxima do neoliberalismo criada por Hayek – *Extended Order* – que, livremente, se traduz como a *ordem estendida do mercado*, isto é, que todo tipo de atividade humana tem como fim o mercado. Trata-se da mais concreta tradução do neoliberalismo político e econômico. Locke, um insuspeito individualista liberal, assustar-se-ia diante da situação brasileira. Países como a China e a Índia não tomaram o remédio/veneno do *Consenso de Washington*, a não ser em doses homeopáticas. O Brasil tomou o frasco inteiro e agora teme pela volta da inflação exportada pela crise da economia americana. Há realmente que temer, pois, se houver uma quebra de uma ou várias grandes empresas com muita produção de valor no Brasil, nenhum aumento de taxa de juros conterá a inflação.

Em artigo na *Folha de S. Paulo* (Riqueza concentrada e trabalho em excesso. *FSP*, S. Paulo, 21 de março de 2008), Márcio Pochmann, atual Presidente do IPEA, informa que, para cada “R\$ 1 de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho do homem em 2006, havia R\$ 9 de responsabilidade do trabalho de natureza imaterial”. O autor considera “a composição do PIB acrescido do conjunto de ativos financeiros em circulação no planeta, que permite associar o trabalho imaterial às atividades terciárias da estrutura de produção de riqueza”.

Para ele, portanto, ainda que se considere essa proporção, a produção do valor encontra-se no setor industrial, num hibridismo com as muitas formas de exploração do trabalho imaterial da atual acumulação flexível. E acrescenta que, em “1950, por exemplo, a cada R\$ 10 de riqueza gerados no mundo, somente R\$ 4 provinham do trabalho imaterial”. Isto é, em um período menor que trinta anos, “a riqueza associada ao trabalho imaterial cresceu quase 10%, em média, ao ano, enquanto a do trabalho material aumentou a metade disso.” Disso decorre que há profunda mudança no processo de circulação de mercadorias e realização do valor, com consequências para o trabalho em geral e, em especial, para o trabalho imaterial.

Diversamente do que ocorria à época de Marx, o trabalho imaterial torna-se gradativamente mais produtivo, o que significa que ciência, tecnologia e inovação tornam-se cada vez mais imprescindíveis à “potencialidade renovada de fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente”. Isso impôs, no centro das mudanças ocorridas nos últimos 40 anos no mundo e a partir da década de 1980 no Brasil, que a sociabilidade se transformasse em *sociabilidade produtiva*.

As instituições escolares são chamadas a ocupar o centro do processo de construção dessa sociabilidade; as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação. Nesse contexto, modifica-se profundamente a natureza das instituições e do trabalho dos professores. A demanda intensificada do trabalho imaterial constitui uma contradição, dado que pressupõe um crescimento real da economia mediante investimento de capital produtivo, ainda que amalgamado ao capital financeiro, que se põe como macro-gestor da economia mundial e das mudanças que vem sofrendo o trabalho e, em decorrência, a classe trabalhadora.

No polo antitético a esse, surge uma demanda reformista trazida pela própria substância histórica do capitalismo. No plano da economia, emerge a necessidade de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, como se pode observar na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990. A data é significativa – um ano após a queda do Muro de Berlim – mostrando de forma solar o caráter ideológico daquele evento histórico: a vitória do capitalismo liberal, da democracia e república burguesas, devidamente celebrada por Francis Fukuyama no famigerado e polêmico livro *O Fim da História e o último homem* (1992) que pragmaticamente estabelece, no lugar do plano acadêmico, o político, este cientificamente legitimado.

A mundialização do capital, no econômico, exige uma nova sociabilidade do ser humano, conforme Gramsci indicara para o cidadão europeu. Isso está posto há quatro décadas em nível planetário e há três no Brasil. Nesse movimento, o Brasil transformou-se no país das reformas nos anos 90, com o objetivo de mudança de nossa sociabilidade em direção a uma *sociabilidade produtiva*. Para esse fim são cruciais as instituições educativas e, sobretudo, o trabalho do professor. As mudanças na identidade da instituição escolar podem ser compreendidas por dois grandes eixos, dentre outros: o primeiro, o da reforma do Estado, posta

em movimento a partir de 1995 e vigente até hoje, que se faz presente nas reformas das instituições republicanas, na reorganização da sociedade civil e na mudança da sociabilidade do ser humano neste momento do capitalismo; o segundo, o das mudanças na produção e valoração do capital, que têm como principais orientações, de um lado, a reestruturação produtiva sistematizada no Brasil na primeira metade da década de 1980; de outro a crescente presença, no mundo do trabalho, do trabalho imaterial qualificado e superqualificado, ambas no contexto da acumulação flexível.

Nesta nova forma de acumulação condensam-se as formas preteritas e atuais de exploração do trabalho, atualizadas por novas e eficientes formas de controle e valorização do capital, por sua vez representativas da mais relevante inovação do capitalismo para manter sua produtividade e diminuir seu custo (o trabalho vivo). Como consequência, ela realiza e amplifica o desemprego, reorganiza o mercado de trabalho material e imaterial e desestrutura as formas de representação da classe trabalhadora, isso tudo em benefício do capital. Os dois eixos por meio dos quais é possível compreender as mudanças na identidade da instituição universitária e do trabalho do professor deste nível de educação encontram-se igualmente na necessidade de mudança da sociabilidade para a manutenção das margens de produtividade e acumulação do capital.

A economia identifica e diferencia as esferas pública e privada por meio de um Estado gerencial e mercantil. Mas devem fixar-se as diferenças. O setor privado trata a educação tal qual mercadoria, busca nichos de mercado mais populares ou mais fechados e não faz disso mistério. É preciso compreender determinadas funções de uma universidade privada, mas a grande preocupação deve residir na compreensão da universidade estatal pública. A reforma do aparelho do Estado, de Bresser-Pereira, produziu uma nova dimensão no Estado, por onde vaza o público, fato que fertiliza o aumento da intensificação do trabalho do professor universitário e promove a mudança na identidade da instituição universitária pública estatal.

A contradição público/privado sempre existiu desde que o ser humano abandonou o estado de natureza para viver em estado societal. No entanto, emerge com vigor outra contradição que a história ainda não havia tornado tão concreta: a contradição Estado/Mercado. A grande façanha da reforma do aparelho do Estado, de Bresser-Pereira, foi dar constitucionalidade a essa contradição, criando para o Estado a

dimensão estatal/mercantil, isto é, possibilitou processos, convênios, contratos e criação de instituições que são de natureza estatal, mas regidas pelo direito privado. Derivam disso as famosas parcerias público-privadas na educação básica e na superior: na básica, o programa *Amigos da Escola*, o *Instituto Ayrton Senna*, a antiga *Vale do Rio Doce*; na superior, a *Escola de Gestores*, a *Pedagogia da Terra*, a *Agricultura Familiar*, os cursos privados de especialização, a venda de patentes, a pesquisa aplicada ao setor produtivo, com controle sobre o processo e o produto (Lei da Inovação Tecnológica).

Uma instituição educacional, mormente de nível superior, tem no cerne de sua identidade uma contradição: de um lado, deve contribuir para o crescimento econômico de seu país e para consolidar o pacto social de seu tempo histórico; de outro, deve ser, institucionalmente, a razão crítica desse tempo histórico e de seus próprios objetivos. Todo o processo de administração da educação, no país, está crescentemente voltado para a produção e reprodução da *sociabilidade produtiva*.

Diante do acima exposto, com base na pesquisa realizada nestes quase quatro anos, trabalhou-se com a hipótese de que o processo de mercantilização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na pós-graduação reconfigurada especialmente pela Capes e o CNPq, tendo como finalidade o mercado e a resolução focal dos problemas sociais.

Nos capítulos que seguem a estas chaves de leitura, busca-se compreender esse evento como um processo de controle e regulação sociais, com origem no Estado reformado, em articulação com a mundialização do capital, processo que terminou como alvo da naturalização do fundo público pelo capital e resultou em reformas das instituições republicanas brasileiras. (Cf. SILVA JR, 2008).

A universidade, não sem a contraposição de movimentos sociais, políticos e sindicais e de intelectuais que ainda resistem, está sendo transformada em uma instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador. A racionalidade mercantil tornou-se o núcleo da **política**, com severas consequências para o governo popular democrático – que se distancia cada vez mais de sua origem –, para o pensamento intelectual mais crítico, para a esquerda partidária, para a pesquisa sobre as políticas públicas de educação superior, mas, sobretudo, para as atividades e formação do professor pesquisador das universidades estatais públicas, e para o objeto que aqui interessa examinar, isto é, a *prática universitária* das IFES. (Cf. SILVA JR, 2008).

A pós-graduação passa a ocupar o lugar central das IFES e, ao mesmo tempo, a ser o polo irradiador da efetiva reforma universitária, na qual a Capes e o CNPq – aquela por meio de seu *modelo de avaliação* e este pela indução à pesquisa – acentuam o *produtivismo acadêmico* à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador.

Destaque-se, nesse caso, o fenômeno da superqualificação da pós-graduação e concomitante desqualificação da graduação, assim como da prática da docência nesses dois níveis de formação. E também o fato de que o interesse de pertença à pós-graduação cada vez mais tende a ser o de pertencer a determinada área do conhecimento regulada pela Agência Capes e pelo CNPq. Fatos como esses levam à internalização do *produtivismo acadêmico*, tornando-o uma força ideológica a valorizar, por exemplo, antes a quantidade de “produtos” e a sua publicação em língua estrangeira, e sobre temas da moda, que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação. É nesta cultura ideologizada do *produtivismo acadêmico* que estariam se formando as gerações de graduados, mestres e doutores de que o desenvolvimento do país necessita.

Finalmente, uma palavra a mais sobre a hipótese de trabalho deste estudo que consiste em afirmar que o núcleo da ideologia do *produtivismo acadêmico*, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado¹⁶.

¹⁶ A propósito desta hipótese, ver de J. dos R. Silva Jr, “Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e a um novo pacto social” (2003), onde já se observava elementos de concretização da Reforma do Estado e da *efetiva* reforma universitária.

CAPÍTULO II

Os números da intensificação e precarização do trabalho do professor das IFES do Sudeste – 1995–2005

Para a compreensão da *prática universitária* dos professores das IFES do Sudeste, isto é, do trabalho do professor como atividade plena de sentido, imersa no cotidiano e *ethos* histórico dessas instituições, iniciar-se-á por um breve apanhado da evolução da educação superior nesta Região. Isto compreenderá a evolução do número de instituições, cursos, matrículas, funções docentes (regime de trabalho) e corpo técnico-administrativo (distinguindo-se, por vezes, o setor público do privado) da educação superior da região tendo como elemento de confronto e pano de fundo o panorama nacional, no período 1995–2004¹⁷.

A esse panorama nacional e especialmente regional da educação superior, seguir-se-á a apresentação, para esse período: 1) da evolução de alguns dados de cada uma das sete IFES da amostra e do seu conjunto, tais como, recursos financeiros (neste caso também em comparação com o total das IFES do país)¹⁸, corpo docente (em especial, sua distribuição quanto ao regime de trabalho), cursos (graduação e pós-graduação *stricto sensu*), matrículas (graduação e pós-graduação *stricto sensu*), produção intelectual bibliográfica (amostra, a partir dos acervos *on line* da CAPES), entre outros; 2) de um ensaio quantitativo sobre a relação professor/aluno em cada uma das IFES da amostra e do seu conjunto, a partir da aplicação de fatores de correção tanto nos dados relativos ao regime de trabalho dos professores como nos relativos às matrículas dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

O sentido da apresentação desses dados e das sumárias análises de que serão objeto é o de constituir, o mais objetivamente possível, elementos para se poder examinar e discutir, ao final desta parte do estudo

¹⁷ Os dados e análises a seguir foram extraídos em grande medida do estudo “Educação Superior em São Paulo: 1991–2004” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006)

¹⁸ Esta análise apoia-se em dados sistematizados pelo consultor desta Pesquisa, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral (UFG)

e especialmente na sua segunda parte, a pertinência ou não da hipótese da intensificação, precarização e mudança qualitativa do trabalho do professor das IFES – no caso, do Sudeste –, com as eventuais e possíveis consequências para sua prática político–institucional, acadêmico–científica e sindical; sua vida pessoal e familiar, incluindo saúde física e mental; assim como, para a própria identidade da instituição universitária. Em outros termos, procurar discutir a *efetiva* reforma universitária, tendo esse período, fortes traços prenunciadores do profundo processo reformista por que passam as IFES nos dias atuais.

1 – A educação superior na Região Sudeste

Como já dito, a localização das sete IFES da amostra deste estudo na região Sudeste, torna pertinente o exame da evolução de alguns dados relativos a instituições, cursos, matrículas, funções docentes (regime de trabalho) e corpo técnico–administrativo dessa região em comparação com esses mesmos dados da educação superior no país.¹⁹ Os dados relativos ao setor público serão muito oportunos como elementos de confronto para a análise dos dados das sete IFES da amostra que se seguirão.

1.1 – As instituições

A dimensão da educação superior e de sua evolução/expansão na Região Sudeste no período 1995–2004 pode ser examinada a partir de um rápido confronto da evolução do número de suas instituições com o do conjunto do país. Em 1995, das 894 IES do país, 561 (62,7%) situavam-se na Região Sudeste; em 2004, esse percentual tinha diminuído para 49,7%, isto é, eram 1001 IES no Sudeste para 2013 IES no país. A expansão do montante de IES foi muito significativa no período em nível nacional e bem menos significativa no nível regional: 125,1% contra 78,4%.

¹⁹ Esta análise da educação superior na região sudeste tem como foco principal o nível de graduação, não sendo analisados, portanto, de forma direta a pós-graduação e o impacto que sua expansão teve no período estudado quanto à intensificação e mudança qualitativa do trabalho do professor da educação superior na região sudeste.

O grande momento da expansão ocorre no período pós-aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), quando as taxas de crescimento anual passam de 3% a 4%, ou de quase estagnação, para taxas de até 18% no nível nacional e 13% no nível regional.

Tabela 01: Evolução do número das IES – Brasil e Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Brasil		Sudeste	
	Total	Δ %	Total	Δ %
1995	894	0,0	561	0,0
1996	922	3,1	575	2,5
1997	900	-2,4	553	-3,8
1998	973	8,1	570	3,0
1999	1.097	12,7	634	11,0
2000	1.180	7,6	667	5,0
2001	1.391	17,9	742	11,0
2002	1.637	18,0	840	13,0
2003	1.859	13,5	938	12,0
2004	2.013	8,0	1.001	7,0
1995/2004 Δ%	125,1	-	78,4	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

A tabela 01 mostra que o fenômeno de evolução das instituições apresenta a mesma tendência nos âmbitos nacional e regional, com a única diferença do grau de intensidade dessa evolução. Esta observação adquire importância por se constituir em base para o exame das demais variáveis a seguir: cursos, matrículas, funções docentes e corpo técnico-administrativo.

1.2 – Os Cursos

A evolução e distribuição dos cursos de graduação presenciais em nível nacional e regional, como tendência de crescimento, assemelham-se ao que ocorre com as instituições; por outro lado, quanto às taxas anuais e globais de crescimento, estas se apresentam, nesses dois níveis, de forma muito mais semelhante do que no caso das instituições: 198% de crescimento no país e 182% na região. Isto também se verifica observando-se o pequeno decréscimo do percentual do total de cursos da região em relação ao total nacional. Em 1995, dos 6.252 cursos de graduação presenciais no país, 3.029 (48,4%) situavam-se na Região Su-

deste; em 2004, dos 18.644 cursos de graduação presenciais no país, 8.545 (45,8%) situavam-se na região sudeste (Vide tabela 2 abaixo).

Comparando-se com o comportamento das instituições no período 1995–2004, verifica-se que, enquanto a participação do número de IES da região sudeste baixa de 62,7% para 49,7% em relação ao total nacional, o número de cursos diminui de 48,4% para 45,8%.

Tabela 02 – Evolução do número dos Cursos de Graduação Presenciais – Brasil e Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Brasil		Sudeste	
	Total	Δ %	Total	Δ %
1995	6.252	0,0	3.029	0,0
1996	6.644	6,3	3.178	4,9
1997	6.132	-7,7	2.947	-7,3
1998	6.950	13,3	3.247	10,2
1999	8.878	27,7	4.151	27,8
2000	10.585	19,2	4.844	16,7
2001	12.155	14,8	5.489	13,3
2002	14.399	18,5	6.341	15,5
2003	16.453	14,3	7.394	16,6
2004	18.644	13,3	8.545	15,6
1995/2004 Δ%	198,0	-	182,0	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Outra observação é a que concerne ao fato de que, diferentemente do que ocorreu com o número de instituições, que, no início do subperíodo – pré-LDB – apresenta-se estável, houve, já nesse subperíodo, um sensível crescimento do número de cursos.

Como ocorreu com as instituições, a grande expansão dá-se no segundo subperíodo pós-LDB, que se inicia de fato em 1998, registrando, no país, taxas de 13% em 1998, de 27,7% em 1999 (27,8% na região sudeste), de 19,2% em 2000, 14,8% em 2001, 18,5% em 2002, 14,3% em 2003, e 13,3% em 2004. É o mesmo fenômeno visto em relação às instituições, mas em patamar mais elevado, inclusive com o refluxo dos últimos dois anos. Isto naturalmente se confirma nas diferenças de crescimento entre cursos e instituições no período: 198,9% contra 125,1% no país e 182,0% contra 78,4% na região sudeste.

1.3 – As matrículas

A distribuição e evolução das matrículas da educação superior, tanto na região, quanto no país, reiteram, como tendência, o que tem ocorrido nesses níveis com as instituições e os cursos: em 1995, do total de matrículas no país (1.759.703), 53,3% situavam-se na Região Sudeste; em 2004, do total de matrículas do país (4.163.733 e crescimento de 136,6% no período), 49,4% (2.055.200 e crescimento de 111,1%) situavam-se na Região Sudeste. Quanto à expansão do montante de matrículas no período, houve um crescimento cerca de 20% menor na região sudeste em relação ao índice nacional. Comparando-se os índices de crescimento das matrículas com os índices de crescimento das instituições, no período, verifica-se que as taxas de expansão da educação superior, no país e na região, deram-se mais pela ampliação das matrículas do que pela das IES: 136,6% contra 125,1% no país e 111,1% contra 78,4% na região.

Tabela 03 – Evolução do número das Matrículas – Brasil e Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Brasil		Sudeste	
	Total	Δ %	Total	Δ %
1995	1.759.703	-	973.448	-
1996	1.868.529	6,2	1.028.297	5,6
1997	1.945.615	4,1	1.053.281	2,4
1998	2.125.958	9,3	1.148.004	9,0
1999	2.369.945	11,5	1.257.562	9,5
2000	2.694.245	13,7	1.398.039	11,2
2001	3.030.754	12,5	1.566.610	12,1
2002	3.479.913	14,8	1.746.277	11,5
2003	3.887.022	11,7	1.918.033	9,8
2004	4.163.733	7,1	2.055.200	7,2
1995/2004 Δ %	136,6	-	111,1	-

Fonte: MEC/Inep/Deacs

1.4 – Funções docentes e regime de trabalho

Embora a evolução das funções docentes no país e na região não apresente índices muito díspares entre si, variando de 92,1% no país a 87,2% na região, no período, observa-se uma grande discrepân-

cia entre esses índices e os relativos ao aumento de cursos e de matrículas no mesmo período: o crescimento das funções docentes é de cerca de 2,2 vezes menor do que o dos cursos no país e 2,1 vezes menor na região; é menor que o das matrículas cerca de 1,5 vezes no país e 1,3 vezes na região. Isto significa, em princípio e na perspectiva da principal hipótese deste estudo, mais alta relação professor–aluno e maior carga docente, com presumíveis consequências para a qualidade da formação oferecida, para as condições de trabalho do professor – intensificação e precarização – e até para sua saúde pessoal e qualidade de vida. O que se verá a seguir, quando se faz a distinção entre o que ocorre no setor público e no setor privado, acrescentará dados muito importantes para o presente estudo.

Tabela 04 – Crescimento das Funções Docentes – Brasil e Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Brasil		Sudeste	
	Total	Δ %	Total	Δ %
1995	145.290	0,0	77.936	0,0
1996	148.320	2,1	78.752	1,0
1997	165.964	11,9	88.909	12,9
1998	165.122	-0,5	86.759	-2,4
1999	173.836	5,3	91.328	5,3
2000	183.194	5,4	102.646	12,4
2001	204.106	11,4	113.647	10,7
2002	227.844	11,6	124.630	9,6
2003	254.153	11,5	135.606	8,8
2004	279.058	9,8	145.921	7,6
1995/2004 Δ%	92,1	-	87,2	-

Fonte: MEC/INEP/Deaes

A tabela 05 revela múltiplos dados da evolução do corpo docente nas IES do Sudeste, no período, distinguindo o que ocorre no setor público e no setor privado quanto à evolução total, à evolução do número de professores contratados em tempo integral, em tempo parcial e como horistas (neste caso, a partir de 1998).

Tabela 05 - Número de Funções Docentes (Em Exercício) por Regime de Trabalho, Segundo a Categoria Administrativa - Região Sudeste - 1995 - 2004.

Ano	Regime de Trabalho	Total Geral	Pública		Privada	
			Total	%	Total	%
1995	Tempo Integral	28.498	22.590	72,1	5.908	12,7
	Tempo Parcial	49.438	8.732	27,9	40.706	87,3
Total		77.936	31.322	-	46.614	-
1996	Tempo Integral	28.267	21.955	73,5	6.312	12,9
	Tempo Parcial	50.485	7.932	26,5	42.553	87,1
Total		78.752	29.887	-	48.865	-
1997	Tempo Integral	30.842	24.544	73,1	6.298	11,4
	Tempo Parcial	58.067	9.045	26,9	49.022	88,6
Total		88.909	33.589	-	55.320	-
1998	Tempo Integral	32.041	25.017	73,4	7.024	13,3
	Tempo Parcial	19.845	5.956	17,5	13.889	26,4
	Horista	34.873	3.092	9,1	31.781	60,3
Total		86.759	34.065	-	52.694	-
1999	Tempo Integral	32.624	24.798	74,3	7.826	13,5
	Tempo Parcial	22.038	6.414	19,2	15.624	27,0
	Horista	36.666	2.149	6,4	34.517	59,5
Total		91.328	33.361	-	57.967	-
2000	Tempo Integral	35.984	26.456	73,6	9.528	14,3
	Tempo Parcial	66.662	9.488	26,4	57.174	85,7
	Horista ¹	-	-	-	-	-
Total		102.646	33.944	-	66.702	-
2001	Tempo Integral	37.819	26.807	73,7	11.012	14,2
	Tempo Parcial	75.828	9.544	26,3	66.284	85,8
	Horista	-	-	-	-	-
Total		113.647	36.351	-	77.296	-
2002	Tempo Integral	39.692	26.735	73,2	12.957	14,7
	Tempo Parcial	30.991	7.037	19,3	23.954	27,2
	Horista	53.947	2.761	7,6	51.186	58,1
Total		124.630	36.533	-	88.097	-
2003	Tempo Integral	39.226	26.845	74,3	12.381	12,4
	Tempo Parcial	31.208	6.654	18,4	24.554	24,7
	Horista	65.172	2.613	7,2	62.559	62,9
Total		135.606	36.112	-	99.494	-
2004	Tempo Integral	41.259	26.874	73,0	14.385	13,2
	Tempo Parcial	31.701	6.534	17,7	25.167	25,9
	Horista	72.961	3.419	9,3	69.542	60,9
Total		145.921	36.827	-	109.094	-
Tempo Integral 1995/2004 Δ%		44,8	18,9	-	143,8	-
Tempo Parcial 1998/2004 Δ%		59,7	9,7	-	81,2	-
Horista 1998/2004 Δ%		109,2	10,6	-	118,8	-
Total 1995/2004 Δ%		87,2	17,6	-	134,0	-

Fonte: MEC/INEP/Deaes

Como já dito, a evolução do total de funções docentes no período na região Sudeste, sendo de 87%, é significativamente menor do que o aumento das matrículas, que foi de 111,1% no período e o dos cursos que foi de 182%.

Entretanto, o grande contraste dá-se quando se separam os indicadores da evolução dos dados do setor público dos do setor privado. O aumento do total de funções docentes no setor público foi, no período, de apenas 17,6%, enquanto no setor privado este índice chegou a 134%. Quando comparados esses índices com os do aumento de matrículas, tem-se: no setor público, uma relação de 17,6% de aumento das funções docentes para 50,1% de aumento para as matrículas; no setor privado, esses índices são, respectivamente, 134% e 135%. Isto é, enquanto no setor privado ao aumento de matrículas corresponde praticamente idêntico aumento de funções docentes, no setor público o aumento das funções docentes é três vezes menor ou 33% do aumento do número de matrículas.

No conjunto (público e privado), verifica-se que foi na categoria de professor horista (contratados de forma precária por hora/aula) onde houve maior aumento: 109,2% e isto especialmente no setor privado (118,8%; contra apenas 10,6% no setor público). Em seguida com índices menos expressivos do que o do aumento total encontra-se o crescimento dos professores em tempo parcial: 59,7% e, aqui, mais uma vez se destaca o setor privado com 81,2% de aumento; o setor público, neste quesito, apresenta apenas 9,7% de aumento.

Finalmente cabe registrar um aumento global médio, isto é, de 44,8% na contratação de professores em regime de tempo integral, destacando-se o índice numérico que se verifica no setor privado, por se ter partido de um valor inicial diminuto. Na prática, do total de professores do setor privado, os contratados em TI eram 12,7 % em 1995 e, em 2004, são 13,2%. O crescimento foi bastante similar ao que ocorreu no setor público que, de um índice de 72,1% de professores em TI em 1995, passa para 73% em 2004.

Os dados dessa tabela permitem verificar, portanto, o grande contraste existente entre o regime de trabalho dos docentes do setor público e do setor privado. Tomados os anos de 1995 e 2004 como base de análise, pode-se ainda destacar os seguintes números:

1) 1995: para um total de 77.936 docentes, 28.498 ou 36,8% são contratados em tempo integral (TI); 49.438 ou 63,2% o são em tempo parcial (TP)²⁰. Dos 28.498, ou 36,8% do total, contratados em TI, 79,3% trabalham em IES públicas e 21,7 em IES privadas. Dos 49.438,

²⁰ A expressão “tempo parcial” neste caso, como no da nota anterior, engloba os professores contratados em todos os tempos não integrais (40hs), isto é, de 30, 20, 12, 8 horas e também os professores horistas ou “aulistas”, contratados por hora/aula.

ou 63,2% do total, contratados em TP, 8.732 ou 17,7% trabalham em IES públicas e 40.706, ou 82,3% em IES privadas.

2) 2004: para um total de 145.921 docentes, 41.259 ou 28,3% são docentes de TI; 31.701 ou 21,7% são docentes de TP; e 72.961 ou 50% são professores horistas. Dos 41.259 (28,3% do total) docentes de TI, 26.874, 65,1% trabalham em IES públicas e 14.385 ou 34,9% em IES privadas. Dos 31.701 (21,7% do total) docentes de TP, 6.534 ou 20,6% trabalham em IES públicas e 25.167 ou 79,4% em IES privadas. Dos 72.961 (50% do total) professores horistas, 3.419 ou 4,6% trabalham em IES públicas e 69.542 ou 95,4% em IES privadas.

O que se observa, em síntese, é que o aumento em 87,2% nas funções docentes em relação aos 111,1% de aumento das matrículas no período 1995–2004, no Sudeste, embora indique uma tendência de aumento da relação professor/alunos, em razão dessa diferença de índices de crescimento, é na distinção da evolução desses números entre o setor público e o setor privado que se pode constatar, por um lado, a manutenção, no decênio, da mesma relação professor/alunos neste segundo setor e, por outro, a profunda mudança desta relação no primeiro: 17,6% de aumento das funções docentes para 50,1% de aumento nas matrículas.

1.5 – Funcionários técnico–administrativos

Como também apropriadamente observado no estudo sobre o Censo do estado de São Paulo (Op. Cit.), “A evolução e distribuição dos funcionários técnico–administrativos no período têm repercussão tanto nas condições de atendimento ao ensino, quanto nas de apoio à pesquisa e à extensão” (2006, p. 69). Esta observação colabora na abordagem do objeto do presente estudo e trata de uma realidade que precisa ser posta de alguma forma em relação com as condições de trabalho dos professores das IES em geral, neste momento, para posteriormente ajudar no “teste” da hipótese da intensificação e mudança qualitativa do trabalho do professor das IFES.

Nesse estudo, observava-se que as considerações feitas a propósito da distribuição e evolução das funções docentes deveriam ser acentuadas ao se examinarem a distribuição e evolução do quadro de funcionários técnico–administrativos na região Sudeste.

Tabela 06 – Evolução do número de Funcionários Técnico-Administrativos – Brasil e Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Brasil		Sudeste	
	Total	Δ %	Total	Δ %
1995	218.085	0,0	123.333	0,0
1996	222.202	1,9	125.479	1,7
1997	213.436	-3,9	123.407	-1,7
1998	194.628	-8,8	109.442	-11,3
1999	198.525	2,0	112.658	2,9
2000	202.888	2,2	115.002	2,1
2001	206.040	1,6	115.808	0,7
2002	225.071	9,2	124.378	7,4
2003	244.456	8,6	134.657	8,3
2004	260.642	6,6	140.746	4,5
1995/2004 Δ%	19,5	-	14,1	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes

É quando se compara a evolução (crescimento) do quadro técnico-administrativo com a dos cursos e matrículas, no período, que se pode avaliar ou ao menos questionar o significado do baixo crescimento daquele. Para um crescimento dos cursos de 198% no país e 182% na região, e das matrículas de 136,6% no país e de 111,1% na região, o crescimento do quadro de funcionários técnico-administrativos apresenta índices de apenas 19,5% no país e 14,1 na região. Esse crescimento é muito menor também que o das funções docentes, seja no país (92,1%), seja na região Sudeste (87,2).

Tabela 07 – Evolução do número de Funcionários Técnico-Administrativos segundo a categoria administrativa – Região Sudeste – 1995-2004

Ano	Sudeste					
	Total	Δ %	Público	Δ %	Privado	Δ %
1995	123.333	0,0	85.915	0,0	37.418	0,0
1996	125.479	1,7	84.122	-2,0	41.357	10,5
1997	123.407	-1,7	81.423	-3,2	41.984	1,5
1998	109.442	-11,3	64.726	-20,5	44.716	6,5
1999	112.658	2,9	64.317	-0,6	48.341	8,1
2000	115.002	2,1	60.125	-6,5	54.877	13,5
2001	115.808	0,7	53.163	-13,0	62.645	14,5
2002	124.378	7,4	54.509	2,5	69.869	11,5
2003	134.657	8,3	55.078	1,0	79.579	13,9
2004	140.746	4,5	57.695	4,7	83.051	4,4
1995/2004 Δ%	14,1	-	-32,8	-	122,0	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Esses diminutos 14,1% de crescimento do corpo técnico-administrativo, para 182% de aumento dos cursos e de 111,1% das matrículas na educação superior da região Sudeste, apesar do grande contraste entre esses números, encobrem uma realidade muito mais grave: eles ocultam a redução em -32,8% do corpo técnico-administrativo que se soma ao diminuto aumento de 17,6% do corpo docente das IES públicas contra um aumento de 50,1% das matrículas no período.

Como se pode verificar, a intensificação do trabalho docente tem aqui um fator de grande significado. A diminuição de um terço do quadro de funcionários e o aumento desproporcional de alunos em relação ao aumento do corpo docente explicam, para além da relação professor/aluno, o quanto o corpo docente necessita se ocupar de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por funcionários técnico-administrativos.

1.6 – Considerações finais sobre o contexto institucional/regional da intensificação do trabalho do professor na região sudeste.

Com a questão posta pelo subtítulo acima focando a questão central deste estudo – ainda que numa dimensão mais ampla em termos espaço-temporais – visa-se a uma tentativa de síntese mais do que a uma conclusão, pois o processo descritivo/analítico acima desenvolvido, que apontou para aspectos relevantes desse contexto, é explicativo da hipótese de trabalho desta investigação: a intensificação e mudança qualitativa do trabalho do professor da educação superior na região sudeste, tanto no setor privado quanto em especial no setor público, como o demonstram os dados de expansão das instituições, cursos, matrículas, e expansão/redução do quadro de funções docentes e de funcionários técnico-administrativos.

Nesse sentido, algumas constatações podem ser aqui re-enfatizadas:

1. Como exposto, o subperíodo pós-LDB configura-se em momento crucial de início de consistente expansão do número de instituições, de cursos e de matrículas, que se estende até 2003, mas, também, de aumento proporcionalmente menor das funções docentes, em especial no setor público, e até de redução de funções, como as de técnico-

administrativos, no caso do setor público, corroborando de modo mediato, mas evidente, a hipótese deste estudo.

2. Verifica-se, neste subperíodo pós-LDB, pequena taxa de crescimento das IES públicas na Região Sudeste; é entre as IES privadas e em especial entre as privadas *stricto sensu* (com fins lucrativos) que o crescimento se apresenta de modo muito significativo. O aumento do número de IES públicas, de 1997 a 2004, na Região, foi de apenas 5,8% (de 85 para 90 IES), o aumento das IES privadas foi de 95% (487 para 911 IES) e o das IES particulares (com fins lucrativos) de 175% (243 para 670 IES). Enquanto a participação percentual das IES privadas no total das IES desta Região passou de 84,6% em 1997 para 91,0% em 2004, a participação percentual das IES particulares (com fins lucrativos) no total das IES privadas da Região, que era de 51,9% em 1997, passou para 73,5% em 2004 (Cf. INEP, 2006, p. 84, tab. 1). Esses dados, de acordo com este estudo, reforçam a tese de que, para além de uma acelerada privatização, amplamente demonstrada, ocorre um processo de mercantilização da educação superior na Região Sudeste e no país. Pode-se, portanto, avançar que parece residir nesse processo o pano de fundo das mudanças que se verificam quanto à intensidade e à mudança da qualidade do trabalho dos professores universitários.

3. Outro dado a ser aqui enfatizado (Cf. item 1.2 e 1.3 acima) é o do muito maior crescimento das matrículas que o das IES: 136,6% de aumento das matrículas contra 125,1% das IES no período 1991–2004 no país, e 111,1% de aumento das matrículas contra 78,4% das IES na região.

4. Quando se observa a evolução e distribuição das funções docentes por categoria administrativa – público e privado –, no que se refere ao regime de contratação em Tempo Integral e em Tempo Parcial, verificam-se outras discrepâncias ainda mais acentuadas, se comparadas ao que se observou em relação à evolução e distribuição de IES, cursos e matrículas.

À luz desses e de outros dados do estudo aqui tomado como referência (Cf. item 10, p. 75), afirmava-se que “é no campo da educação superior pública que se dá um expressivo aumento da relação professor–aluno e da carga docente, podendo significar também redução significativa das condições para a manutenção da qualidade da formação”. Impõe-se aqui, por seu significado essencial em relação ao objeto deste estudo, a transcrição do que se afirmava, no caso, acerca do que ocorria no estado de S. Paulo:

Quanto ainda às funções docentes, quando se compara sua evolução com a das matrículas, tendo como variável a categoria administrativa, pode-se afirmar, que, enquanto, em 1991, se tinha 19,4% de matrículas públicas [do total de matrículas no estado] e 36,9% das funções docentes do total estadual, isto é, cerca de 1/5 das matrículas e mais que 1/3 das funções docentes; em 2004, se têm 15,8% de matrículas públicas e apenas 22,2% das funções docentes, isto é, diminuem para cerca de 1/6 as matrículas, e para pouco mais de 1/5 as funções docentes. Em outras palavras, enquanto, na educação superior privada, ao crescimento do total de matrículas correspondeu um aumento bastante próximo do total de funções docentes, na educação superior pública a evolução do total de funções docentes foi inexpressivo ou ínfimo (6%) diante de um aumento significativo das matrículas (78%: 13 vezes maior). (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 75)

As hipóteses de explicação que então eram levantadas para esse fato adquirem maior sentido se considerada a realidade das IFES, como se verá adiante. Os mecanismos postos em prática para ampliar a carga de trabalho dos docentes destas instituições federais ficaram conhecidos, entre outros, como *Gratificação de Estímulo à Docência (GED)* – que garantia maior remuneração para maior carga didática – e diferentes formas de avaliação institucional, com base no *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* e no *Projeto Pedagógico*. Para entender-se esta realidade nova, alertava-se para um fato também novo, o da “constante e expressiva expansão da pós-graduação [*stricto sensu*] nos anos pós-LDB”, dados não examinados nesse estudo que se apoiava apenas em números relativos ao nível da graduação. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 75).

5. Essas observações a propósito do inexpressivo crescimento das funções docentes no campo da educação superior pública podem igualmente ser feitas se considerado o regime de trabalho dos docentes. Se tomado o regime de tempo integral – visto como condição ideal para a melhor qualidade da educação superior – verifica-se que, embora tenha havido um crescimento de 83,3% no período, no país, este aumento se deu praticamente apenas na área privada (143%), no setor público ele foi de apenas 17,6%.

6. Situação ainda mais grave é a representada pelo diminuto aumento do quadro de funcionários técnico-administrativos (19,5% no

país e 14,1% na Região Sudeste) se comparado com os índices de aumento de matrículas (136,6% no país e 111,1% na região). O quadro é, todavia, ainda muito mais grave se se fizer a distinção entre a situação do setor público e do setor privado: esses 14,1% de aumento do quadro de funcionários técnico-administrativos representam um aumento de 122% nas IES privadas e, ao contrário, um decréscimo de 32,8% nas IES públicas da Região Sudeste.

2 – A intensificação e precarização do trabalho do professor em sete IFES do Sudeste

Conforme exposto na introdução deste estudo, com ele visa-se o exame do fenômeno da intensificação, precarização e mudança de qualidade do trabalho dos professores nas IFES. Decidiu-se, pelas razões adiantadas na Introdução, focalizar este estudo na Região Sudeste e, em termos institucionais, numa amostra de sete das 15 IFES desta Região, assim distribuídas por estado: 1) São Paulo: UNIFESP (uma de duas); Minas Gerais: UFMG, UFJF e UFU (três de oito); Rio de Janeiro: UFF e UNIRIO (duas de quatro); e Espírito Santo: UFES (a única).

Inicialmente, alguns dados históricos e relativos à estrutura das sete IFES da amostra servirão para identificar, sob certos aspectos, as dimensões e o lugar de cada uma no conjunto, o que se tornará mais real e visível quando, a seguir, forem sistematizados, para cada uma e seu conjunto, os dados relativos a financiamento (quando se poderão comparar os dados de cada uma com os montantes do conjunto das IFES da amostra e do país), corpos docente, discente e técnico-administrativo, além da produção intelectual (pequena amostra a partir de dados *on line* da Capes). Como as IFES possuem, em nível nacional, uma carreira docente e um quadro de salários bastante isonômico, constará deste painel um breve estudo a respeito, com suas dimensões nacionais, válidas para cada uma das IFES da amostra. Conclui-se esta caracterização da amostra com um ensaio quantitativo sobre a relação professor/aluno (professor “TI correspondente” e aluno de “graduação correspondente”) para cada uma das IFES e no seu conjunto.

2.1– Breve apresentação das IFES da amostra: UFES, UFF, UFJF, UFMG, UFU UNIFESP e UNIRIO

Por ordem alfabética, serão apresentadas as IFES da amostra, em alguns traços que decorrem de dados extraídos das páginas de cada uma delas na Internet e de seus respectivos Relatórios de Gestão dos últimos exercícios.

– UFES

A UFES – Universidade Federal do Espírito Santo – tinha, em 2005, 51 anos de existência. A UFES foi fundada em maio de 1954, como Universidade do Espírito Santo, pela aglutinação de sete institutos de ensino superior que funcionavam isoladamente na cidade de Vitória. Foi federalizada em 1961 no governo do então Presidente da República Juscelino Kubitschek.

Em 2005, a UFES tinha uma estrutura acadêmica que se distribuía por quatro campi universitários, com nove centros de ensino e 47 cursos de graduação. A instituição possuía 982 docentes do quadro permanente e 214 docentes substitutos; 2.158 funcionários técnico–administrativos; e 12.858 alunos de graduação, além de cerca de três mil alunos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Oferecia cinco cursos de doutorado e 19 de mestrado, além de diversos cursos pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEA@D.

Seu campus principal, com 1,2 milhão de metros quadrados, fica localizado na cidade de Vitória, onde se localizam os cursos da área de saúde e funciona o hospital universitário Cassiano Antonio de Moraes – HUCAM.

Ao Sul do Estado, no município de Alegre, está localizado o campus que reúne os cursos de ciências agrárias. Ao Norte, no município de São Mateus, funciona o polo Universitário – POLUN, com dois cursos de graduação.

– UFF

A UFF – Universidade Federal Fluminense – foi criada pela Lei n. 3.848, de 18/12/1960, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). Constituiu-se com a incorporação de cinco faculdades federais já existentes em Niterói, três escolas estaduais e duas faculdades particulares, tendo sido seu nome atual homologado pela Lei n.º. 4.831, de 5/11/1965.

Sua sede, em Niterói, situa-se em várias áreas da cidade, sendo que o maior conglomerado de Unidades de Ensino localiza-se no Campus do Gragoatá, no bairro de São Domingos, próximo ao Centro. Outras impor-

tantes Unidades, como o Hospital Universitário e as Faculdades de Veterinária e Farmácia, localizam-se nos bairros Centro, Vital Brasil e Santa Rosa, respectivamente.

Atualmente, a UFF está constituída por quatro Centros Universitários: Estudos Gerais, Estudos Sociais Aplicados, Tecnológico e Ciências Médicas.

Estes Centros reúnem, no total, 26 Unidades Universitárias, 82 Departamentos de Ensino, 63 Cursos de Graduação, 62 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo 40 de Mestrado e 22 de Mestrado e Doutorado, e dois Colégios Agrícolas. A UFF conta ainda com Biblioteca Central e 23 Bibliotecas Setoriais, Hospital Universitário, Laboratório Universitário, Centro de Assistência Jurídica, Clínica Veterinária, Serviço de Psicologia Aplicada, Farmácia Universitária, Fazenda-Escola, entre outros setores ou unidades.

Em 2005, a UFF contava, no ensino superior, com cerca de 2.000 docentes em seu quadro permanente. O corpo discente era formado por 23.092 alunos de graduação, sendo 3.969 do ensino a distância, e por 3.153 alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

– UFJF

A UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora –, criada em 1960 por ato do então Presidente Juscelino Kubitschek, é polo acadêmico e cultural de uma região de 2,5 milhões de habitantes no sudeste do estado de Minas Gerais.

Reúne hoje 16 unidades acadêmicas que oferecem 33 cursos de graduação. Iniciando a pós-graduação *stricto sensu* na década de 1990, a UFJF conta com 14 Cursos de Mestrado e dois de Doutorado, todos eles de implantação bastante recente.

A Universidade possui um convênio com o MST – Movimento dos Sem-Terra – oferecendo, entre outros, curso de Especialização em Estudos Latino-Americanos desde o ano 2000. As mudanças na área da geração de emprego e renda têm sido focalizadas pela Universidade através da incubação de 23 cooperativas populares desde 1998, pela sua participação na rede UNITRABALHO e pela montagem de um Observatório do Trabalho. Este órgão faz a análise das condições de trabalho e suas relações em diferentes cadeias produtivas no estado de Minas Gerais.

O quadro docente da UFJF, em 2005, constitui-se de 936 professores. Dos seus 10.796 estudantes matriculados, 10.409 são alunos da graduação e 387 da pós-graduação *stricto sensu*.

– UFMG

Embora a criação de uma universidade, no Estado e Minas Gerais, já fizesse parte do projeto político dos Inconfidentes, ao final do Século XVIII, somente em 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais (UMG) – Instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior existentes em Belo Horizonte, e federalizada em 1949 – esse ideal se concretizou. Em terreno incorporado à Universidade na década de 40, na região da Pampulha, construiu-se, a partir dos anos 1960, a Cidade Universitária, que hoje abriga a maior parte das unidades universitárias.

A UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – possuía, em 2005, três campi universitários, dezenove unidades acadêmicas e três unidades especiais. Oferecia 48 cursos de graduação, com cerca de 22.000 estudantes matriculados; 48 cursos de doutorado e 58 de mestrado, com 2.096 doutorandos e 3.347 mestrandos.

Possuía 28 Bibliotecas, com um acervo de cerca de 700.000 volumes e 18.200 periódicos, tendo efetuado, no ano de 2005, 838.700 empréstimos.

A universidade mantinha uma dezena de museus, centros culturais e de memória, além de um observatório astronômico, de uma estação ecológica e de uma editora.

Possuía um Hospital de Clínicas, dotado de 450 leitos, que garantiu 306.000 atendimentos ambulatoriais, 48.000 atendimentos de urgência, 17.620 internações e 1.153.000 exames ambulatoriais. Na área odontológica, dispunha de 214 consultórios, tendo sido efetuados 9.138 consultas, 7.278 cirurgias e 42.000 tratamentos.

– UFU

A UFU – Universidade Federal de Uberlândia – foi constituída originalmente por faculdades de ensino de graduação e federalizada em 1975. Hoje a UFU vem expandido e consolidando seus cursos de mestrado e doutorado. O início da sua pós-graduação *stricto sensu* deu-se em 1982 – sete anos após a sua federalização – com a criação dos cursos de mestrado em Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. A década de 1990 foi marcada pela aceleração da implantação da pós-graduação e criação dos três primeiros cursos de doutorado: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Genética e Bioquímica.

Nos anos mais recentes – 2000–2006 – continua forte o ritmo de expansão da pós-graduação: foram abertos 16 novos cursos, sendo 9 mestrados e 7 doutorados.

A UFU possuía, em 2005, um total de 65 cursos, sendo 33 de graduação, com 12.621 alunos matriculados e 22 cursos de mestrado e 10 de doutorado, com um total de 871 pós-graduandos.

– UNIFESP

Fundada em 1º de junho de 1933, a Escola Paulista de Medicina foi a pioneira na proposta de curso superior de Tecnologia Médica, com o curso de Tecnologia Oftálmica, e na formação de profissionais biomédicos, com a introdução de modalidade médica na área de Ciências Biológicas. Foi uma das pioneiras no Brasil na oferta do estágio de Residência Médica. Às atividades de pós-graduação *lato sensu* seguiram-se em 1970 os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 1958, a Escola Paulista de Medicina passou a integrar o sistema público federal de ensino superior como uma Escola Federal isolada, denominada Escola Paulista de Medicina. Em 1994, já consolidada, foi reconhecida como universidade especializada na área da Saúde (a única no país), passando a chamar-se oficialmente Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mantém Cursos de Graduação, Programas de Residência (Médica e de Enfermagem) e Programas de Pós-Graduação.

Conta com o Hospital São Paulo como o hospital de ensino, gerido pela Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM.

São 83 os cursos oferecidos: 5 de graduação, 40 de mestrado e 38 de doutorado. Possui 635 docentes permanentes e 3.824 discentes, sendo 1.319 na graduação e 2.505 na pós-graduação.

A UNIFESP exerce suas atividades principalmente no campus da Vila Clementino, em uma área construída de aproximadamente 150.000 m², na qual se situam, além do Hospital São Paulo, ambulatórios, laboratórios de pesquisa e ensino.

– UNIRIO

A UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – foi criada em 5 de junho de 1979 pela Lei Federal n. 6.655.

A UNIRIO possui 19 cursos de graduação e nove de pós-graduação *stricto sensu*, seis de mestrado e três de doutorado. Conta com um quadro de 552 docentes permanentes. O número de alunos matriculados na graduação é de 7.290, sendo 5.587 no ensino presencial e 1.703 alunos na educação à distância. Na pós-graduação *stricto sensu* são 328 mestrandos e doutorandos.

2.2 – Financiamento das IFES do país e das IFES da amostra.

Um estudo sobre a intensificação, precarização e mudança qualitativa do trabalho dos professores das IFES não pode prescindir de considerar o financiamento dessas instituições como variável fundamental.

A seguir serão apresentadas, com alguns comentários, a distribuição e evolução/involução dos recursos financeiros de cada uma das IFES da amostra, em confronto com o total desses recursos destinado, seja ao conjunto das sete instituições da amostra, seja ao conjunto das IFES do país, no período 1995–2005²¹.

– Evolução/involução dos recursos totais de todas as fontes para as IFES

Tabela 08 - Evolução dos recursos totais de todas as IFES e de sete IFES da Região Sudeste (amostra da pesquisa) - Todas as fontes - 1995-2005 - Valores a preços de janeiro de 2006, corrigidos pelo IGP-DI da FGV, em R\$ milhões.

ANOS	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UNIFESP	UNIRIO	UFU	Total 7 IFES	Total IFES	Δ%
1995	322	767	215	914	485	144	372	3.219	16.155	0,0
1996	281	699	208	839	490	138	341	2.996	14.558	-9,9
1997	261	668	206	822	416	141	309	2.823	14.302	-1,8
1998	266	655	205	785	384	150	313	2.758	14.050	-1,8
1999	254	687	200	779	308	130	325	2.683	13.753	-2,1
2000	237	573	200	726	271	115	310	2.432	12.964	-5,7
2001	219	522	176	670	255	112	308	2.262	11.863	-8,5
2002	221	551	189	673	244	113	291	2.282	12.063	1,7
2003	193	485	166	591	233	101	259	2.028	10.707	-11,2
2004	219	507	176	658	311	124	283	2.278	11.851	10,7
2005	216	506	176	649	294	125	276	2.242	11.465	-3,3
1995/2005 Δ%	-33	-34	-18	-29	-39	-13	-26	-30	-29	

Fonte: AMARAL, Nelson C.. 1995-2005: Execução Orçamentária do Governo Federal, www.camara.gov.br

²¹ A parte deste estudo referente ao financiamento apoia-se quase integralmente na sistematização de dados financeiros de autoria do consultor desta investigação Nelson Cardoso Amaral (1995–2005: Execução Orçamentária do Governo Federal).

A tabela 8 é de clareza e contundência solar: evidencia a involução do financiamento estatal, no período, para cada uma das sete IFES da amostra deste estudo, para o conjunto dessas sete instituições e para o conjunto das cerca de meia centena de IFES do país. Ao se observar o comportamento das curvas representativas do financiamento nos três níveis (amostra, universo e país), vê-se que é nítida a semelhança entre as tendências, o que revela, além da redução dos recursos do Tesouro Nacional destinados à manutenção do subsistema federal de educação superior, que essa involução é homogênea, gradativa e praticamente sem exceção, a não ser pelo percentual de redução dos anos 1996 (–9,9%; ano de execução do primeiro orçamento aprovado no Governo FHC), 2001 (–8,5%) e 2003 (–11,2%; ano de execução do último orçamento aprovado no Governo FHC). Ao contrário, a marca de reversão desta tendência de baixa observa-se no aumento em 10,7% de 2004 (ano de execução do primeiro orçamento aprovado no novo Governo), mas que foi seguido de nova redução, de 3,3%, no ano 2005.

Considerando-se o conjunto da IFES do país e das sete IFES da amostra verifica-se que a redução do financiamento foi de cerca de 30% no decênio. Considerando-se cada uma das IFES da amostra, observa-se que apenas duas – UFJF e UNIRIO – apresentam redução de financiamento federal bastante inferior à redução média do país e da amostra (–18% e –13%) e uma – UNIFESP – que apresenta redução de financiamento bastante superior à redução média do país e da amostra (39%).

– Evolução/involução dos recursos para pessoal e encargos sociais de todas as fontes, menos recursos próprios.

Em vista do objeto principal deste estudo, cabe verificar o comportamento dos dados relativos aos recursos destinados a pagamento de pessoal e encargos sociais de todas as IFES do país, do conjunto da amostra e de cada uma das IFES que o compõem.

Tabela 09 - Pessoal e encargos sociais de todas as IFES e de sete IFES da região Sudeste (Amostra da Pesquisa), excluindo-se os recursos próprios (inclui inativos, pensionistas e precatórios) 1995-2005. Valores a preços de janeiro de 2006, corrigidos pelo IGP-DI da FGV em R\$ milhões.

ANOS	UFES	UFF	UFJF	UFMG	Unifesp	UNIRIO	UFU	Total sete IFES	Total IFES	Δ%
1995	242	636	175	664	284	111	291	2.403	13.092	0,0
1996	226	557	171	614	268	106	280	2.222	11.687	-10,7
1997	206	528	160	607	223	108	262	2.094	11.636	-0,4
1998	209	541	164	613	213	119	268	2.127	11.476	-1,4
1999	218	613	169	664	229	106	285	2.284	11.890	3,6
2000	207	508	168	605	196	97	265	2.046	11.132	-6,4
2001	191	472	152	557	187	92	251	1.902	10.131	-9,0
2002	198	498	166	573	193	96	256	1.980	10.625	4,9
2003	174	439	147	498	171	86	229	1.744	9.404	-11,5
2004	197	454	155	546	205	109	248	1.914	10.274	9,3
2005	185	449	148	507	200	108	237	1.834	9.705	-5,5
1995/2005 Δ%	-24	-29	-15	-24	-30	-3	-19	-24	-26	

Fonte: AMARAL, Nelson C.. 1995-2005: Execução Orçamentária do Governo Federal, www.camara.gov.br

A primeira observação que cabe aqui refere-se ao montante, em termos percentuais, que dos recursos totais destinados às IFES é destinado ao pagamento de pessoal e encargos sociais dos ativos e inativos, pensionistas e precatórios. A segunda é a que se refere ao padrão de redução desses recursos (de pessoal e encargos sociais) no período.

Considerando-se os recursos do Tesouro da União, isto é, não incluídos os recursos próprios das IFES, e comparando-se os recursos totais com os destinados a pagamento de pessoal e encargos sociais, verifica-se que de 1995 a 1998 estes corresponderam ao mínimo de 80,27% em 1996 e ao máximo de 81,68% em 1998. A partir de 1999, ano que corresponde ao primeiro anuênio completo de pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), os índices percentuais dos recursos para pessoal e encargos sociais ultrapassaram os 85% até 2004: 1999 = 86,45%; 2000 = 85,86%; 2001 = 85,39%; 2002 = 88,07%; 2003 = 87,80%; 2004 = 86,69; e 2005 = 84,64%.

Tem impacto no aumento deste percentual, evidentemente, a maior ou menor presença dos valores correspondentes aos recursos próprios, que, como se verá adiante, tiveram em média uma redução significativa exatamente a partir do ano 1999 (-55,4%; com redução pequena, ano a ano, após essa data, variando de 2,1% a 5,2% até 2004, quando volta a ter crescimento importante, de 14,1%) e os percentuais maiores ou menores de recursos destinados ao pagamento de inativos,

pensionistas e precatórios em relação aos recursos totais do Tesouro destinado às IFES que, em 1995, correspondiam a 21,57% e, em 2003, tinham subido para 37,17% (!).

Os recursos próprios do total das IFES no período 1995–2005 corresponderam em 1995 a 5,76% do total de recursos, de todas as fontes, destinados à manutenção das IFES (Tabela 8), e, em 2005, a 3,34%, sendo o menor índice percentual o de 1999 quando baixou de 6,12% (1998) a 2,80 (redução de 55,4%). A redução do montante de recursos próprios tomados isoladamente no conjunto das IFES, no período, foi de –59%. No conjunto das IFES da amostra essa redução foi de –62%, chegando, no caso da UFES, a –92% de redução. A menor taxa de redução foi a da UNIFESP, de 48%.

O peso dos inativos (aposentados), pensionistas e dos custos com precatórios no conjunto das IFES, evoluiu, como já se disse, de 21,57%, em 1995, dos recursos totais destinados à manutenção do subsistema para 37,17% em 2003, tendo recuado para 28,79% em 2004 e tornado a subir, para 31,57, em 2005.

– Evolução/involução dos recursos para pessoal e encargos sociais de todas as fontes, menos recursos próprios e os destinados a pagamento de inativos, pensionistas e precatórios.

O que resta dos recursos totais destinados às IFES – descontados os recursos próprios (que, via de regra, não se destinam a pagamento de pessoal e encargos sociais) e os destinados a inativos, pensionistas e precatórios – para pagamento de pessoal da ativa (docentes e funcionários técnico–administrativos) é o que se pode ver na tabela 10 e nos gráficos 17 e 18.

São estes valores e sua evolução/involução que devem ser considerados quando se analisa a evolução/involução da remuneração do trabalho dos professores da IFES e que, em razão do princípio da isonomia, também se aplica às sete IFES da amostra.

Tabela 10 - Pessoal e encargos sociais de todas as IFES e de sete IFES da Região Sudeste (amostra da pesquisa), excluindo-se os recursos próprios (sem inativos, pensionistas e precatórios) 1995-2005. Valores a preços de janeiro de 2006, corrigidos pelo IGP-DI da FGV em R\$ milhões.

ANOS	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UNIFESP	UNIRIO	UFU	Total sete IFES	Total IFES	Δ%
1995	166	458	117	417	184	85	109	1.536	8.937	0,0
1996	156	370	105	354	165	78	89	1.317	7.830	-12,4
1997	136	320	93	352	154	74	61	1.190	7.259	-7,3
1998	136	345	98	334	140	83	70	1.206	7.034	-3,1
1999	144	416	102	352	139	74	87	1.314	7.582	7,8
2000	141	324	106	334	125	65	80	1.175	7.160	-5,6
2001	128	304	96	303	124	63	80	1.098	6.499	-9,2
2002	132	313	104	330	127	66	71	1.143	6.832	5,1
2003	101	233	83	228	199	50	24	918	5.250	-23,2
2004	135	278	100	305	146	76	70	1.110	6.365	21,2
2005	120	260	95	279	136	69	48	1.007	5.958	-6,4
1995/2005	-28	-43	-19	-33	-26	-19	-56	-34	-33	
Δ%										

Fonte: AMARAL, Nelson C.. 1995-2005: Execução Orçamentária do Governo Federal, www.camara.gov.br

Os recursos destinados a pessoal e encargos sociais dos docentes e funcionários técnico-administrativos da ativa, se comparados com os valores totais de recursos de todas as fontes destinados ao total das IFES, variaram, em termos de média, no período, de 56,63% em 2002 a 49,03% em 2003, este o ano em que se verifica o maior decréscimo no montante desta rubrica (-23,2%), como já o havia sido em relação aos recursos totais.

Outro dado importante a considerar é o percentual de redução dos valores desta rubrica, de 1995 a 2005, isto é, no total das IFES do país, -33% e, no total da amostra, -34%, índices percentuais muito próximos um do outro, apesar da grande variação dos índices de redução por instituição, que vão de -19% na UNIRIO a -56% na UFU.

Como se pôde verificar, as observações feitas em relação à tabela 8 e aos gráficos 11, 12 e 13 adquirem ainda maior significado ao se observarem os dados da tabela 9 e dos gráficos 14, 15 e 16 e da tabela 10 e gráficos 17 e 18. A evolução dos números, seja no seu sentido mais amplo, seja na sua forma mais restrita, quando depurados de recursos próprios e com destino específico de garantir a remuneração dos trabalhadores docentes e não docentes da ativa, caracteriza com grande evidência a política de educação superior eleita prioridade dos governos do período 1995-2005: alguma expansão, com o máximo de redução de custos.

– Outras despesas correntes de todas as IFES e das IFES da amostra, menos os recursos próprios.

Sob essa denominação genérica esta rubrica aglutina os recursos que garantem o funcionamento da infraestrutura da IFES, tal qual: água, luz, gás, internet, telefone, limpeza, vigilância, vale-transporte, vale-creche, vale-alimentação, combustível, diárias, residência médica, passagens, todo material de consumo da instituição (reagentes de laboratórios, lâmpada de projetores, giz, apagador, papel, tinta para impressora, etc.), conserto de equipamentos, reformas de prédios, etc. Em resumo, são todas as despesas das instituições, menos os recursos de investimento (compra de equipamentos, livros, mobiliários e construção) e de pagamento de pessoal.

Tais despesas das IFES, portanto, em geral são utilizadas para gestão político-interinstitucional, assessorias acadêmicas e manutenção de relações interinstitucionais nacionais e internacionais indispensáveis para a atualização das instituições e a manutenção das relações com o Estado, de um lado, de outro, com infraestrutura e a qualidade de vida dos professores e funcionários das instituições, além de garantirem a residência médica aos alunos do curso de medicina.

Os valores desta rubrica têm variado de R\$ 1,559 bilhão, em 1995, isto é, 9,65% do total dos recursos destinados ao conjunto das IFES do país, para R\$ 1,159 bilhão, em 2005, isto é, 10,10%. No caso da amostra das IFES do Sudeste, a redução foi de R\$ 347 milhões em 1995 para R\$ 229 milhões em 2005. Dada a redução geral dos recursos para o subsistema, como está sendo demonstrado, a redução dos recursos desta rubrica chegou a -26% para as IFES do país e a -34% para o conjunto das IFES da amostra, tendo havido casos de redução de -38%, como no caso da UFF, e de até -60% no caso da UNIFESP. Como imaginar que a UNIFESP possa, com tal penúria de recursos, manter seu funcionamento regular, com a qualidade esperada, sendo uma instituição cujas atividades centrais focam a saúde pública e cujo nível de excelência a tornaram um importante polo de produção de conhecimento e de intervenção neste campo no estado de São Paulo e mesmo no país?

O quadro acima descrito acentua-se negativamente ainda mais quando se considera a redução dos recursos próprios das instituições, como já exposto que, no período sofreram redução de 59%, passando

de R\$ 942 para R\$ 385 milhões no total das IFES; no total das sete instituições pesquisadas a redução tendo sido de -62%, isto é, de R\$ 333 para R\$ 127 milhões.

Mais do que o percentual de recursos em relação ao total destinado ao conjunto das IFES, impõe-se como de extrema gravidade a situação de meia centena de IFES que dividem pouco mais de R\$ 1 bilhão. Isto atinge em cheio a gestão político-institucional das IFES, criando problemas para a gestão democrática, conduzindo à busca de soluções como a das Fundações de Apoio Institucional, organizações privadas, que facilitariam a gerência de fundos de pesquisa e a obtenção de recursos complementares oriundos de projetos de extensão, de atividades como as de realização de concursos públicos e de processos seletivos, etc., A busca de recursos por estas vias, que podem facilmente levar à submissão das agendas de pesquisa da instituição e da organização de carreiras e cursos aos interesses dos fundos públicos e privados de financiamento, causariam muito mais problemas do que trariam soluções e significariam em última instância a substituição da já frágil autonomia universitária do subsistema pela heteronomia, cada vez mais presente nas IES públicas e privadas.

– Investimentos de todas as IFES e das IFES da amostra.

Tanto quanto ou mais do que nas rubricas anteriores é nesta, dos investimentos, que se revela a falta de absoluta prioridade da expansão da educação superior pública federal. No início do período, o montante de recursos para investimento em comparação com o total de recursos das IFES oriundo do Tesouro da União era insignificante: 1,2% em 1995 (R\$ 197,7 milhões) e 1,07% em 1996 (R\$ 261 milhões). Mas já em 1998 esse montante não ultrapassava a R\$ 10,4 milhões para um total de cerca de meia centena de IFES, as sete IFES da amostra tendo recebido não mais que R\$ 2,7 milhões. Além dos valores ínfimos, de 1995 a 2002 a redução dos recursos federais para investimento nas IFES foi de -80%.

Se somados esses recursos do Tesouro e os recursos próprios das IFES, a situação de partida era menos desconfortável: R\$ 197,7 milhões + R\$ 332 milhões, em 1995. Entretanto, como os recursos do Tesouro da União recuaram em até -80% e os recursos próprios em pro-

porção ainda maior (–87% de 1995 a 2002), o conjunto das IFES do país investiu em obras e capital, no ano 2004, não mais que R\$ 133 milhões.

Considerações Finais sobre financiamento

Confrontado esse conjunto de dados e de tendências do financiamento e manutenção do subsistema de educação superior federal com os dados que representam a expansão da educação superior (IES, Cursos, Matrículas, Funções Docentes e de Técnico–Administrativos) no país e na Região Sudeste, como já visto, pode-se afirmar que se está em presença de uma política de expansão bastante limitada do subsistema, mas, ao mesmo tempo, de clara política de redução de custos, isto implicando necessariamente na questão da qualidade das atividades–fim e da própria identidade universitária.

Diante desse quadro de redução sistemática do financiamento federal ao subsistema que lhe cabe ao Estado constitucionalmente manter e expandir de acordo com a demanda social crescente, não é difícil inferir a situação, para as IFES, que decorre desse processo no período em tela: a deterioração dos campi, das condições de trabalho, da qualidade das atividades–fim da instituição universitária e a necessidade de busca, pelos gestores dessas instituições, de formas alternativas e complementares de financiamento. Entre estas, talvez a primeira consista na mudança e/ou intensificação e precarização do trabalho do professor, além da venda de serviços e consultorias de que as Fundações de Apoio Institucional têm sido instrumentos *oportunos* e, sobretudo, polêmicos e controvertidos. Estas inferências se devem também a outros dados e análises, que não fazem parte deste estudo, mas de outros conduzidos pelos autores, entre os quais os constantes do livro que resultou da pesquisa *As Novas Faces da Educação Superior no Brasil – reforma do Estado e mudança na produção* (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001), que demonstrava a existência de uma reforma da educação superior a conta–gotas desde 1995, em cujo centro se encontrava, entre outras tendências, a redução do papel do Estado brasileiro no financiamento das instituições de educação superior combinada com claro incentivo à privatização e mercantilização desse nível de educação.

2.3 – A evolução/involução das condições de trabalho, sob o ponto de vista da carreira e da remuneração do trabalho do professor das IFES

A carreira docente dos professores das IFES, desde a aprovação da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Cíveis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, é unificada, isonômica e estruturada em quatro classes, a saber: Auxiliar de Ensino, Assistente, Adjunto e Titular. As três primeiras classes são subdivididas em quatro níveis: I, II, III e IV; a classe de Titular possui um único nível²².

Uma das características da evolução/involução da remuneração do trabalho do professor das IFES, assim como da maioria das instituições públicas estaduais e municipais, é que não existe uma política de reajustes regulares em termos de tempo, diferentemente do que ocorre em geral para o salário mínimo e para os salários nos diferentes ramos da economia, e mesmo no setor privado da educação e da educação superior.

Muito em razão disso é que os reajustes salariais decorrem de campanhas reivindicativas coordenadas por entidades sindicais, que muitas vezes se sentem forçadas a lançar mão de paralisações do trabalho, em movimentos grevistas que se repetem com muita frequência, no caso das IFES, e têm tido muitas vezes duração que ultrapassou os 100 dias, com enormes prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pode-se dizer que este fenômeno é um dos mais claros sintomas ou marcas da deterioração das condições de trabalho dos professores da IFES nas últimas décadas e que tem se acentuado no período em estudo.

Os dados que serão expostos a seguir confirmam muito do que ficou demonstrado no item anterior – sobre financiamento –, isto é, a redução gradativa e sistemática dos recursos com origem no Tesouro da União destinados à manutenção e expansão do subsistema federal de educação superior – as IFES. A redução do poder aquisitivo dos proventos dos professores dessas instituições, com eventuais variações por classe docente, é uma insofismável demonstração da deterioração de

²² Em 2006 foi criada a classe de professor associado (quatro níveis) entre as classes dos adjuntos e dos titulares; trata-se de antiga reivindicação do movimento docente da IFES, liderado pela Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior – Andes–SN.

suas condições de trabalho que se combina com sua intensificação e precarização.

A seguir apresentam-se alguns exemplos representativos da evolução da remuneração do trabalho docente por regime de trabalho, a começar pelo professor titular doutor, mais alto salário do subsistema, que na década em estudo teve uma perda que variou de -21,19%, para o professor contratado em regime de dedicação exclusiva, a -27,56%, para o professor titular contratado em regime de tempo parcial 20hs.

Tabela 11 – Evolução dos salários do corpo docente permanente por regime de trabalho - 1995-2005 - IFES - Remunerações totais ativos, a preços de dezembro/2006 corrigidos pelo IGP-DI da FGV (final do mês) – Titular doutor¹

Corpo docente permanente – Regime de trabalho - Titular doutor						
ANOS	20 HS	Δ %	40HS	Δ %	DE	Δ %
Jan.1995	2.804,96	-	5.609,84	-	8.695,28	-
Jul.1998	2.433,43	-13,2	5.153,45	-8,12	8.099,35	-6,85
Jan.2000	2.412,32	-0,80	5.169,32	0,31	8.146,53	0,80
Abr.2001	2.215,78	-8,15	4.748,15	-8,14	7.482,79	-8,15
Jan.2002	2.127,85	-3,96	4.559,67	-3,98	7.186,69	-3,95
Jan.2003	2.070,78	-2,68	4.414,28	-3,18	6.948,76	-3,31
Mai.2004	2.203,69	6,41	4.723,68	7,00	7.433,93	6,98
Mai.2005	2.031,27	-7,82	4.354,09	-8,00	6.852,28	-7,81
1995/2005 Δ %	-27,56	-	-22,37	-	-21,19	-

Fonte: SRH/MPOG – Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais. (Disponível em 07/04/2008 no endereço: www.servidor.gov.br)

Tabela 12 - Evolução dos salários do corpo docente permanente por regime de trabalho - 1995-2005 - IFES - Remunerações totais ativos, a preços de dezembro/2006 corrigidos pelo IGP-DI da FGV (final do mês) – Adjunto IV doutor

Corpo docente permanente – Regime de trabalho – Adjunto IV doutor						
ANOS	20 HS	Δ %	40HS	Δ %	DE	Δ %
Jan.1995	2.310,64	-	4.621,19	-	7.162,86	-
Jul.1998	2.033,39	-11,99	4.320,40	-6,51	6.724,52	-6,12
Jan.2000	2.021,84	-0,54	4.348,69	0,67	6.774,04	0,74
Abr.2001	1.857,11	-8,16	3.994,38	-8,16	6.222,12	-8,14
Jan.2002	1.783,40	-3,98	3.836,78	-3,93	5.976,70	-3,93
Jan.2003	1.733,24	-2,80	3.707,36	-3,36	5.772,97	-3,41
Mai.2004	1.866,17	7,67	4.004,22	8,01	6.205,24	7,48
Mai.2005	1.720,15	-7,82	3.690,92	-7,81	5.719,72	-7,81
1995/2005 Δ %	-25,54	-	-20,12	-	-20,14	-

Fonte: SRH/MPOG – Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais. (Disponível em 07/04/2008 no endereço: www.servidor.gov.br)

Tabela 13 – Evolução dos salários do corpo docente permanente por regime de trabalho - 1995-2005 - IFES - Remunerações totais ativos, a preços de dezembro/2006 corrigidos pelo IGP-DI da FGV (final do mês) – Assistente I mestre

Corpo docente permanente – Regime de trabalho - Assistente I mestre						
ANOS	20 HS	Δ %	40HS	Δ %	DE	Δ %
Jan.1995	1.356,45	-	2.712,95		4.204,98	-
Jul.1998	1.245,03	-8,10	2.665,14	-1,76	4.050,63	-3,66
Jan.2000	1.248,20	0,24	2.706,93	1,57	4.099,14	1,18
Abr.2001	1.146,50	-8,17	2.486,38	-8,16	3.765,17	-8,14
Jan.2002	1.100,45	-4,01	2.388,88	-3,90	3.616,54	-3,93
Jan.2003	1.071,26	-2,72	2.310,79	-3,26	3.504,05	-3,12
Mai.2004	1.298,14	21,19	2.560,16	10,77	3.821,97	9,07
Mai.2005	1.305,29	0,53	2.359,84	-7,81	3.522,92	-7,81
1995/2005 Δ %	-3,76	-	-13,01	-	-16,21	-

Fonte: SRH/MPOG – Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais.
(Disponível em 07/04/2008 no endereço: www.servidor.gov.br)

2.4 – Evolução dos cursos de graduação e de pós-graduação, e do corpo discente de graduação e de pós-graduação

Visando o exame da intensificação, precarização e mudança qualitativa do trabalho dos docentes das IFES da Região Sudeste, assim como se fez em relação à expansão da educação superior na Região Sudeste, iniciar-se-á pela apresentação de dados sobre a evolução, não das IFES da Região, pois seu número manteve-se praticamente estável no período, mas dos cursos de graduação e pós-graduação e do número de matrículas de graduação e de pós-graduação no período de referência.

– Evolução dos cursos de graduação e pós-graduação

A evolução do número de cursos de graduação nas sete IFES da amostra não guarda paralelo nem com o que ocorre no país (198%) nem com o que ocorre na região (182%), considerados os setores públicos e privados. O crescimento médio das sete IFES girou em torno de 25% no período 1995–2005, variando de 11,9% na UFES a 40% na UFF e 38% na UFJF.

O que distingue as IFES do Sudeste, se considerados representativos os escores revelados pela amostra deste estudo, é o crescimento dos cursos de pós-graduação, seja no nível do mestrado, seja no do doutorado. Os cursos de mestrado tiveram um aumento médio de cerca de 42% no período, com variação acentuada entre os 2% de expansão na UNIFESP e 214% na UFU. Os cursos de doutorado tiveram um aumento médio de quase duas vezes maior que os de mestrado, isto é, 71,6 no período, com grande variação entre as IFES: apenas 2,7% de expansão na UNIFESP e 400% na UFES e na UFU. Neste caso, da pós-graduação *stricto sensu*, a pequena expansão está vinculada a IFES cuja pós-graduação já se encontrava consolidada ao início do período: a UNIFESP, sendo uma universidade de porte médio, mas das mais antigas da amostra, já mantinha, em 1995, 36 cursos de mestrado e 37 de doutorado, a estes tendo acrescentado, em dez anos, mais 4 cursos de mestrado e 1 de doutorado; a UFU, que, em 1995 mantinha 7 cursos de mestrado e apenas 2 de doutorado, chega ao ano 2005 com 22 cursos de mestrado e 10 de doutorado. Isto, como se verá mais adiante, se combina com o grau de crescimento apresentado na qualificação pós-graduada de seu corpo docente.

Esta dimensão quantitativa traz consigo de forma mais clara, quando analisada com os elementos do capítulo primeiro, as tantas mediações entre a *mundialização do capital* e o papel estratégico que passaram a ocupar as universidades, com maior ênfase a pós-graduação, o lugar privilegiado da pesquisa. Isto pode ser explicado, numa primeira aproximação, pela indução realizada pelo CNPq por meio do financiamento das *pesquisas de impacto* e pelo novo modelo de avaliação da Capes, que se torna uma efetiva Agência Reguladora, um órgão mediador entre o estatal e o privado.

Tabela 14 – Evolução do número de cursos de Graduação e Pós-graduação – UFES – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ %
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	42	9	1	52	0,0
1996	42	11	1	54	3,8
1997	42	13	2	57	5,6
1998	42	13	2	57	0,0
1999	46	15	2	63	10,5
2000	49	16	3	68	7,9
2001	52	16	3	71	4,4
2002	52	16	3	71	0,0
2003	50	16	4	70	-1,4
2004	48	19	5	72	2,9
2005	47	19	5	71	-1,4
1995/2005 Δ%	12	111	400	37	-

Fonte: UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Tabela 15 – Evolução do número de cursos de Graduação e Pós-graduação – UFF – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ %
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	45	-	-	-	-
1996	45	27	6	78	-
1997	40	27	6	73	-6,4
1998	42	27	7	76	4,1
1999	-	-	-	-	-
2000	51	39	10	100	-
2001	49	36	12	97	-3,0
2002	49	20	15	84	-13,4
2003	52	20	20	92	9,5
2004	58	43	21	122	32,6
2005	63	40	22	125	2,5
1995/2005 Δ%	40	48	267	60	-

Fonte: UFF/NTI/PROPP

Tabela 16 – Evolução do número de Cursos de Graduação e Pós-graduação – UFJF – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ%
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	29	4	0	33	0,0
1996	29	4	0	33	0,0
1997	30	4	0	34	3,0
1998	31	5	0	36	5,9
1999	33	6	0	39	8,3
2000	36	6	0	42	7,7
2001	37	7	1	45	7,1
2002	38	7	1	46	2,2
2003	40	7	1	48	4,3
2004	40	8	1	49	2,1
2005	40	12	1	53	8,2
1995/2005 Δ%	38	200	-	61	-

Fonte: UFJF/PROPG

Tabela 17 – Evolução do número de Cursos de Graduação e Pós-graduação – UFMG – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ%
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	37	51	26	114	0,0
1996	37	54	25	116	1,8
1997	38	52	30	120	3,4
1998	38	53	30	121	0,8
1999	41	54	30	125	3,3
2000	42	55	34	131	4,8
2001	44	56	38	138	5,3
2002	47	57	41	145	5,1
2003	47	57	44	148	2,1
2004	47	57	46	150	1,4
2005	48	58	48	154	2,7
1995/2005 Δ%	30	14	85	35	-

Fonte: UFMG/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Dpto. de Registro e Controle Acadêmico

Tabela 18 – Evolução do número de cursos de Graduação e Pós-graduação – UFU – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	%
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	27	7	2	36	0,0
1996	28	9	2	39	8,3
1997	29	9	2	40	2,6
1998	29	11	3	43	7,5
1999	30	11	3	44	2,3
2000	30	15	4	49	11,4
2001	30	17	4	51	4,1
2002	30	19	5	54	5,9
2003	30	21	6	57	5,6
2004	32	21	7	60	5,3
2005	33	22	10	65	8,3
1995/2005 Δ%	22	214	400	81	-

Fonte: UFU/PROPLAD/Relatórios de Gestão

Tabela 19 – Evolução do número de cursos de Graduação e Pós-graduação – UNIFESP – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ %
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	4	-	-	-	-
1996	4	36	37	77	-
1997	5	38	37	80	3,9
1998	5	38	37	80	0,0
1999	5	38	37	80	0,0
2000	5	38	37	80	0,0
2001	5	39	38	82	2,5
2002	5	39	38	82	0,0
2003	5	39	37	81	-1,2
2004	5	39	37	81	0,0
2005	5	40	38	83	2,5
1995/2005 Δ%	25	11	3	8	

Fonte: Unifesp/Relatórios de Gestão

* Os programas em sua maioria possuem nível de mestrado e doutorado.

Tabela 20 – Evolução do número de cursos de Graduação e Pós-graduação – UNIRIO – 1995-2005

ANOS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	Δ %
		MESTRADO	DOCTORADO		
1995	15	5	2	22	-
1996	13	5	2	20	-9,1
1997	12	5	2	19	-5,0
1998	12	5	2	19	0,0
1999	14	5	2	21	10,5
2000	16	4	2	22	4,8
2001	16	4	2	22	0,0
2002	16	4	2	22	0,0
2003	17	4	2	23	4,5
2004	17	6	2	25	8,7
2005	17	6	3	26	4,0
1995/2005 Δ%	13	20	50	18	

Fonte: UNIRIO/Relatórios de Gestão

Tabela 21 – Evolução do número de cursos de graduação, mestrado e doutorado – Sete IFES da Região Sudeste – 1995-2005

IFES	Ano	Graduação	Δ%	Mestrado	Δ%	Doutorado	Δ%
UFES	1995	42	-	9	-	1	-
	2005	47	11,9	19	111,1	5	400,0
UFF	1995	45	-	27	-	6	-
	2005	63	40,0	40	48,1	22	266,7
UFJF	1995	29	-	4	-	0	-
	2005	40	37,9	12	200,0	1	-
UFMG	1995	37	-	51	-	26	-
	2005	48	29,7	58	13,7	48	84,6
UFU	1995	27	-	7	-	2	-
	2005	33	22,2	22	214,3	10	400,0
UNIFESP	1995	4	-	36	-	37	-
	2005	5	25,0	40	11,1	38	2,7
UNIRIO	1995	15	-	5	-	2	-
	2005	17	13,3	6	20,0	3	50,0
TOTAL	1995	199	-	139	-	74	-
	2005	253	27,1	197	41,7	127	71,6

– Evolução dos Corpos discentes de Graduação e Pós-Graduação

Fenômeno similar ao dos cursos se verifica em relação à evolução das matrículas de graduação e de pós-graduação.

Na graduação, no período 1995–2004, as matrículas totais – dos setores público e privado – tiveram um aumento de 136,6% no país e 111,1% no Sudeste. Em período quase idêntico – 1995–2005 – as matrículas das sete IFES da amostra apresentaram um índice de crescimento médio de apenas 29%, variando de 7,2% na UNIFESP a 48,2% na UFJF.

Mais uma vez, é nas matrículas de pós-graduação, mestrado e doutorado, que se dará a diferença. Somadas matrículas dos cursos de mestrado e de doutorado, passa-se de 7.011 pós-graduandos em 1995 para 14.865 em 2005, isto é, 112% de crescimento. Mais uma vez também se verifica o fato de que a UNIFESP tem um aumento relativamente baixo (56%) e a UFU, por exemplo, um grande crescimento (432%). A UFMG, a maior das IFES da amostra, que inicia o período com 2.567 pós-graduandos, chega a 2005 com 5.566, isto é, com um montante total pouco superior à medida da amostra: 116,9%.

Tabela 22 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UFES – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	9.771	0,0	280	0,0
1996	9.881	1,1	293	4,6
1997	10.280	4,0	341	16,4
1998	10.356	0,7	405	19,1
1999	10.936	5,6	467	15,3
2000	11.227	2,7	595	27,6
2001	11.563	3,0	687	15,7
2002	12.257	6,0	788	14,8
2003	12.483	1,8	741	-5,8
2004	12.501	0,1	798	7,7
2005	12.858	2,9	966	21,2
1995/2005 Δ%	32	-	245,0	-

Fonte: UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/Relatórios de Gestão

Tabela 23 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UFF – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	15.967	-	-	-
1996	16.234	1,7	1.180	-
1997	22.097	36,1	-	-
1998	19.756	-10,6	1.501	-
1999	19.824	0,3	1.981	32,0
2000	21.177	6,8	1.869	-5,7
2001	21.177*	-	2.084	11,5
2002	21.579	1,9	2.322	11,4
2003	19.473	-9,8	2.601	12,0
2004	17.793	-2,3	3.238	24,5
2005	19.123	7,5	3.153	-2,6
1995/2005 Δ%	20	-	167	-

Fonte: UFF/NTI/PROPP

Obs.: Exceto Cursos de Especialização e Residência Médica do Hospital das Clínicas.

*Dados repetidos de 2000

Tabela 24 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UFJF – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	7.025	0,0	0	-
1996	7.322	4,2	0	-
1997	7.535	2,9	0	-
1998	7.579	0,6	148	-
1999	7.930	4,6	164	10,8
2000	8.610	8,6	164	0,0
2001	8.895	3,3	194	18,3
2002	9.285	4,4	194	0,0
2003	9.763	5,1	241	24,2
2004	10.523	7,8	270	12,0
2005	10.409	-1,1	387	43,3
1995/2005 Δ%	48	-	161	-

Fonte: UFJF/PROPG

Tabela 25 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UFMG – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação*	Δ%
1995	17.747	0,0	2.567	0,0
1996	17.841	0,5	3.006	17,1
1997	19.187	7,5	3.422	13,8
1998	19.162	-0,1	3.630	6,1
1999	19.425	1,4	3.875	6,7
2000	20.228	4,1	4.534	17,0
2001	20.639	2,0	4.890	7,9
2002	19.903	-3,6	4.779	-2,3
2003	20.630	3,7	5.160	8,0
2004	21.051	2,0	5.687	10,2
2005	22.202	5,5	5.566	-2,1
1995/2005 Δ%	25	-	117	-

Fonte: UFMG/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Dpto. de Registro e Controle Acadêmico

* Exceto matrículas nos Cursos de Especialização e na Residência Médica do Hospital das Clínicas.

Tabela 26 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UFU – 1995-2005

Anos	Total de Matrículas Graduação	Δ%	Total de Matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	9.360	0,0	358	0,0
1996	9.644	3,0	428	19,6
1997	10.502	8,9	678	58,4
1998	11.352	8,1	494	-27,1
1999	11.389	0,3	1.971	299,0
2000	12.439	9,2	740	-62,5
2001	12.441	0,0	804	8,6
2002	12.444	0,0	1.830	127,6
2003	12.377	-0,5	2.011	9,9
2004	12.621	2,0	1.239	-38,4
2005	12.621	0,0	1.871	51,0
1995/2005 Δ%	35	-	423	-

Fonte: UFU/PROPLAD/Relatórios de Gestão

Tabela 27 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UNIFESP – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	1.232	0,0	-	-
1996	1.243	0,9	-	-
1997	1.281	3,1	1.822	-
1998	1.283	0,2	2.407	32,1
1999	1.296	1,0	2.557	6,2
2000	1.306	0,8	2.657	3,9
2001	1.281	-1,9	2.721	2,4
2002	1.290	0,7	2.721	0,0
2003	1.296	0,5	2.572	-5,5
2004	1.299	0,2	2.384	-7,3
2005	1.319	1,5	2.505	5,1
1995/2005 Δ%	7	-	37	-

Fonte: Unifesp/Relatórios de Gestão

Tabela 28 – Evolução das matrículas de Graduação e Pós-graduação – UNIRIO – 1995-2005

Anos	Total de matrículas Graduação	Δ%	Total de matrículas Pós-graduação	Δ%
1995	4.147	0,0	155	0,0
1996	4.927	18,8	152	-1,9
1997	4.830	-2,0	180	18,4
1998	5.364	11,1	193	7,2
1999	4.767	-11,1	214	10,9
2000	4.922	3,3	173	-19,2
2001	4.908	-0,3	202	16,8
2002	5.228	6,5	181	-10,4
2003	4.907	-6,1	214	18,2
2004	5.150	5,0	246	15,0
2005	5.587	8,5	328	33,3
1995/2005 Δ%	35	-	112	-

Fonte: UNIRIO/Relatórios de Gestão

Tabela 29 – Evolução do número de matrículas de graduação presencial, mestrado e doutorado – Sete IFES da Região Sudeste – 1995-2005

IFES	Ano	Graduação	Δ%	Mestrado e Doutorado	Δ%
UFES	1995	9.771	-	1.151	-
	2005	12.858	31,6	1.055	-8,3
UFF	1995	15.967	-	1.180*	-
	2005	19.123	19,8	3.153	167,2
UFJF	1995	7.025	-	-	-
	2005	10.409	48,2	387	-
UFMG	1995	17.747	-	2.567	-
	2005	22.202	25,1	5.566	116,8
UFU	1995	9.360	-	358	-
	2005	12.621	34,8	1.871	422,6
UNIFESP	1995	1.232	-	1.600*	-
	2005	1.319	7,1	2.505	56,6
UNIRIO	1995	4.147	-	155	-
	2005	5.587	34,7	328	111,6
TOTAL	1995	65.249	-	7.011	-
	2005	84.119	29,0	14.865	112,0

*Estimativa

Fonte: IFES da Amostra – Relatórios de Gestão

Os dados relativos aos corpos discentes da graduação e pós-graduação revelam a predominância do segundo segmento como parte da expansão da pós-graduação nesse período. Isto evidencia a crescente intensificação de trabalho do professor da pós-graduação em meio às extremas exigências que esta sua condição lhe impõe em face da avaliação da Capes. Este novo *ethos* tende a mudar de forma profunda a relação entre orientando e orientador, como se poderá ver mais adiante quando forem examinados os depoimentos dos professores pesquisadores. Mas vale destacar que a formação do novo pós-graduando acaba por se fazer à imagem e semelhança do orientador. Em outros termos, com a mudança do CNPq e da CAPES, um novo tipo de mestre e doutor se põe como parâmetro para a formação dos pós-graduandos, com graves consequências para o aluno e para o professor pesquisador da pós-graduação, regulada e controlada pela CAPES.

2.5 – Evolução do corpo docente (regime de trabalho e titulação)

– Distribuição do corpo docente por regime de trabalho

Tomando como referência o período 1995–2005, apresenta-se nas páginas que seguem o quadro sistematizado de evolução do corpo docente permanente das sete IFES da amostra por regime de trabalho. O regime de trabalho dos docentes permanentes das IFES, parte da carreira unificada e isonômica das IFES, subdivide-se em três tipos: regime de tempo integral e dedicação exclusiva (DE), regime de tempo integral de 40hs, e regime de tempo parcial 20hs.

Primeira observação relativa à apresentação dos dados: na Base de Dados MEC/INEP os dados dos dois primeiros regimes acima (DE e Tempo Integral 40hs) encontram-se agregados. A partir de outras bases de dados, normalmente vinculadas à administração superior das IFES da amostra, observa-se que os contratos em regime de DE são amplamente majoritários nas sete IFES da amostra. Alguns exemplos: 1) na UFES, eram 70,84% em 1995 e 80,55% em 2005; 2) na UFMG, eram 81,3% em 1995 e 83,6% em 2005; 3) na UFU, eram 83,1% em 1995 e 86,3% em 2005. Em dois casos esse percentual é significativamente menor, exatamente nas duas IFES em que predominam os cur-

tos na área da saúde nos quais atua grande número de profissionais liberais, responsáveis por consultórios e clínicas particulares: UNIFESP, com 35,8% em 1995 e 37,1% em 2005; UNIRIO, com 39,3% em 1995 e 59,5%.

A evolução do corpo docente das sete IFES da amostra adquire significado quando correlacionada com outras variáveis que ajudam a compor o cenário onde se pode avaliar o grau de intensificação e precarização do trabalho do professor dessas instituições. Antes de tudo, retomem-se os índices de crescimento das funções docentes, nos setores público e privado, no país e na região Sudeste, no período 1995–2004, que foi, no primeiro caso, de 92,1% e de 87,2% no segundo. A tabela 05, que tratava da evolução das funções docentes por regime de Tempo Integral e Tempo Parcial (incluído professor horista) no Sudeste, revela a grande discrepância no crescimento dessas funções segundo a categoria administrativa – pública ou privada. Para um aumento total de 87,2%, no período, este índice chegava a 134% no setor privado e a apenas 17,6% no setor público (incluindo IES federais, estaduais e municipais). É diante deste quadro que adquirem sentido os 10% de crescimento do total de docentes das sete IFES da amostra no período 1995–2005.

Este baixo percentual de crescimento, para adquirir sentido mais preciso, necessita ser confrontado com o aumento de 37,6% do total de alunos de graduação, com os 112% de crescimento do total de pós-graduandos de mestrado e de doutorado, com a redução do quadro de funcionários técnico-administrativos, com a redução salarial variável em torno de 30% no período, com o aumento também variável de cerca de 40% na produção intelectual publicada pelos professores (a maioria em algumas IFES do Sudeste) das IFES da amostra e, finalmente, com a significativa redução de recursos totais ou de pessoal e de custeio para manutenção do subsistema federal de educação superior.

Antes de se observar a evolução do corpo docente permanente, em sua distribuição por regime de trabalho, vale examinar alguns dados presentes na tabela 38, em que se apresentam a evolução do total geral do corpo docente, no período em estudo, e a evolução do total de cada uma das sete IFES da amostra.

Além do dado mais geral do baixo crescimento de 10% do total num período de 11 anos, isto é, menos de 1% ao ano, vale a pena observar que na segunda metade do período houve somente decréscimo do quadro permanente das sete IFES, isto ocorrendo mesmo naquelas,

como a UFMG, que, no período, obtiveram escores de crescimento bastante acima da média. Esta involução dos números se verifica também em relação à UFF, à UFU e à UNIRIO.

Outra observação de ordem geral refere-se ao aumento percentual do número de professores contratados em regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, com uma única exceção, da UFF. Da mesma forma, com uma única exceção, da UFMG, todas as demais apresentam redução e, em alguns casos, significativa, do número de professores contratados em regime de 20hs.

Isso conduz ao seguinte quadro sintético: para um aumento do total de docentes das sete IFES da amostra de 10% no período, tem-se 11,3% de aumento do quadro de professores contratados em regime de TI e DE, e 5,4% de aumento do total de docentes contratados em regime de TP 20hs.

Tabela 30 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20hs	%	TI 40hs e DE	%	TOTAL	Δ %
1995	111	12,4	785	87,6	896	-
1996	115	12,5	804	87,5	919	2,6
1997	135	11,4	1047	88,6	1182	28,6
1998	113	11,7	853	88,3	966	-18,3
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	115	9,9	1042	90,1	1157	-
2001	113	9,9	1025	90,1	1138	-1,6
2002	121	10,8	1001	89,2	1122	-1,4
2003	113	9,7	1051	90,3	1164	3,7
2004	109	9,3	1067	90,7	1176	1,0
2005	100	8,4	1090	91,6	1190	1,2
1995/2005 Δ%	-10	-	39	-	33	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 31 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UFF (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	Δ %
1995	489	19,2	2064	80,8	2553	-
1996	906	32,1	1916	67,9	2822	10,5
1997	510	21,0	1919	79,0	2429	-13,9
1998	949	35,3	1738	64,7	2687	10,6
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	530	20,6	2044	79,4	2574	-
2001	529	20,8	2019	79,2	2548	-1,0
2002	564	23,0	1884	77,0	2448	-3,9
2003	560	22,6	1917	77,4	2477	1,2
2004	503	21,3	1863	78,7	2366	-4,5
2005	448	19,4	1857	80,6	2305	-2,6
1995/2005 Δ%	-8	-	-10	-	-10	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 32 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UFJF (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	Δ %
1995	67	8,3	741	91,7	808	-
1996	57	7,4	717	92,6	774	-4,2
1997	55	5,4	969	94,6	1024	32,3
1998	51	5,8	823	94,2	874	-14,6
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	36	3,9	889	96,1	925	-
2001	35	3,8	893	96,2	928	0,3
2002	33	3,7	863	96,3	896	-3,4
2003	24	2,7	859	97,3	883	-1,5
2004	33	3,6	879	96,4	912	3,3
2005	43	4,6	893	95,4	936	2,6
1995/2005 Δ%	-36	-	21	-	16	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 33 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UFMG
(2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	Δ %
1995	340	16,0	1782	84,0	2122	-
1996	237	16,7	1183	83,3	1420	-33,1
1997	514	19,2	2165	80,8	2679	88,7
1998	481	17,8	2214	82,2	2695	0,6
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	501	18,3	2233	81,7	2734	-
2001	591	20,9	2232	79,1	2823	3,3
2002	495	18,9	2126	81,1	2621	-7,2
2003	519	19,8	2096	80,2	2615	-0,2
2004	609	22,9	2053	77,1	2662	1,8
2005	562	21,5	2052	78,5	2614	-1,8
1995/2005 Δ%	65	-	15	-	23	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 34 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UFU (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	Δ %
1995	22	2,3	947	97,7	969	-
1996	16	1,7	924	98,3	940	-3,0
1997	15	1,4	1056	98,6	1071	13,9
1998	14	1,5	897	98,5	911	-14,9
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	375	30,2	867	69,8	1242	-
2001	402	31,9	857	68,1	1259	1,4
2002	419	32,7	861	67,3	1280	1,7
2003	26	2,3	1099	97,7	1125	-12,1
2004	0	0,0	1117	100,0	1117	-0,7
2005	0	0,0	1131	100,0	1131	1,3
1995/2005 Δ%	-100	-	19	-	17	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 35 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UNIFESP (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	A %
1995	30	4,8	595	95,2	625	-
1996	27	4,5	577	95,5	604	-3,4
1997	23	4,3	509	95,7	532	-11,9
1998	26	3,9	644	96,1	670	25,9
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	23	3,7	606	96,3	629	-
2001	20	3,2	596	96,8	616	-2,1
2002	5	0,8	625	99,2	630	2,3
2003	27	4,5	572	95,5	599	-4,9
2004	43	7,3	546	92,7	589	-1,7
2005	16	2,5	619	97,5	635	7,8
1995/2005 A%	-47	-	4	-	2	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 36 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – UNIRIO (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

CORPO DOCENTE PERMANENTE						
REGIME DE TRABALHO						
ANOS	20HS	%	TI 40HS e DE	%	TOTAL	A %
1995	114	22,6	390	77,4	504	-
1996	108	22,9	364	77,1	472	-6,3
1997	112	20,7	430	79,3	542	14,8
1998	94	17,3	450	82,7	544	0,4
1999*	-	-	-	-	-	-
2000**	86	14,8	496	85,2	582	-
2001	70	11,7	526	88,3	596	2,4
2002	64	11,3	501	88,7	565	-5,2
2003	62	11,2	491	88,8	553	-2,1
2004	59	11,0	478	89,0	537	-2,9
2005	67	12,1	485	87,9	552	2,8
1995/2005 A%	-41	-	24	-	10	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 37 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – Total sete IFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL	Δ%
1995	896	2553	808	2122	969	625	504	8477	-
1996	919	2822	774	1420	940	604	472	7951	-6,2
1997	1182	2429	1024	2679	1071	532	542	9459	19,0
1998	966	2687	874	2695	911	670	544	9347	-1,2
1999*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000**	1157	2574	925	2734	1242	629	582	9843	-
2001	1138	2548	928	2823	1259	616	596	9908	0,7
2002	1122	2448	896	2621	1280	630	565	9562	-3,5
2003	1164	2477	883	2615	1125	599	553	9416	-1,5
2004	1176	2366	912	2662	1117	589	537	9359	-0,6
2005	1190	2305	936	2614	1131	635	552	9363	0,0
1995/2005 Δ%	33	-10	16	23	17	2	10	10	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 38 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – Total 40hs e DE das sete IFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL	Δ%
1995	785	2064	741	1782	947	595	390	7304	-
1996	804	1916	717	1183	924	577	364	6485	-11,2
1997	1047	1919	969	2165	1056	509	430	8095	24,8
1998	853	1738	823	2214	897	644	450	7619	-5,9
1999*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000**	1042	2044	889	2233	867	606	496	8177	-
2001	1025	2019	893	2232	857	596	526	8148	-0,4
2002	1001	1884	863	2126	861	625	501	7861	-3,5
2003	1051	1917	859	2096	1099	572	491	8085	2,8
2004	1067	1863	879	2053	1117	546	478	8003	-1,0
2005	1090	1857	893	2052	1131	619	485	8127	1,5
1995/2005 Δ%	39	-10	21	15	19	4	24	11	-

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 39 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Regime de Trabalho – Total 20hs das sete IFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL	Δ%
1995	111	489	67	340	22	30	114	1173	-
1996	115	906	57	237	16	27	108	1466	25,0
1997	135	510	55	514	15	23	112	1364	-7,0
1998	113	949	51	481	14	26	94	1728	26,7
1999*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000**	115	530	36	501	375	23	86	1666	-
2001	113	529	35	591	402	20	70	1760	5,6
2002	121	564	33	495	419	5	64	1701	-3,4
2003	113	560	24	519	26	27	62	1331	-21,8
2004	109	503	33	609	-	43	59	1356	1,9
2005	100	448	43	562	-	16	67	1236	-8,8
1995/2005 Δ%	-10	-8	-36	65	-	-47	-41	5	

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

* Dados ausentes na Base de Dados.

**A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 40 – Evolução do corpo docente – Regime de Trabalho – Sete IFES da Região Sudeste – 1995-2005

IFES	Ano	20 hs	Δ%	40hs e DE	Δ%
UFES	1995	111	-	785	-
	2005	100	-9,9	1.090	38,9
UFF	1995	489	-	2.064	-
	2005	448	-8,4	1.857	-10,0
UFJF	1995	67	-	741	-
	2005	43	-35,8	893	20,5
UFMG	1995	340	-	1.782	-
	2005	562	65,3	2.052	15,2
UFU	1995	22	-	947	-
	2005	0	-100,0	1.131	19,4
UNIFESP	1995	30	-	595	-
	2005	16	-46,7	619	4,0
UNIRIO	1995	114	-	390	-
	2005	67	-41,2	485	24,4
TOTAL	1995	1.173	-	7.304	-
	2005	1.236	5,4	8.127	11,3

– Distribuição do corpo docente por titulação

Outro aspecto importante na evolução do quadro docente das sete IFES da amostra no período 1995–2005, além do regime de trabalho, é o da **titulação**. Dentro dos limites da Base de Dados, serão observados três graus na titulação: graduação, mestrado e doutorado.

O que de imediato chama a atenção ao observar-se a tabela 42, que trata da evolução dos números do mais alto grau de titulação – doutorado –, é o grande crescimento verificado no período, quando comparado com o aumento dos efetivos totais dos docentes das sete IFES: 121% de aumento no número de doutores contra 10% de aumento do total de docentes do quadro permanente. Os docentes portadores do título de doutor eram 2.251 e correspondiam a 26,6% do total das sete IFES em 1995; passaram para 4.969 ou 53,1% do total em 2005. A última coluna dessa tabela mostra como a evolução foi constante e bastante homogênea, com exceção de dois anos, 1997/1998 e 2001/2002, em que os “saltos” estiveram bastante acima da média de crescimento anual.

Mais uma vez os resultados em termos de percentual de crescimento no período revelam traços de cada uma das IFES. O menor crescimento, indicando maior estabilidade, é o da UNIFESP (30%) cujo corpo docente apresenta no período um aumento de apenas 2% e que já tinha, em 1995, do total de docentes do quadro permanente, 67,7% de doutores, índice que passou para 86,5% em 2005. No outro extremo encontra-se a UFJF, indicando grandes mudanças ou excepcional crescimento, com 384% de aumento no número de doutores contra apenas 16% de crescimento do seu quadro de docentes permanente. Deste quadro de 808 professores em 1995, apenas 9% eram doutores; dos 936 em 2005, os doutores já eram 36,1%. Em seguida, pode-se observar o crescimento significativamente acima da média na UFES (231%), na UFU (195%) e na UNIRIO (194%). A UFMG apresenta índices próximos da média das sete IFES (123%). Apresentava, sobre o total de 2.122 docentes do quadro permanente em 1995, 35% de doutores; em 2005, sobre o total de 2.614 docentes do quadro permanente, eram 63,4% os doutores. Como se verifica, o crescimento dos índices de titulação relaciona-se com diversos fatores: idade da IFES, programas de pós-graduação instalados, situação no ponto de partida do cálculo, etc.

O que é necessário enfatizar é que em termos proporcionais, no período de 11 anos aqui considerados, a titulação/qualificação do corpo docente permanente das sete IFES da amostra fez exatamente dobrar o percentual de portadores do título de doutor sobre o total de docentes: 26,6% em 1995; 53,1% em 2005.

Os reflexos desse crescimento na obtenção de títulos de doutor aparecem nos números relativos à evolução/involução da obtenção de títulos de mestre.

No início do período, 1995, o percentual de mestres sobre o total de docentes da amostra era superior ao de doutores: 33,5% contra 26,6%. No final do período, 2005, a inversão é evidente e as diferenças significativas: 24,7% contra 53,1%.

Para um crescimento de 121% no número de doutores, tem-se um decréscimo de -19% no número de mestres. Verifica-se, igualmente, que em apenas um caso, da UNIRIO, houve crescimento no número total de mestres (33%); numa, a UFJF, este número ficou estável (0%), assim como na UFES (-2%). A maior redução verifica-se na UNIFESP (-64%).

Dado o pequeno aumento do total de docentes (10%) das IFES da amostra e o excepcional crescimento do quadro de doutores, além do número de mestres reduziu-se, como se reduziu em percentual mais elevado ainda o número de docentes sem título de mestre ou doutor, isto é, graduados ou portadores de certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*). Esta redução se deu no período de modo bastante isonômico entre as sete IFES, com exceção da UFES (14,8% para uma média de 38,5%) e em grau menor da UFJF (31,4%).

Os docentes não portadores de títulos de mestre e doutor eram 40,0% do total dos docentes do quadro permanente da amostra no ano de 1995. Em 2005 este percentual havia baixado para 22,3%.

Em síntese a evolução do quadro permanente das IFES da amostra, quanto à titulação, assim se apresenta percentualmente:

- a) 1995: graduados - 40,0%; mestres - 33,5%; doutores - 26,6;
- b) 2005: graduados - 22,3%; mestres - 24,7%; doutores - 53,1%.

Tabela 41 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Titulação – **Doutor** – Total das sete IFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus e “especialistas”) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL A	TOTAL B	% A/B
1995	156	596	74	744	192	423	66	2251	8477	26,6
1996	173	647	90	473	248	416	67	2114	7951	26,6
1997	203	629	112	955	279	373	74	2625	9459	27,8
1998	211	701	133	1.105	294	501	90	3035	9347	32,5
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000*	314	840	228	1.330	417	514	128	3771	9843	38,3
2001	338	961	234	1.416	432	504	140	4025	9908	40,6
2002	363	998	279	1.485	504	526	150	4305	9562	45,0
2003	422	1015	287	1.516	525	524	190	4479	9416	47,6
2004	486	1100	317	1.581	541	512	185	4722	9359	50,5
2005	517	1127	358	1.657	567	549	194	4969	9363	53,1
1995/2005 Δ%	231	89	384	123	195	30	194	121	10	-

Fonte: INEP/ Censo da Educação Superior

*A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 42 – Evolução do Corpo Docente Permanente – Titulação – **Mestre** – Total das sete IFES (2º Semestre, excluídos os docentes do 1º e 2º graus e “especialistas”) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL A	TOTAL B	% A/B
1995	334	957	241	676	339	145	144	2836	8477	33,5
1996	356	1144	282	534	289	140	144	2889	7951	36,3
1997	425	943	314	925	385	125	199	3316	9459	35,1
1998	321	1075	297	918	348	129	219	3307	9347	35,4
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000*	409	934	354	836	395	94	240	3262	9843	33,1
2001	383	862	364	818	376	78	228	3109	9908	31,4
2002	365	817	325	678	371	77	208	2841	9562	29,7
2003	336	750	286	640	340	53	204	2609	9416	27,7
2004	341	733	261	600	305	49	197	2486	9359	26,6
2005	327	623	240	566	310	52	192	2310	9363	24,7
1995/2005 Δ%	-2	-35	0	-16	-9	-64	33	-19	10	

Fonte: INEP/ Censo da Educação Superior

*A partir de 2000 inclui-se o corpo docente afastado

Tabela 43 – Evolução do corpo docente - titulação – Sete IFES da Região Sudeste – 1995-2005

IFES	Ano	Graduação	Δ%	Mestrado	Δ%	Doutorado	Δ%
UFES	1995	406	-	334	-	156	-
	2005	346	-14,8	327	-2,1	517	231,4
UFF	1995	1000	-	957	-	596	-
	2005	555	-44,5	623	-34,9	1127	89,1
UFJF	1995	493	-	241	-	74	-
	2005	338	-31,4	240	-0,4	358	383,8
UFMG	1995	702	-	676	-	744	-
	2005	391	-44,3	566	-16,3	1657	122,7
UFU	1995	438	-	339	-	192	-
	2005	254	-42,0	310	-8,6	567	195,3
UNIFESP	1995	57	-	145	-	423	-
	2005	34	-40,4	52	-64,1	549	29,8
UNIRIO	1995	294	-	144	-	66	-
	2005	166	-43,5	192	33,3	194	193,9
TOTAL	1995	3390	-	2836	-	2251	-
	2005	2084	-38,5	2310	-18,5	4969	120,7

Mais uma vez as evidências indicam o “período de preparação da *efetiva* reforma”. Nesse período os dados parecem mostrar uma política deliberada de capacitação de professores.

2.6 – Evolução do corpo técnico–administrativo

A evolução do corpo técnico–administrativo das sete IFES do Sudeste adquire importante significado quando se examina a questão da *prática universitária*, no caso, a intensificação e a precarização ou mudanças qualitativas do trabalho do professor dessas instituições. O trabalho do professor, das IFES ou de qualquer universidade que desenvolva de forma integrada ou não ensino, pesquisa e extensão, não pode prescindir da colaboração dos funcionários técnico–administrativos. Isto é verdade principalmente para as universidades em que se verifica um maior grau de consolidação da pós-graduação e das atividades de pesquisa.

Antes de examinar a evolução do corpo técnico–administrativo no interior das sete IFES da amostra, cabe comparar esse quadro com o que se verifica no país, na região Sudeste, no setor privado e no setor público, em período quase idêntico. Segundo se pode ver na tabela 06,

do estudo sobre a educação superior da Região Sudeste, no período de 1995 a 2004, o total de funcionários técnico-administrativos da educação superior teve um aumento de 19,5% no país e 14,1% no Sudeste. Dividido o total do Sudeste entre os setores público e privado, conforme a tabela 07, tem-se dois índices acentuadamente díspares entre si: enquanto no setor privado ocorreu um aumento de 122%, no setor público deu-se uma redução de -32%. Comentando os dados dessa tabela, chamava-se atenção para a disparidade entre o crescimento dos cursos e das matrículas do Sudeste, 182% e 111,1%, respectivamente, e o pequeno aumento de 14,1% do corpo técnico-administrativo. Ressaltava-se o fato de maior gravidade, para um aumento de 50,1% nas matrículas no setor público, ocorria neste setor apenas 17,6% de aumento do corpo docente e uma redução de -32,8% do corpo técnico-administrativo.

São esses dados que formam o pano de fundo para o quadro de evolução/involução do corpo técnico-administrativo das sete IFES da amostra no período 1995-2005.

Além disso, cabe lembrar aqui alguns dados desta amostra quanto à evolução dos cursos de graduação e pós-graduação, das matrículas de graduação e pós-graduação, e do próprio corpo docente, ainda que não se retomem agora os dados relativos a diminuição de financiamento das IFES e de redução salarial dos docentes da IFES da amostra.

Os cursos de graduação das sete IFES da amostra tiveram no período um aumento de 27,1%, os de mestrado 41,7% e os de doutorado, 71,6%. As matrículas de graduação cresceram 37,6%, as de pós-graduação (mestrado e doutorado), 112%. O corpo docente da amostra apresentou um índice de apenas 10% de aumento no período.

É diante destes quadros geral e restrito, feito de números que chegam a ultrapassar os 100% de aumento, que se deve ver a situação específica da evolução/involução do corpo técnico-administrativo das sete IFES da amostra, isto é, uma redução de -40% no período. Registre-se que todas as sete IFES, com uma única exceção, apresentam índices de redução superiores a essa média, uma delas atingindo -71%.

Antes do exame da tabela e gráfico que ilustram esta situação, vale a pena estabelecer a relação proporcional entre total do corpo docente e total de funcionários técnico-administrativos de cada uma das sete IFES no início e no final do período. Em 1995 a relação professor/funcionário era de 1 para 2,51. Em 2005, esta relação havia baixado para 1 para 1,38, isto é uma redução de 44,6%.

Tabela 44 – Evolução do Corpo Técnico-Administrativo – Total das sete IFES – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	TOTAL	Δ%
1995	2.441	5.040	1.233	4.912	3.359	3.254	1.290	21.529	-
1996	2.397	5.142	2.090	4.679	3.198	2.095	1.057	20.658	-4,0
1997	2.291	4.711	1.147	4.474	3.315	1.681	1.081	18.700	-9,5
1998	1.219	4.721	764	2.766	1.718	3.344	1.008	15.540	-16,9
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001*	1.192	2.533	709	2.611	1.625	2.957	372	11.999	-
2002	1.169	2.540	1.040	2.524	1.640	2.927	372	12.212	1,8
2003	1.134	2.441	700	2.453	1.550	3.118	359	11.755	-3,7
2004	1.090	2.487	1.042	2.380	1.537	2.465	349	11.350	-3,4
2005	1.124	2.454	689	2.505	1.700	4.157	369	12.998	14,5
1995/2005	-54	-51	-44	-49	-49	28	-71	-40	
Δ%									

Fonte: INEP/ Censo da Educação Superior

*A partir de 2001 inclui-se o corpo técnico afastado

2.7 – Evolução da produção intelectual docente

As mudanças na *prática universitária*, entre as quais a intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES do Sudeste, também podem ser observadas pelo câmbio ocorrido na relação do corpo docente das IFES da amostra com a quantidade e distribuição da produção intelectual em subperíodo compreendido entre os anos 1995–2005.

Para a realização do ensaio estatístico representado pelas tabelas abaixo, que retratam situações próprias de cada uma das sete IFES da amostra, lançou-se mão de dados disponíveis no Portal da Capes (*Internet*). O subperíodo adotado foi o de 1998–2005, porque 1998 é o primeiro ano para o qual há dados disponíveis sobre produção intelectual nesse Portal.

Deve-se chamar a atenção para o fato de que possivelmente os dados de cada ano desse acervo tenham sido tratados, sob alguns importantes aspectos, de forma bastante diversa entre si. Basta lembrar que durante esse período foi adotado e a cada ano modificado o sistema “Qualis” de classificação dos periódicos científicos das diferentes áreas de conhecimento. Embora tendo utilizado orientações gerais comuns, as múltiplas grandes áreas também seguiram orientações específicas em relação à forma de classificar e contabilizar algumas das produções intelectuais em tela, o que faz com que os dados estatísticos aqui utilizados

não possam ser considerados uniformes, isonômicos. Isto aconselha, portanto, a não se fazer, dos dados aqui apresentados, inferências muito diretas ou de validade absoluta em termos comparativos. Antes devem poder ser vistos como razoáveis indicadores de tendências.

Observe-se a grande variedade de tabelas no que tange à composição por áreas de conhecimento. Algumas trazem maior número de áreas de conhecimento, outras, menor. Isto se deve à consolidação maior ou menor da pós-graduação em cada uma das IFES ou, ainda, à concentração de programas em alguma área específica, como é o caso da UNIFESP.

No total são 32 cursos de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), assim distribuídos: 1) duas IFES (UFF e UFMG) com 7 cursos; 2) uma IFES (UFES) com 6 cursos; 3) uma IFES (UFU) com 4 cursos; 4) duas IFES (UFJF e UNIFESP) com 3 cursos; e 5) uma IFES (UNIRIO) com 2 cursos.

O número de professores que se envolveu nesses 32 cursos ao longo dos sete anos do período em exame teve um aumento de 44%, mas a produção intelectual teve um crescimento bruto de 124,5% neste mesmo espaço de tempo, isto é, quase o triplo em termos percentuais proporcionais. Disso decorre que o crescimento líquido médio, ou seja, a distribuição *per capita* (número de produtos dividido pelo número de professores/pesquisadores), foi de 58% no período. Há casos de estabilidade (UNIFESP), porque se partiu de uma base muito alta para essa data: 4 produtos *per capita* já em 1998, número que se manteve em 2005. Os grandes saltos, que em um dos casos chegou a 100% (UFJF), são os que se verificam quando se parte de números bem menores, isto é, 1,5 ou 1,7 produto *per capita*, para se chegar a 3 ou a 3,2 *per capita*.

O que chama atenção, além do crescimento líquido da distribuição média *per capita*, que chegou a quase 60%, é que em nenhuma das IFES houve redução da média da produção intelectual pelo conjunto dos docentes envolvidos. O único caso de não crescimento ou de estabilidade, como já sinalizado, ocorreu com a IFES que já apresentava em 1998 a mais alta média *per capita*.

Outra observação importante: a média *per capita* de “produtos” por docente/autor que, em 1998, era de 2,4, também tem um crescimento superior a 50%, chegando a 3,68 em 2005, e, em dois casos (UFMG e UFU), a uma média de aproximadamente 5, isto é, o dobro da média geral do início do subperíodo, sete anos antes.

Tabela 45 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UFES – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc. Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl.	Total	
1998/99	Eng. Elétrica	12	-	9	-	34	43	2,2
	Ciê. Fisiol.	16	-	16	-	-	16	
	Informática	7	-	4	1	15	20	
	Física	11	-	21	-	-	21	
	Educação	9	-	9	4	3	16	
	Psicologia	8	1	10	10	2	23	
2000/05	Eng. Elétrica	15	-	5	-	57	62	3,2
	Ciê. Fisiol.	13	-	16	1	-	17	
	Informática	20	1	7	3	47	58	
	Física	16	2	30	-	14	46	
	Educação	22	6	16	14	42	78	
	Psicologia	12	1	18	18	14	51	
1998/2005 Δ %		55,6	900,0	33,3	140,0	222,2	124,5	45,5

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 46 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UFF – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc. Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Comp 1	Total	
1998/99	Odontologia	15	2	12	-	3	17	1,7
	Eng. de Prod.	15	3	7	2	16	28	
	Biol. Mar.	8	-	2	1	3	6	
	Computação	8	-	6	-	17	23	
	Matemática	16	-	7	-	-	7	
	Letras	41	9	34	10	18	71	
2000/05	Odontologia	13	-	24	-	2	26	3,2
	Eng. de Prod.	19	-	28	2	72	102	
	Biol. Mar.	11	-	16	-	6	22	
	Computação	25	1	16	5	68	90	
	Matemática	17	1	15	-	-	16	
	Letras	42	10	39	35	28	112	
Educação	33	3	50	38	54	145		
1998/2005 Δ %		34,5	0,0	106,6	263,6	228,6	156,1	88,2

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 47 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UFJF – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc. Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl.	Total	
1998	Zoologia	12	-	8	-	8	8	1,5
	Letras	11	-	12	2	2	16	
	Filosofia	8	2	21	-	1	24	
2000	Zoologia	12	-	29	5	20	54	3,0
	Letras	25	4	22	19	10	55	
	Filosofia	12	3	20	7	9	39	
1998/2005 Δ %		58,1	250,0	73,2	1450,0	254,5	208,3	100,0

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 48 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UFMG – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc. Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl.	Total	
1998	Zootecnia	21	3	45	-	71	119	2,8
	Eng. Elétrica	18	1	14	1	61	77	
	Fisiol. Farm.	22	-	47	-	-	47	
	Enfermagem	12	1	12	1	-	14	
	Computação	21	2	4	-	70	76	
	Direito	31	18	23	1	4	46	
	Psicologia	15	3	8	6	2	19	
2005	Zootecnia	18	5	43	1	63	112	4,7
	Eng. Elétrica	26	-	41	-	100	141	
	Fisiol. Farm.	7	1	84	6	2	93	
	Enfermagem	11	2	16	12	12	42	
	Computação	23	-	18	5	102	125	
	Direito	30	19	57	16	1	93	
	Psicologia	22	2	29	13	6	50	
1998/2005 Δ %		-02	03	88,2	506,6	38,8	64,8	67,8

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 49 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UFU – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl	Total	
1998	Medicina	12	-	8	15	-	23	3,2
	Eng. Elétr.	17	7	8	-	69	84	
	Gen.e Bioq.	14	1	10	1	6	32	
	Educação	9	1	6	3	7	26	
2000	Medicina	10	-	11	2	-	13	5,3
	Eng. Elétr.	17	-	24	-	91	115	
	Gen.e Bioq.	14	-	15	-	-	15	
	Educação	24	3	32	34	133	202	
1998/2005 Δ %		25,0	-66,7	156,3	89,5	173,2	109,1	65,6

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 50 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UNIFESP – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl	Total	
1998	Cardiologia	6	-	8	1	29	38	4,0
	Biol.	20	-	38	3	4	45	
	Enfermage	15	1	31	6	43	81	
2005	Cardiologia	14	-	50	28	-	78	4,0
	Biol.	30	-	85	2	-	87	
	Enfermage	23	1	65	13	21	100	
1998/2005 Δ %		63,4	0,0	159,7	330,0	-72,4	61,6	0,0

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Tabela 51 – Produção Intelectual dos docentes de Pós-Graduação – UNIRIO – 1998-2005

Ano	Cursos (Amostra aleatória)	Docentes	Produção Intelectual (PI)					PI/Doc. Média
			Livros	Artigos	Capítulos	Trab. Compl.	Total	
1998	Teatro Artes/Música	10	2	8	2	0	11	1,7
	Memórias Sociais	11	2	10	7	5	24	
2005	Teatro Artes/Música	24	6	10	14	11	41	2,4
	Memórias Sociais	13	1	14	17	14	46	
1998/2005 Δ %		76,2	75,0	33,3	244,4	400,0	148,6	41,2

Fonte: CAPES/ Cadernos de Avaliação

Os dados sobre a relação entre a produção e o número de programas e de docentes levam a perguntar se a evolução apresentada por essas variáveis já não mostra a nova forma de atuar do professor da pós-graduação. Com o mesmo número de professores e as mesmas condições, passados oito anos, há um aumento considerável na produção. Muitos formuladores de políticas têm argumentado que bastaria *apertar* a avaliação que a produção aumentaria em consequência. Mais adiante haverá depoimentos com este teor. Mas a pergunta precisa ser outra: nas atuais condições de baixos salários, indução, regulação e controle da produção, o que se pode esperar quanto à produção, à formação de novos pesquisadores e, sobretudo, quanto às diretrizes que conformarão a pauta de pesquisa das universidades?

2.8 – Evolução da relação professor/alunos (professor “TI equivalente” e aluno de “graduação equivalente”)

Uma das dimensões mais importantes da intensificação e/ou precarização do trabalho do professor nas IFES da amostra é a evolução da relação professor/alunos em cada uma das IFES e no seu conjunto no período 1995–2005.

Para um estudo desta relação necessita-se de alguns parâmetros básicos homogêneos: alunos de graduação equivalentes e professores de tempo integral equivalente. O primeiro elemento – “o aluno de gradua-

ção equivalente” – é necessário porque a prática universitária tem revelado um dado indiscutível, segundo o qual um aluno de pós-graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado, significa muito maior volume de trabalho e razão de preocupação e cuidado do que um aluno de graduação. É comum ouvir-se dos professores que atuam na pós-graduação que cinco alunos/orientandos de mestrado ou de doutorado exigem maior empenho e tempo de dedicação do que cinquenta ou cem alunos de graduação. O segundo elemento – “professor de tempo integral equivalente” – é necessário, porque, na carreira das IFES, como já visto, os professores são contratados em três possíveis regimes de trabalho: dedicação exclusiva (DE), tempo integral de 40hs (TI) e tempo parcial de 20hs (TP).

No primeiro caso, para se obter o total de “alunos de graduação equivalentes” (AGE), multiplicou-se o total de alunos de pós-graduação por um determinado coeficiente de equivalência ou fator de correção, no caso o fator quatro (4) e somou-se o resultado ao total de alunos de graduação²³.

No segundo caso, para se ter o total de “professores em TI equivalente” (PTIE) dividiu-se o total de professores em TP por dois e somou-se o resultado ao total de professores em DE e TI.

²³ A metodologia de cálculo para a determinação do coeficiente de equivalência (fator de correção) para transformar o aluno de pós-graduação em “aluno de graduação equivalente” consistiu nos seguintes passos:

- 1) Levantar junto às sete IFES da amostra da Região Sudeste o número de alunos de pós-graduação, de professores orientadores e de disciplinas de responsabilidade destes professores no período cujos dados estão disponíveis no site da Capes/Cadernos de Avaliação: 1998–2005;
- 2) Calcular o número de alunos e de orientandos por professor em cada curso de uma amostra aleatória de todos os cursos de cada IFES;
- 3) Calcular a média de orientandos por professor em cada curso, em cada ano do período 1998 e 2005;
- 4) Calcular a média do total orientador/orientandos, isto é, dividir o número total de orientandos pelo de professores em cada ano do período;

O resultado: duas distribuições de médias. Para cada uma delas foi calculado o desvio padrão, com o objetivo de encontrar a distribuição que fosse mais estável, isto é, que tivesse o menor desvio padrão.

Foi observado que a média que considerava o peso dos professores (a média total) era mais estável e uniforme, possuía menores oscilações, e, portanto, do ponto de vista estatístico, aproximava-se mais do fato real. Em seguida, foi calculado o coeficiente (fator de correção) como sendo a média entre os cursos de 1998 e os cursos de 2005. O resultado obtido foi 3,9, considerado adequado do ponto de vista de uma análise do processo formativo do aluno de pós-graduação. Por aproximação, adotou-se o coeficiente de equivalência (fator de correção) 4, considerando a carga horária do professor na pós-graduação.

Como já dispúnhamos dos números correspondentes ao total de matrículas (alunos) de graduação, de pós-graduação e dos números correspondentes ao total dos professores, por regime de trabalho, de cada uma das sete IFES da amostra, foi possível estabelecer os elementos necessários para a montagem das tabelas que dão conta da evolução da relação professor/alunos, no período 1998–2005.

Como já sinalizado anteriormente, neste estudo somente foi possível trabalhar com dados referentes aos professores do quadro permanente, porque os dados acerca dos professores substitutos não são fornecidos nem pelo Censo da Educação Superior do INEP/MEC, nem em moldes fidedignos pela administração superior de diversas das IFES da amostra²⁴.

Para iniciar este ensaio optou-se por abandonar a ordem alfabética das siglas das IFES da amostra até aqui utilizada de apresentação dos dados e iniciar pelo caso da UFMG, de todas as sete IFES da amostra, a mais representativa, por sua história, dimensão e consolidação da pós-graduação.

Inicialmente deve-se confrontar a tabela 53 abaixo com a tabela 34, que trata da evolução do corpo docente permanente – regime de trabalho – da UFMG, no período 1995–2005. O total de 2.122 professores em 1995 e de 2.614 em 2005, transforma-se, quando dividido o total de cada ano de TP 20hs pelo divisor dois, em 1.952 TI correspondentes em 1995 e em 2.333 TI correspondentes em 2005. E assim para os demais anos do período. Verifica-se um aumento do total de docentes em “TI correspondente” de 20% de 1995 a 2005.

Em seguida esta tabela 53 deve ser confrontada com a tabela 26, que trata da evolução das matrículas de graduação e pós-graduação da UFMG no período 1995–2005. Nesta tabela 26 verifica-se um crescimento do total de matrículas de graduação no período de 25% e do total de matrículas de pós-graduação de 117%. Na terceira coluna da tabela 53 abaixo vê-se o total de “matrículas de graduação correspondentes” e sua evolução no período: crescimento de 59%. É a divisão dos dados anuais desta coluna pelos dados anuais da coluna dois que mostra a evolução da relação docente/alunos no período, isto é, de 1/14 para

²⁴ Nos dois ou três casos em que se pode dispor de dados, precários, a respeito do número de professores substitutos, o total destes, no caso da UFMG, correspondeu a um percentual sobre o total de professores TI correspondentes que variou em torno de 7%; e, nos casos da UFES e da UFU, variou em torno de 14%.

1/19. No caso da UFMG, portanto, a relação professor/aluno, nos termos aqui utilizados, teve um crescimento de 36%.

O caso da UFMG ilustra com muita ênfase a importância da pós-graduação na ampliação da relação professor/alunos ou, em outras palavras, na intensificação do trabalho do professor. Em 1995, a UFMG tinha um total de 77 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (51 de mestrado e 26 de doutorado) e 37 cursos de graduação; 2.567 alunos de pós-graduação e 17.747 alunos de graduação. Em 2005 a UFMG havia ampliado seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para 106 (58 mestrados e 48 doutorados) e os cursos de graduação para 48; os alunos de pós-graduação já eram 5.566 alunos de pós-graduação e os de graduação 22.202. O crescimento dos cursos de doutorado, por exemplo, foi de 85% em 11 anos; o dos alunos de pós-graduação foi de 117% contra apenas 25% dos alunos de graduação.

É bastante aceitável que se afirme que os 106 cursos de pós-graduação, com seus 5.566 mestrados e doutorandos, signifiquem, para os 75% aproximadamente do total de professores da UFMG que a eles se dedicam, tanto ou mais horas e intensidade de trabalho do que os 48 cursos e 22.202 alunos de graduação. Além do que o número de “alunos de graduação equivalentes” tem crescido em 36% e o envolvimento com a produção intelectual em percentual maior ainda, como visto anteriormente.

Por outro lado, a tabela 53 e o gráfico 56 abaixo mostram que o crescimento do corpo docente – “Tempo Integral correspondente” – aumentou 20% no período contra 59% dos “alunos de graduação equivalentes”. Isto é que explica o aumento de 36% no número de alunos por professor na UFMG de 1995 a 2005.

A tabela 59, síntese das anteriores que mostram a evolução dos índices de relação professor/alunos de cada uma das sete IFES no período, apresenta, em termos de médias anuais do conjunto, um aumento gradativo que vai de 12,4 alunos por professor em 1995 a 16 alunos por professor em 2005, isto é, crescimento da média geral no período de 36%.

Tabela 52 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UFMG – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente”*	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	1.952	28.015	14
1996	1.302	29.865	23
1997	2.422	32.875	14
1998	2.455	33.682	14
1999	-	34.925	-
2000	2.484	38.364	15
2001	2.528	40.199	16
2002	2.374	39.019	16
2003	2.356	41.270	18
2004	2.358	43.799	19
2005	2.333	44.466	19
1995/2005 Δ%	20	59	36

Fonte de dados primários: * Dados do INEP/Censo da Educação Superior

** UFMG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Dpto de Registro e Controle Acadêmico

Tabela 53 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UFES – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente” *	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	841	10.891	13
1996	862	11.053	13
1997	1115	11.644	10
1998	910	11.967	13
1999	-	12.804	-
2000	1100	13.607	12
2001	1082	14.311	13
2002	1062	15.409	15
2003	1108	15.447	14
2004	1122	15.693	14
2005	1140	16.722	15
1995/2005 Δ%	36	54	15

Fonte de dados primários: * Dados do INEP/Censo da Educação Superior

**UFES - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Tabela 54 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UFF – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente”*	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	2.309	-	-
1996	2.369	20.954	9
1997	2.174	-	-
1998	2.213	25.760	12
1999	-	27.748	-
2000	2.309	28.653	12
2001	2.284	29.513	13
2002	2.166	30.867	14
2003	2.197	28.614	13
2004	2.115	30.745	15
2005	2.081	31.175	15
1995/2005 Δ%	-10	49	67

Fonte de dados primários: * Dados do INEP/Censo da Educação Superior

** UFF - NTI/PROPP

Tabela 55 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondentes e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UFJF – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente”*	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	775	7.025	9
1996	746	7.322	10
1997	997	7.535	8
1998	849	8.171	10
1999	-	8.586	-
2000	907	9.266	10
2001	911	9.671	11
2002	880	10.061	11
2003	871	10.727	12
2004	896	11.603	13
2005	915	11.957	13
1995/2005 Δ%	18	70	44

Fonte de dados primários: * Dados do INEP/Censo da Educação Superior

** UFJF - PROPG

Tabela 56 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UFU – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente”*	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	958	10.792	11
1996	932	11.356	12
1997	1064	13.214	12
1998	904	13.328	15
1999	-	19.273	-
2000	1055	15.399	15
2001	1058	15.660	15
2002	1071	19.697	18
2003	1112	20.421	18
2004	1117	17.577	16
2005	1131	20.105	18
1995/2005 Δ%	18	86	64

Fonte de dados primários: *Dados do INEP/Censo da Educação Superior

**UFU - Pró-Reitoria de Planejamento e Administração /Relatórios de Gestão

Tabela 57 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – Unifesp – 1995-2005

Anos	*Total de docentes em “TI correspondente”	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	610	-	-
1996	591	-	-
1997	521	8.569	16
1998	657	10.911	17
1999	-	11.524	-
2000	618	11.934	19
2001	606	12.165	20
2002	628	12.174	19
2003	586	11.584	20
2004	568	10.835	19
2005	627	11.339	18
1995/2005 Δ%	3	32	13

Fonte de dados primários: *Dados do INEP/Censo da Educação Superior

**Unifesp - Relatórios de Gestão

Tabela 58 – Evolução da relação docente-alunos (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – UNIRIO – 1995-2005

Anos	Total de docentes em “TI correspondente”*	Total de “matriculas de graduação correspondentes”**	Relação docente-alunos
1995	447	4.767	11
1996	418	5.535	13
1997	486	5.550	11
1998	497	6.136	12
1999	-	5.623	-
2000	539	5.614	10
2001	561	5.716	10
2002	533	5.952	11
2003	522	5.763	11
2004	508	6.134	12
2005	519	6.899	13
1995/2005 Δ%	16	45	18

Fonte de dados primários: *Dados do INEP/Censo da Educação Superior

**UNIRIO - Relatórios de Gestão

Tabela 59 – Evolução da relação docente/alunos – Total das sete IFES da Região Sudeste (docentes em “tempo integral correspondente” e matriculados de “graduação correspondente”, excluídos os professores substitutos) – 1995-2005

Anos	UFES	UFF	UFJF	UFMG	UFU	UNIFESP	UNIRIO	MÉDIA
1995	13	-	9	14	11	-	11	12
1996	13	9	10	23	12	-	13	13
1997	10	-	8	14	12	16	11	12
1998	13	12	10	14	15	17	12	13
1999	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	12	12	10	15	15	19	10	13
2001	13	13	11	16	15	20	10	14
2002	15	14	11	16	18	19	11	15
2003	14	13	12	18	18	20	11	15
2004	14	15	13	19	16	19	12	15
2005	15	15	13	19	18	18	13	16
1995/2005 Δ%	15	67	44	36	64	13	18	36

2.9 – Considerações finais sobre o contexto institucional da intensificação do trabalho do professor das sete IFES da amostra.

Cabe encerrar este capítulo com uma breve síntese dos múltiplos dados e sumárias análises com que, sob diferentes aspectos, tentou-se caracterizar o que aqui se denomina de intensificação e precarização do trabalho dos professores das sete IFES da amostra. A hipótese de mudança qualitativa do trabalho nesta amostra e por extensão, acredita-se, no universo das IFES do Sudeste, como polo avançado da educação superior federal no país, por meio de sua intensificação e precarização, faz-se cada vez mais evidente na medida em que se somam diversas variáveis ou fatos reveladores dessa intensificação, que podem assim ser sucintamente enumerados:

1. O fato mais evidente e talvez de maior repercussão sobre a intensificação e precarização do trabalho docente é o que se traduz na “política” de financiamento da expansão da educação superior pública federal. Os dados financeiros, dos mais gerais – evolução dos recursos totais de todas as fontes e destinados a todas as IFES do país e ao total das sete IFES da amostra – aos mais restritos – despesas correntes com origem no tesouro para todas as IFES e para o total das IFES da amostra, por exemplo –, todos, em maior ou menor grau, revelam que o financiamento do total de IFES do país e da amostra sofreu uma redução de no mínimo um terço em valores reais no período em estudo.

Talvez o mais representativo dos dados seja o da tabela 10 – o que se refere aos montantes financeiros destinados a pagamento do pessoal e dos encargos sociais de todas as IFES, do total da amostra e de cada uma das sete IFES dessa, excluídos os recursos próprios, e despesas com inativos e precatórios. A redução no período para o total das IFES do país foi de exatos –33% (R\$ 8,937 bi e R\$ 5,958 bi); do total das IFES da amostra, de –34%; no caso da UFU, a redução chegou a –56%.

2. O segundo fato, decorrente do primeiro, mas, ao mesmo tempo, parte dele, que contribui em grande medida para que se deem as condições de intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, é o que se refere à evolução/involução da remuneração salarial de 1995 a 2005. Como mostram as tabelas 11 a 14 a redução salarial dos professores das IFES, em nível nacional, alcançou diversos graus

que variaram em média de -15% a -28% , atingindo de forma mais significativa os professores das faixas mais altas da carreira – Titulares e Adjuntos.

3. O terceiro fato, que revela a intensificação do trabalho dos professores das IFES, é o que decorre da correlação entre o crescimento das matrículas de graduação e pós-graduação e o crescimento das funções ou do quadro docente (regime de trabalho), assim como do quadro de funcionários técnico-administrativos. A evolução da relação professor/alunos é uma decorrência da correlação desses dados.

Como demonstrado acima, os dados dessa equação assim se apresentam: diante de $1/3$ de redução do financiamento de pessoal das IFES do país e da amostra, e de cerca de 20% de redução salarial dos professores das IFES do país e da amostra, tem-se: a) 37% de aumento das matrículas de graduação e 112% de aumento das matrículas de pós-graduação da amostra, que, em conjunto, aplicado o fator de correção 4 para as matrículas de pós-graduação, se traduz em 60% de aumento das matrículas de “graduação correspondente”; b) 12% de aumento do total de professores em “TI correspondente” das IFES da amostra; e c) 40% de redução do corpo técnico-administrativo.

O aumento da relação professor/alunos, que tem a ver diretamente com a correlação entre o pequeno aumento do corpo docente em “TI correspondente” (12%) e o grande aumento do corpo discente ou “matrículas de graduação correspondentes” (60%), aproximou-se, no período, de 33% , isto é, esta relação passou de $12,4/1$ a $15,9/1$.

4. Por fim, é necessário considerar que a este aumento do coeficiente da relação professor/alunos deve se somar: a) o aumento de atividades burocráticas ou laboratoriais que significa a redução de 40% do corpo técnico-administrativo do conjunto das IFES da amostra; b) assim como, o aumento de 50% da produção intelectual publicada *per capita* dos professores vinculados à pós-graduação.

CAPÍTULO III

Federais, atividades–fim e professores pesquisadores

A *prática universitária* de que trata este estudo tem seu espaço–tempo específico e delimitado: sete universidades federais da região sudeste, no período que vai de 1995, início do primeiro mandato do Presidente FHC, a 2007, ano de realização de meia centena de entrevistas com professores pesquisadores dessas instituições, base empírica deste e dos próximos capítulos deste relatório. Entretanto, no diálogo de mais de uma hora entre os dois pesquisadores e cada um dos entrevistados, tendo a maioria destes entre vinte a trinta anos de vínculo com suas respectivas universidades, é este o tempo de existência destas que aflora nas reminiscências da maioria deles.

Dentre os múltiplos aspectos do funcionamento das sete *Federais* em pauta, que foram objeto da fala dos quarenta e nove entrevistados, neste capítulo serão abordados em especial os seguintes, que, para esta exposição e análise, assim sumariamente se intitulam: 1) As *Federais* como espaço da *prática universitária* e o “nascimento” do professor pesquisador; 2) As atividades–fim prioritárias nas *Federais*; 3) As condições de trabalho dos professores pesquisadores; 4) A precária manutenção das *Federais*; 5) Ensaio de classificação dos *atores* da cena universitária das *Federais*.

1 – As *Federais* como espaço da *prática universitária* e “nascimento” do professor pesquisador

Ao se manifestarem sobre sua *prática universitária* nenhum dos entrevistados pôde fazê–lo sem referir–se a suas relações com a instituição que os acolheu ou à qual aportaram, alguns desde os tempos de graduação, outros, depois de ou durante seus estudos pós–graduados. A descrição desses laços, embora, muitas vezes abordados de forma mar-

ginal, é suficiente para se ter uma imagem dos diferentes estágios de desenvolvimento dessas sete IFES, em especial no que concerne à implantação e consolidação da pós-graduação e da pesquisa. Sem a preocupação de estabelecer uma escala classificatória para elas – os dados são insuficientes e essa não era o objetivo primeiro das entrevistas – é possível, entretanto, reuni-las em torno de dois elementos caracterizadores: tempo de fundação e estado da pós-graduação.

Dadas as características da amostra de professores entrevistados, fez parte obrigatória do discurso sobre a *prática universitária* um relato, recheado de lembranças bastante idealizadas, sobre o modo como cada um se formou para essa profissão, como venceu as barreiras de ingresso na instituição, como foi se constituindo como professor, pesquisador, orientador e/ou administrador acadêmico. Noutros termos, representa-se nas entrevistas como se forma, nasce e amadurece o professor e pesquisador universitário das *Federais*. Poder-se-ia analisar simetrias e assimetrias em relação aos temas acima referidos por meio das trajetórias dos entrevistados, mas este não era o objeto precípuo deste estudo.

Entre outros aspectos que constituem esse relato tem lugar de algum destaque a valorização da carreira universitária, especialmente quando se pode compará-la com outros tipos de trabalho e profissões cuja experiência se viveu antes ou concomitantemente à de professor universitário de universidade pública.

1.1 – Antigas ou consolidadas e novas ou em consolidação

Ao se classificarem as sete IFES da amostra, tanto pelo tempo de existência, quanto especialmente por sua caminhada rumo à consolidação da pós-graduação e da pesquisa, duas destacam-se como “antigas” ou consolidadas – UFMG e UNIFESP – e outras quatro como “novas” ou em consolidação – UFES, UFU, UFJF e UNIRIO. Pode-se considerar a UFF como intermediária entre esses dois extremos não muito distantes.

A UFMG nasceu em 1927, como Universidade de Minas Gerais (UMG), pela aglutinação de quatro faculdades de Belo Horizonte. Em 1949 federalizava-se como universidade pública. Em 2005, oferecia 48 cursos de graduação, 58 cursos de mestrado e 48 cursos de doutorado;

contava com 22.202 alunos de graduação e 5.566 de pós-graduação *stricto sensu*. Os professores do quadro permanente nesse ano eram 2.614, dos quais 1.657 (63,4%) doutores.

A UNIFESP foi fundada em 1933, como Escola Paulista de Medicina (EPM), rival da Faculdade de Medicina que viria a ser incorporada à Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Em 1958 federalizou-se. Em 1994, foi reconhecida como Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especializada na área da saúde. Nos anos mais recentes, a UNIFESP decidiu pela abertura de cursos de graduação e pós-graduação em outras áreas que não as da saúde, o que a aproximaria aos poucos do modelo plural, em termos de abrangência de áreas de conhecimento, que é adotado por todas as demais IFES do país. Uma das marcas da UNIFESP é a proeminência da pós-graduação *stricto sensu*, porém, na área da saúde, em razão de sua história. Em 2005, para um total de cinco cursos de graduação, oferecia 40 cursos de mestrado e 38 de doutorado (os primeiros mestrados e doutorados são da década de setenta); do total de 3.824 alunos, 1.319 eram de graduação e 2.505, de pós-graduação. O seu quadro de docentes permanentes era de 635 professores, dos quais 549 (86,5%) portadores do título de doutor.

A UFES, fundada em 1954, como Universidade do Espírito Santo, pela aglutinação de sete instituições isoladas de Vitória, foi federalizada em 1961. Em 2005, oferecia 37 cursos de graduação, 19 cursos de mestrado e cinco de doutorado. Tinha 12.858 alunos de graduação e 1.055 de pós-graduação. O seu corpo docente permanente era composto de 1.190 professores, dos quais 517 (43,4%) doutores.

A UFU, que se constituiu inicialmente de diversas faculdades particulares de Uberlândia, foi federalizada em 1975. A pós-graduação *stricto sensu* teve início na UFU com a criação de dois cursos de mestrado a partir de 1982. Quatro cursos de doutorado foram instalados na década de 1990. Nos anos 2000 criaram-se 9 cursos de mestrado e 7 de doutorado. Com isso, em 2005, a UFU oferecia 33 cursos de graduação e 32 de pós-graduação, sendo 22 de mestrado e 10 de doutorado; tinha 12.621 alunos de graduação e 1.871 de pós-graduação. O seu corpo docente permanente era composto de 1.131 docentes, dos quais 567 (50,1%) titulados como doutores.

A UFJF foi criada como universidade federal em 1960. Sua pós-graduação *stricto sensu* iniciou-se na década de 1990. Em 2005 oferecia 33 cursos de graduação, 14 de mestrado e dois de doutorado, a maioria destes de implantação bastante recente. O seu corpo discente era for-

mado por 10.409 alunos de graduação e 387 de pós-graduação. O corpo docente permanente era composto de 936 professores, 358 (38,2%) portadores do título de doutor.

A UNIRIO constituiu-se como universidade federal em 1979. Oferecia, em 2005, 19 cursos de graduação e nove de pós-graduação, sendo seis de mestrado e três de doutorado. Contava com 5.587 alunos de graduação e 328 de pós-graduação. Seu corpo docente permanente era de 552 professores, dos quais 194 (35,1%) doutores.

A UFF, criada em 1960, como Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), pela aglutinação de cinco faculdades federais pré-existentes em Niterói, mudou sua denominação para a atual em 1965. Em 2005, oferecia 63 cursos de graduação, 40 cursos de mestrado e 22 de doutorado. Contava com 19.123 alunos de graduação e 3.153 de pós-graduação. Os professores do quadro docente permanente eram 2.305, dos quais 1.127 (48,9%) portadores do título de doutor.

A história sumária da criação e trajetória da UFMG e da UNIFESP, a constituição de seu corpo docente e seu grau de titulação (63,4% e 86,5% de doutores, respectivamente), o número de cursos de mestrado (UFMG, 58; UNIFESP, 40) e de doutorado (UFMG, 48; UNIFESP, 38) oferecidos, além do número de alunos de pós-graduação, são dados que justificam a classificação aqui adotada para essas duas já tradicionais IFES. O mesmo se pode dizer em relação às aqui consideradas “novas” e em consolidação como universidades. Além de uma história que não atinge ainda meio século, desenvolvem um número já bastante significativo de cursos de mestrado e doutorado e que avançam rapidamente para a qualificação de pelo menos 50% de seu quadro docente com o título de doutor (A UFU já alcançava este percentual em 2005). Como se verá mais adiante, os fundadores da universidade e as condições próprias da região em que se localiza teriam contribuído de forma aguda para seu crescimento.

A situação de cada uma das IFES da amostra é facilmente ilustrada pelos depoimentos dos entrevistados quando se referem a sua própria trajetória na instituição e quando descrevem seus primeiros passos no ensino, na pesquisa e na pós-graduação, assim como, na montagem de laboratórios, na formação de equipes de pesquisa e no que pode ser aqui denominado como processos de endogenia e de heterogenia, aquele mais presente nas “antigas” e consolidadas e este, nas mais “novas” e em consolidação. Naquelas, especialmente na UNIFESP, é mais comum encontrarem-se entre os professores da amostra os que fizeram

a graduação, o mestrado e o doutorado na própria instituição; nestas, os que, mesmo tendo feito a graduação na instituição, em geral fizeram sua pós-graduação *stricto sensu* em outros centros de formação.

Para ilustrar o primeiro caso, vejamos as declarações abaixo:

Eu acho que quase nasci aqui na Unifesp, pelo tempo que já estou aqui... (risos). Na realidade, eu me formei em Medicina aqui na Unifesp em 1963. Sou nascida aqui em São Paulo e foi aqui que eu fiz toda minha educação anterior e a educação superior. Fiz residência médica em clínica médica e, logo em seguida, fui para o Departamento de Biomedicina e Farmacologia muito motivada, primeiro pela vontade de ser professora universitária e, depois, por já estar interessada por uma linha de pesquisa que eu tinha iniciado no antigo Departamento de Metabolismo e Nutrição que hoje é a Nefrologia, da Escola. E desenvolvi... essa parte experimental. Defendi tese em 1968. Fui pros Estados Unidos, onde passei um ano e meio na Columbia, trabalhando no Departamento de Farmacologia e Bioquímica, e voltei depois e continuei aqui a minha carreira. (EF2, 2007, p. 2).

Nessa universidade, dadas as suas origens, o ambiente institucional de estímulo à pesquisa, em especial a aplicada, desde os cursos de graduação, fica evidente, como se verá adiante por outros depoimentos. Destaca-se, por outro lado, o incentivo aos professores das IFES para se qualificarem, sem, no entanto, coagi-los. Portanto, embora este movimento apareça com maior ênfase nesta instituição, ele ocorria também em outras, talvez com menos abundância de recursos.

Eu sou biomédica formada aqui pela escola em 81[...]. Então me formei em 81 e já no estágio do 4º ano da graduação fiz estágio aqui, estágio curricular obrigatório na Farmacologia, trabalhando com plantas medicinais. Aqui é o setor de produtos naturais. E, depois, eu fiz mestrado e doutorado aqui na Farmacologia mesmo. Quando entrei no doutorado, na época isso foi [...] eu entrei em 87. Em 87 abriu concurso para docente aqui, em 88 [...]. Abriu em 87 e eu prestei mais por experiência. Abriu em 88 e eu prestei também e foi quando entrei e fui contratada e efetivada em 89. Foram nove candidatos e eu entrei em 1º lugar. (EF3, 2007, p. 2).

Com a chancela do concurso, da iniciação científica nas linhas de pesquisa que se desenvolvem nos departamentos e programas de

pós-graduação, os ex–alunos ingressam na carreira e percorrem todos os degraus da trajetória profissional universitária.

Eu sou biomédica, formada aqui pela Escola Paulista [...] em 79, e assim que eu terminei [...] – acredito que fiz uma carreira muito homogênea no sentido de ter tido a maior parte da minha experiência aqui na escola – eu fiz iniciação científica no 4º ano [...]. Assim que terminei a graduação, tive a oportunidade de fazer um pequeno estágio aqui de seis meses e, em seguida, prestei a prova para ingresso na pós-graduação. E eu havia recém–terminado o doutorado quando houve uma vaga. [...]. De lá para cá eu vinha fazendo as minhas pesquisas na mesma linha [...]. Eu fiz o mestrado aqui no Departamento, com o então chefe... e continuo na mesma linha de pesquisa desde então [...]. Fiz o doutorado em seguida. Naquela época não era muito comum a gente ter o doutorado direto, enfim. E a partir de 88, quando defendi o doutorado, como eu já era docente, tive a oportunidade de solicitar o meu credenciamento. Tive o meu credenciamento aprovado pelo Departamento, para orientar pela pós-graduação de Micro–Imunologia. *Então, eu acredito que sou privilegiada porque essas oportunidades dentro de uma mesma instituição são raras, ainda mais hoje em dia.* (EF6, 2007, p. 2–3, grifos nossos).

A última observação desse depoimento faz um contraponto à situação aparentemente majoritária retratada pela amostra de entrevistados dessa instituição e está muito próxima do que aconteceria nas demais IFES, mesmo naquelas que possuem há mais tempo cursos de mestrado e de doutorado, como é o caso da UFMG, em que apenas excepcionalmente foram relatados casos de endogenia plena (graduação, pós-graduação e carreira na instituição).

A heterogenia na formação de seus quadros, em especial nos que se envolvem majoritariamente com a pós-graduação e a pesquisa, é uma realidade que se faz bastante evidente naquelas instituições que têm empreendido um grande esforço de consolidação desses dois tipos de atividade. Contratar professores com mestrado e doutorado em “boas escolas” e qualificar seus próprios quadros enviando–os aos grandes centros têm sido cada vez mais uma rotina. A passagem da universidade “auleira” (de ensino) para a universidade que “pulsa pesquisa e pós-graduação” é descrita como o traço mais saliente dos últimos anos nas universidades que se consolidam como “universidades de pesquisa”, isto é, que, formalmente, em nome do princípio da indissociabilidade

ensino, pesquisa e extensão, buscam ampliar ao máximo possível a pós-graduação e, por esta, a pesquisa (especialmente, aplicada), o que não garante essa decantada associação, ao menos no nível da graduação e, mais ainda, na extensão. O que se disse no capítulo primeiro ajuda a compreender com maior profundidade este traço, que se expressa aparentemente de forma inocente nas palavras de um professor.

Essa passagem pode ser descrita como um embate entre forças, até certo ponto, conflitantes, como descreve o relato abaixo:

Quer dizer, é um pouco aquilo: você tem duas forças políticas, mas você tem um movimento de avanço para a pesquisa e para o mundo. No fim, é isso. O [...] representava a força política, mas, ao mesmo tempo, a instituição tinha um movimento próprio de avançar para o mundo. Então vai ser importante isso, senão a gente entende pouca coisa, como é que ela chega hoje nas condições em que nós estamos. Até o final dos anos 80, tinha uma disputa muito grande; quem chegava dizia o seguinte: “Eram os locais versus os forasteiros”. Isso era incrível. [...]. Só que, como a universidade e o seu objetivo, com o fluxo, com o ritmo que é intenso na cidade, na cidade também 50% da população é de fora, então isso vai diluindo o poder local, porque o local vai se misturando com as novas forças que se agregam e com a qualificação e com a política governamental e o apoio para privilegiar os qualificados. Eles ganham uma força, independentemente do resquício histórico que se tinha na cidade, e, mesmo aqueles politicamente vinculados a essa força anterior, também se qualificaram nessa segunda geração, ou seja, chegaram aqui como alunos e, depois, vai se formar a primeira geração de professores ex-alunos da instituição e temos muitos espalhados em todas as Faculdades. E aí eles já têm o perfil mais profissional, um perfil mais de pesquisador. *Então, você tem hoje duas forças políticas – claro, isso é comum em qualquer lugar e é até bom para o movimento que se tenha essa[...] – mas, ao mesmo tempo, já todos com a perspectiva de qualificação. Isso já é final dos anos 90. Tranquilo na instituição. Acabou aquela ideia daqueles que puxam para não chegar a lugar nenhum, uma universidade “auleira”, e [...], hoje, está pulsando para pesquisa e pós-graduação.* (EE6, 2007, p. 6, grifos nossos).

O depoimento do professor permite afirmar que, por caminhos e posições antagônicas, a missão desta IFES está ancorada em sua pauta de pesquisa, característica que a diferencia das universidades “auleiras”: “*Isso já é final dos anos 90*”.

Dado o objeto mais central deste estudo, classificar, ainda que de forma precária, as IFES da amostra pela evolução da pós-graduação é uma forma de estabelecer algumas dimensões de um campo de atividades que se traduz pela produção e divulgação do conhecimento, via pesquisa e suas decorrências. Outra forma de ilustrar e testar a classificação das IFES aqui adotada é mostrar os índices de crescimento dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, no período 1995–2005.

Como visto na tabela 22 do capítulo anterior, a UNIFESP teve o menor crescimento percentual do número de cursos de mestrado e doutorado da amostra nesse período: 11,1% no mestrado (de 36 para 40) e 2,7% no doutorado (de 37 para 38). Isto porque há 13 anos esta instituição já estava com sua pós-graduação consolidada. Da UFMG pode-se afirmar algo semelhante em relação ao mestrado que passa de 51 cursos em 1995 a 58 dez anos depois, em 2005. No doutorado, a UFMG quase dobra seu total de cursos: de 26 para 48 (84,6%).

No outro extremo, tem-se a UFU, que passa de 7 a 22 cursos de mestrado (214,3%) e de 2 a 10 cursos de doutorado (400%) no período. A UFES passa de 9 a 19 cursos de mestrado (111%) e de 1 a 5 cursos de doutorado (400%).

Esses índices adquirem ainda maior significado se comparados às médias da amostra: crescimento de 41,7% dos cursos de mestrado e 71,6% dos cursos de doutorado. Acrescente-se que esses dois índices mostram o quanto a pós-graduação expandiu-se nesse período comparativamente à expansão da graduação, que teve uma taxa decenal de expansão de 27,1%.

Eis, nos dados acima, alguns traços do cenário aonde atuam e de onde falam os “atores” da *prática universitária*, dos quais se mostrará a seguir um rápido esboço de como se formam, ingressam e se adaptam ao trabalho e às funções dessa instituição. Entretanto, não se perca de vista que este cenário encontra, em certa medida, a razão de sua existência no movimento da economia mundial, capitaneadas pelas multinacionais de novo estilo, como apontado no capítulo primeiro e brevemente comentado no capítulo segundo. Esta amostra é significativa deste movimento mais amplo que ganha concretude no Brasil de forma mais acentuada a partir do início da década de 1990. Evento histórico marcante desta concretização foi o *Plano Real*, que deve ser tomado como um ajuste do capital financeiro em face de uma crise iminente.

1.2 – Como se forma e “nasce” o professor universitário

O professor das IFES da amostra, nesses últimos 10 a 12 anos, tendeu a se formar não apenas com um bacharelado e/ou com uma licenciatura, mas também com um mestrado e, cada vez mais, com um doutorado, principalmente se os seus planos o faziam sonhar com a docência nas universidades “consolidadas” e, em especial, nos seus programas ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A preparação para a entrada nas universidades mais tradicionais implicava certa experiência e alguma familiaridade com as linhas de pesquisa dos departamentos e programas das IFES de destino. Mas, no caso dos entrevistados deste estudo, eles, em geral, se formaram há muito mais tempo que esses 10 a 12 anos, tendo feito sua pós-graduação muitas vezes simultaneamente à atividade de magistério superior.

Então, em 76 eu peguei um contrato na UFES de 12 horas, o antigo contrato dos auxiliares de ensino. Peguei ainda o finalzinho daquele processo. Trabalhei durante um ano aqui na UFES como professor. Coincidiu que um dos professores da Fisiologia, para o qual eu fazia monitoria, pediu demissão naquela época e indicaram o meu nome pra assumir a disciplina de Fisiologia do curso de Ciências Biológicas. Fiquei um ano aqui e depois saí pra fazer o mestrado no Rio, no Instituto de Biofísica. Voltei em 79, já como professor assistente. Peguei o regime de 40 horas [TI] e continuei trabalhando um pouco como médico e como professor de 40 horas. A partir de 84 saí para o doutorado e quando voltei depois de [...], em 87, pra UFES. Peguei o regime de Dedicção Exclusiva. Aí me dediquei inteiramente à Universidade, às áreas de ensino e *sempre envolvido com as atividades de pesquisa, entendeu?* Nunca me desvinculei disso aí. (EA2, 2007, p. 2, grifos nossos).

Entrei como professor colaborador. Eu e muita gente aqui em 78. Em 80 fui fazer pós-graduação, fui fazer mestrado em Física, então eu optei pela carreira de físico. No intervalo resolvi fazer exame de qualificação de doutorado e passei na Unicamp. Aí, na verdade, eu mudei de programa e passei para o doutorado direto. Eu fui um dos primeiros no Instituto de Física a terminar o doutorado direto. Eu não tenho mestrado, eu tenho doutorado em

Física. Voltei sem a tese [...] em 84, mas em 87 eu trabalhei bastante e concluí [...]. (EA1, 2007, p. 2).

Dentre os traços destacados como motivação para o magistério superior está o de certa tradição familiar, como nos seguintes casos:

Eu sou de uma família de professores, meu avô materno era professor, tinha vários tios que eram professores, então já tinha certo estímulo pra essa questão de entrar na carreira. (EF1, 2007, p. 2)

Meu pai já é falecido, mas certamente ele ia achar que eu trabalhava muito porque ele também era professor. [...]. No tempo do meu pai, meu pai era professor da UFMG, e morreu na década de 80, 80 e pouco, mas até 1970 ele foi professor de Biologia e tinha encontros regulares com vários professores da área de Filosofia, da área de Matemática, Ciências [...]. (ED2, 2007, p. 7–8).

Se você me colocar numa situação [...] você vai ter que optar ou pelo consultório ou pela faculdade, eu não tenho dúvida que eu opto pela faculdade. – **PP***: Você chamou de dom, não é porque faz parte do seu ser? – **PE****: É, com certeza, eu acho até que é dom genético: meus pais eram professores. Meu pai falava que cantava, assoviava e chupava cana ao mesmo tempo, porque ele tinha uma propriedade rural, ele era professor e diretor do colégio. [...] E era dentista. [...] E tem mais: eu aprendi a trabalhar com ele aos 13 anos no consultório. Mas de todas essas a que mais dava satisfação a ele era a docência. Ali ele tinha a realização dele. (EC1, 2007, p. 12).

Meu pai também era professor daqui, era professor da escola primária. Eu sempre gostei, quer dizer, eu coloquei na minha trajetória que eu ia trabalhar na área do ensino. (EA2, 2007, p. 2).

Mas a talvez mais importante razão do ingresso na carreira universitária seja o ambiente instigante e desafiador encontrado na instituição durante o período de formação, além da boa imagem de que a carreira universitária desfrutava nesses anos. Culturas de períodos históricos diferentes se chocam e entram em contradição neste docente. Fato

*PP = Professor pesquisador.

**PE = Professor entrevistado

que em geral provoca decepção, algum tipo de sofrimento psicológico e até adoecimento.

Eu entrei na Universidade, em 1974, como aluno do curso de Engenharia. Na época não tinha curso de Física. Fiz o básico. Gostei das disciplinas de Física, Matemática. Na época estava sendo criada a graduação em Física. Então eu e uns oito colegas resolvemos fazer também a Física com o incentivo também dos professores da Física. Então, nós já começamos o curso de Física no 5º semestre, quando o curso estava começando. Terminamos logo, de 76 a 78. Eu me formei nos dois cursos juntos. À época a Universidade tinha a liberdade de contratar professor colaborador. Entrei como professor colaborador, eu e muita gente aqui, em 78. (EA1, 2007, p. 2).

Eu comecei a dar aula no 4º ano da universidade, porque no meu curso de Psicologia na Federal do Rio, no 4º ano da universidade, você ganha o título de bacharel e, como bacharel, eu já podia ministrar aulas. Eu fiz o 5º ano, a formação em Psicologia. Mas no 4º ano eu já comecei a dar aula, porque desde o 3º ano eu era monitora e esses professores dos quais eu era monitora foram me demandando. [...]. Inclusive eu já estava no 5º ano da universidade e dei umas aulas num curso de mestrado, porque a minha professora da graduação era professora do mestrado e em algumas situações ela não podia ir. [...]. Na realidade, desde o 4º ano da universidade eu estou dentro disto que eu estou chamando de gênese profissional do professor universitário. (EA5, 2007, p. 1).

O ingresso nas IFES da região Sudeste, a partir da experiência dos entrevistados da amostra, se deveu ainda a diversos outros fatores, entre os quais:

a) a busca, pelos que queriam fugir dos problemas da cidade grande, de uma vida mais tranquila numa universidade pública de cidade menor ou interiorana: “Enfim, resumindo a história, o curso de Psicologia foi criado. Esse pessoal que veio, a grande maioria era de São Paulo [...]. Vieram pra cá porque não estavam mais suportando a vida em São Paulo [...]. Esse grupo, que veio majoritariamente de São Paulo, já veio com mestrado e doutorado”. (EA5, 2007, p. 3);

b) o desagrado com a experiência de magistério em instituições privadas – ensino noturno, turmas de 150 alunos, em que o professor “tinha que ficar lá na frente se esgoelando”, ausência de reuniões de

planejamento e integração de conteúdos, insegurança no emprego, interferência política – que faziam procurar a universidade pública;

c) certo engajamento político, ao final do período militar–autoritário – “Nunca militei em nenhum partido político, mas tinha essa percepção, eu queria dar alguma contribuição social; optei pela área experimental, montei um laboratório [...]” – que encontrava nas IFES algum espaço de manifestação; e

d) a possibilidade de participar da montagem de cursos de graduação, de pós-graduação, de grupos de pesquisa:

Falei: “O negócio é o seguinte: temos que ver se vamos ficar mesmo nesta cidade ou não vamos. Esta universidade é ‘auleira’, de ensino e não voltada à pesquisa. Então vamos pôr um teto. Se em 10 anos a gente conseguir mudar a cara desta universidade, a gente fica aqui, senão, se em 10 anos a gente não conseguir, vamos fazer currículo e procurar universidade grande. A gente volta pra Campinas, pra USP, pra São Carlos” Começamos a trabalhar neste sentido. A vida foi indo, caminhando. O primeiro passo foi montar um bacharelado aqui. Estavam montando um bacharelado aqui quando chegamos. Pusemos fogo no negócio do bacharelado pra ir pra frente mesmo e em 99 a gente montou o mestrado. Em sete anos a gente conseguiu montar o mestrado. Quando montamos o mestrado [...], já começamos a trabalhar pensando no doutorado. Em 2003 a gente montou o doutorado. Na primeira avaliação do mestrado, o mestrado subiu pra nota quatro e o doutorado já foi criado com nota quatro. (EE5, 2007, p. 2–3, grifos nossos).

Este último depoimento é típico dos anos do ajuste de corte ultraliberal na economia, da reforma do Estado, das medidas e ações governamentais visando à expansão do subsistema de educação superior, mas, principalmente, sua regulação e controle, via *Provão* (1997), via “novo modelo Capes de avaliação”, como se verá, com muito maior riqueza de dados, nos capítulos seguintes. E é esta cultura, que já existia onde e quando o depoente se formara, que, em grande medida, vai se contrapor ao paradigma de pesquisa que se busca impor à pós-graduação pelas razões já apontadas.

1.3 – Como se constrói a carreira de professor pesquisador das *Federais*

Dos depoimentos se podem inferir, como visto parcialmente acima, diversos aspectos da entrada na carreira de professor pesquisador dessas IFES e da forma como se constrói sua carreira. Em tempos mais remotos – anos 1970 e 1980 – ainda não prevalecia o concurso público no ingresso na maioria das *Federais* e sim a chamada *seleção*, em que o *convite* para participar de grupos de pesquisa e para assumir alguma monitoria ou mesmo substituição de algum professor na graduação e até na pós-graduação tinha um peso muito importante, senão decisivo. Com o avançar dos anos, principalmente a partir de meados dos anos 1980 e seguintes, o ingresso passou a ser feito obrigatoriamente via concurso público e a ascensão na carreira pela progressão via titulação e tempo de serviço.

Eu fiz mestrado, doutorado e estou aqui há 20 anos exatos em agosto. E nesses 20 anos eu me envolvi com tudo. Primeiro procurei entender a carreira e, segundo, resolvi fazer de tudo para ninguém resolver vir dizer, quando eu quiser me aposentar: “Você fez a sua carreira? Você, de fato, cumpriu a sua carreira?” Então, levei isso à risca. Então, eu já tive experiência em curso de especialização, orientação, monografia de graduação, monografia de especialização, orientação no mestrado, orientei no mestrado e no doutorado [...]. Não fui coordenador de graduação, mas fui Chefe de Departamento, fui Pró-Reitor, ou seja, enfim, fiz a minha parte acadêmica que na verdade poderia fazer melhor, porque o tempo não dá e pelas opções feitas [...] mas também não larguei a parte acadêmica. Já estou na minha 12ª orientação com apenas cinco anos de doutor. Tem gente que está há 10 e não teve essa oportunidade. (EE7, 2007, p. 3).

Por razões pessoais e/ou relacionadas à cultura institucional, ao final do depoimento há uma insinuação de competitividade e de alguma certeza de cumprimento de uma missão institucional que o depoente internalizou ao longo de seus 20 anos de *práticas universitárias*.

Eu estou há 30 anos nesta Universidade. Eu trabalhava na PUC, tive um convite. Naquela época não tinha concurso ainda. Em 76, eu vim a convite e depois eu fiz concurso para professor assistente quando terminei meu mestrado, mas já era para progres-

são na carreira [...]. Então eu passei por todas essas coisas aqui, passei e passo. Em 76 [...] eu estou, na verdade, completando 31 anos [...] (EA6, 2007, p. 3).

Mais adiante se verá como a titulação e especialmente a chance de participar da pós-graduação adquirem um significado muito grande para a estabilidade e segurança profissionais e contribuem para explicar as atitudes que se adota diante da intensificação do trabalho e do aqui denominado *produtivismo acadêmico*: a atual cultura da pós-graduação que orienta as *práticas universitárias* em geral.

A construção da carreira acadêmico-científica nas IFES também se faz coadjuvada pela consciência do significado e do valor desse trabalho. É nada mais oportuno para esta tomada de consciência ou para esta valorização do que a possibilidade de compararem-se algumas características da profissão docente de nível superior e a experiência de trabalho numa empresa econômica. É o que mostra o depoimento que segue:

Veja onde quero chegar: acho que antes trabalhava pra um cara que era capitalista e aí ele ficava com tudo e eu com nada, eu e meus colegas. Aí vi as pessoas se aposentarem, trabalharem, acharem que eram os donos da empresa e tal. E quando fui trabalhar nessa empresa, fui ser gerente aos 22 anos, e eu era um gerente com 22, 23, 24 anos, que tinha motorista, carro particular da empresa, viajava de avião pra lá e pra cá, era procurador de oito, nove empresas no Brasil e achava o máximo e tal. Até que um dia achei: “Uai, onde vou chegar aqui”. Aí entendi que não dava pra fazer as coisas que eu queria particularmente, quando resolvi sair pra uma área pública e o interesse depois foi de procurar um trabalho em que pudesse trabalhar mais coletivamente, mas sempre entendi que não seria um empresário, que não seria um capitalista, porque não estava no meu sangue. Como sempre fui uma pessoa disciplinada, e acho que sou capaz de fazer qualquer coisa, me lembro até que fumava, fumei durante 10 anos [...]. Então, me lembro o dia quando parei de fumar que falei “Se consigo parar de fumar, faço o que quiser”. E então falei: “Vou fazer concurso pra universidade”. Foi uma determinação e tal quando resolvi fazer e aí fui procurar [...] e todas as universidades em que entrei foi por concurso. Foi difícil! [...]. Vim pra cá e não conhecia ninguém e consegui superar essas coisas. Então hoje me sinto muito bem com o que trabalho hoje. Lógico que preciso de dinheiro pra sobreviver, não tenha dúvida, mas

não tenho nenhuma pretensão de ficar rico como professor, mas sei que o meu trabalho hoje [...], o que produzo, o que faço é em função [...] acho que o meu trabalho hoje ele é muito mais relevante socialmente, tem mais sentido [...]. (EA4, 2007, p. 9; grifos nossos)

Essa valorização da carreira de professor universitário, nas condições específicas das IFES, tem muitos sentidos. Muito do que nela se faz, inclusive muito trabalho extra e até em outras instituições, sem remuneração, adquire sentido quando se considera a necessidade de ampliação sem fim do próprio currículo, garantia de estabilidade no emprego e de eventuais complementações salariais na forma de *Bolsa de Produtividade*, com taxa de bancada, financiamentos de variadas naturezas por órgãos estatais ou privados, nacionais ou internacionais. Adquire sentido, também, se considerados o individualismo e a competitividade cada vez mais presentes no trabalho intensificado e precarizado das IFES em que se forja a *sociabilidade produtiva* requerida pelo Estado (privatizado) e pelo mercado. O prazer de formar um pesquisador – um jovem talento que um dia poderá superar o mestre – não existiria ou não seria tão ressaltado, se fosse visto em abstrato, isto é, se não adquirisse valor e significado no caráter objetivo da estabilidade e progressão na carreira, até os mais disputados postos de prestígio acadêmico. Assim se manifesta o professor que, além das 40hs de trabalho numa determinada instituição, colaborava com diversas outras a razoável distância da instituição de vínculo:

Não, não recebo nada, é público. Estou lá e ainda estou agradecendo por estar orientando aluno de lá. É aquilo que você falou: o que é que a gente ganha com isso tudo? Qual é a compensação? Puxa, é o prazer de formar um cara, que aquele cara vai ser melhor que você no futuro, que você está contribuindo pro país. É assim. Você faz um trabalho com o menino, o trabalho vira citação como dentre os melhores da BBC ou do *Lattes Magazine*. Sai lá na Inglaterra. Os caras vêem os melhores trabalhos de comportamento do mês. Você vê o trabalho seu com o aluno lá citado [...]. Esse tipo de coisa é que é o prêmio. É você pegar um menino, que aqui a nossa realidade é muito diferente de São Carlos, é muito diferente de Campinas, de Piracicaba. A gente pega aluno aqui que é supercarente nessa região, na federal... – essa balela de que é filho de rico que estuda na federal, filho da classe média alta, isso é uma balela – se você for ver aqui dentro, pode

implantar sistema de cotas de ensino público aqui: não tem problema nenhum, 53%, 54% dos nossos alunos de graduação já vêm direto de escola pública. Os que não vêm de escola pública, uns 20%, passaram por ela e depois foram fazer cursinho, foram fazer o último ano numa escola particular pra entrar aqui. Então o nosso público é um público muito mais carente. Essa é uma das coisas prazerosas, você pega um menino que você vê que chega aqui que mal sabe escrever, mal sabe ler, e você consegue publicar um trabalho fora do país com um menino desses você pensa: “Sou um cara bom”. É autoestima da gente. Quis dar algo de bom pra uma pessoa, botei essa pessoa num patamar melhor, estou dando uma condição melhor pros que vão pegar aula com ele nas particulares. (EE5, 2007, p. 8–9).

Pode-se dizer que este prazer não é real? Evidentemente, não. Mas ele adquire sentido no contexto da cultura, que se tornou dominante, que valoriza o *produtivismo acadêmico*, a *sociabilidade produtiva* ou, por exemplo, a “produção” que, para ser mais valorizada, precisa ser publicada no exterior, nos veículos de divulgação científica dos países centrais e sob a chancela de suas instituições de pesquisa, além de em sua língua, o inglês, *latim moderno*, símbolo da dominação na atual fase do capital mundializado.

2 – As atividades–fim prioritárias nas *Federais*

Formalmente, as *Federais* seguem o modelo das ditas *universidades de pesquisa* ou *neo–humboldtianas*, das que priorizariam a associação ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, como se verifica e é facilmente demonstrável, uma adequada associação ensino e pesquisa, por exemplo, somente se daria em universidades com pós-graduação *stricto sensu* consolidada. Isto porque, também, como é típico do desenvolvimento histórico da educação superior no país, a pesquisa na universidade brasileira nasceu e expandiu-se na medida do desenvolvimento da pós-graduação. Muito raramente se formaram e consolidaram na universidade do país grupos de pesquisa fora do âmbito dos programas de pós-graduação. Em síntese, a associação ensino e pesquisa é, em geral, um fato que pressupõe muitos programas de pós-graduação de bom nível em diferentes áreas de conhecimento em cada universidade.

Verifica-se, também, que, em alguns casos, a própria existência de bons programas de pós-graduação não é suficiente para garantir essa

associação ensino–pesquisa, quando, eventualmente, a maioria dos professores da pós-graduação atuam exclusivamente ou quase neste nível de formação. Isto não seria comum nas IFES, mas ocorre ser o caso de algumas das mais renomadas instituições privadas.

Se existe dificuldade prática para uma adequada associação ensino e pesquisa, mais difícil ainda se verificaria a associação ensino, pesquisa e extensão, quando aquele e esta, em tempos de *produtivismo acadêmico*, não soem ter o prestígio da produção científica e sua divulgação nos veículos *Qualis* A ou B nacionais e/ou internacionais²⁵. Acrescente-se que a extensão desvalorizou-se nas IFES também em razão da redução do financiamento destas e dos baixos proventos dos professores, “incentivados”, por isso, a prestar serviços de consultoria ou a assumir aulas em cursos de especialização pagos no interior das IFES.

Vale a pena comentar aqui o referido período de preparação para a *efetiva* reforma universitária. A pesquisa e a consultoria são agora reguladas e regulamentadas pelo Estado (Lei de Inovação Tecnológica ou a *Lei do Bem*) e, na nova cultura universitária, dão prestígio ao professor que as faz. Um ardil inteligente se produz. Como se viu no capítulo segundo, por anos assistiu-se a estagnação dos proventos dos professores, o significativo aumento de alunos, a implantação de sistema de avaliação (na pós-graduação) que favorece a concorrência e a competitividade (controla e regula) ao lado da produção da ideologia do *produtivismo acadêmico*. Portanto, diante disto, o professor, em sua *prática universitária cotidiana* e por sua própria vontade, joga-se no mercado de trabalho sem os direitos trabalhistas e intensifica seu próprio trabalho. Adoece em muitos casos, enquanto se julga o *expert* de sua área do conhecimento e melhor que seus colegas de universidade. A extensão, portanto, neste momento das IFES, não tem encontrado o lugar que para ela foi pensado na origem do movimento pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2.1 – A pesquisa..., o ensino... e a extensão

Mesmo que a amostra deste estudo esteja representada por IFES que possuem, quase todas, seu subsistema de pós-graduação *stricto sensu* consolidado, as entrevistas revelam de imediato uma escala hierár-

²⁵ *Qualis* é o nome do programa pelo qual se qualificam na CAPES os periódicos científicos das diversas áreas de conhecimento.

quica de importância atribuída às diferentes atividades—fim da universidade. No topo dessa escala encontra-se a pesquisa, no meio o ensino e na base a extensão. O ensino ainda se subdivide em ensino de pós-graduação e de graduação. Àquele se vinculam (e também à pesquisa) as atividades de orientação de mestrandos e doutorandos, visando à produção de suas dissertações e teses, que poderão ser antecedidas, acompanhadas ou seguidas de “trabalhos” para congressos e artigos para as revistas científicas, como já dito, bastante valorizados no *mercado acadêmico* e no setor produtivo. Portanto, muito mais valorizado.

Dadas as características da nossa amostra – todos doutores atuantes na pós-graduação – evidencia-se nas entrevistas a grande valorização que se dá às atividades de pesquisa e às de ensino e orientação na pós-graduação, ainda que estas exijam muito maior responsabilidade e pressão regulatória e controladora de parte das agências financiadoras oficiais – ditas também, no caso da Capes, avaliadoras – do que às de graduação.

Na graduação, mais do que a aula propriamente dita, valoriza-se a iniciação científica, em especial quando se tem em vista preparar futuros candidatos ao mestrado e ao doutorado nos programas da instituição onde atuam esses professores e ali garantem o essencial de seu trabalho e prestígio acadêmicos.

2.2 – Graduação (e professor substituto) e pós-graduação

O advento da pós-graduação *stricto sensu*, na transição dos anos 1960 e 1970, e sua proeminência como ápice da atividade docente e lugar privilegiado da pesquisa na universidade fez que, na *prática universitária*, as atividades de ensino de graduação fossem gradativamente sendo desvalorizadas.

Agora tem uma coisa que eu lembrei que quando você me perguntou a respeito da desvalorização das aulas na graduação, e às vezes as pessoas falam isso, até alunos de graduação, e eu discordei disso, porque eu acho que a desvalorização que existe é da aula. Na graduação ou na pós [...] – **PP**: também na pós? – **PE**: Na pós também. Aula é aula, virou aula, não é uma coisa que você publica. Aqui no nosso programa [...]. Então o que está acontecendo aqui? Na graduação nós somos obrigados a dar

aula; dar aula na pós é mais uma turma, não é uma atividade valorizada também dar aula na pós, não é! [...]. É, então o que é que acontece? As pessoas também começam a pegar uma turma a mais, já dão uma aula, obrigados, na graduação e não vão pegar uma turma a mais. O programa quer fazer uma resolução obrigando o professor a dar aula. –**PP**: Mas, se ele não dá aula como é que ele vai ter orientando? Ele pode ter orientando sem dar aula? –**PE**: Pode, agora a cada 2 anos você tem que estar oferecendo aula, ou seja, eu vejo a insatisfação do professor. A aula está sendo desvalorizada em qualquer nível. (ED4, 2007, p. 9–10).

A aula não rende avanços no *Currículo Lattes*... nem na pós-graduação!

Quanto à graduação, não é tão desvalorizada quanto a extensão, mas o é a ponto de se tornar, em alguns casos, o espaço prioritário de atuação dos professores *substitutos*, espécie de professores horistas no interior das universidades federais, mal remunerados, sem carreira, contratados por tempo determinado.

Olha, nós temos dentro do quadro docente da universidade algo em torno dos 20% [de professores substitutos]. Nesse modelo nosso, isso é alto. Um modelo de universidade [...]. É um modelo que, quando você está formando, quando o professor está entrando num ritmo de qualificação e que está em diversas atividades, ele não pode mais ser contratado como substituto, porque ele só pode ficar até dois anos. Você não pode e você sabe que algumas vagas têm capacidade de contratar professores doutores e tal e outras não têm. Então você contrata recém-formado. Isto pode trazer prejuízo pra área. **PP**: Só vai dar aula? **PE**: Só vai dar aula e se dá aquela carga pra ele de hora máxima, maximiza-se. (EA7, 2007, p. 5).

Para a manutenção deste tipo de professor existem sempre justificativas ou pretextos como se pode ver a seguir.

É um problema que a gente tem que resolver entre nós aqui. Mas, se não tivesse substituto, com essa carga horária aí, talvez a universidade não tivesse condições de desenvolver as atividades que ela está desenvolvendo. Pensa se você pegar e reduzir, contratar esses 200, todos como professores efetivos[...]. Então, se esses professores efetivos estão hoje dando 13, 14, 15 horas semanais e você coloca esses professores pra dar 10, 12 horas semanais, você vai reduzir a capacidade de oferta de

disciplina da universidade ou você vai aumentar as atividades dos docentes que hoje estão desenvolvendo pesquisa e fazendo orientações. Significa que se a gente ocupar todas as áreas, a gente vai reduzir a capacidade de ofertas de cursos da universidade nesse modelo nosso, que o modelo nosso é o modelo de professor que vai lá pra dissecar e quase pegar na mão do aluno pra ele aprender, é um modelo um pouco [...] que está dentro da nossa cultura. [...]. Enquanto estiver neste modelo, nós vamos precisar de um número significativo de professores para ministrar as disciplinas. [...]. Mas, o concreto é que nós temos um quadro de professor substituto que, hoje, na minha forma de ver, contribui pra manter a oferta da universidade; se ele for reduzido drasticamente, sem um planejamento, nós vamos ter problema. É um mal, do ponto de vista dessa insegurança no regime de trabalho dele, que hoje está permitindo que a universidade toque os seus cursos, os seus programas e os seus projetos. Se você muda, por exemplo, de imediato, você vai ter problemas. Se abrem 200 vagas [...] a partir do momento dos contratos dos professores você vai ter uma crise de oferta, eu acho. (EA7, 2007, p. 5–6; grifos nossos).

O professor substituto tornou-se imprescindível. Sua insegurança tornou-se a segurança dos professores do quadro, da carreira, da própria manutenção de boa parte dos cursos de graduação e, indiretamente, dos próprios programas de pós-graduação, das linhas e projetos de pesquisa²⁶.

Sobre suas condições de trabalho pouco se comenta nas entrevistas, a não ser como exceção ou para explicar as dificuldades de gestão de um diretor ou chefe de departamento ao ter que prover os responsáveis pelas disciplinas dos cursos de graduação.

Por precário, podemos entender o trabalho dos professores substitutos. Esses não participam da vida institucional nem associativa. Nem nas greves. Diferentemente dos professores antigos colaboradores, os professores substitutos (muitas vezes estudan-

²⁶ A maioria dos cerca de 10 mil doutores que estão sendo formados anualmente no país não irá imediatamente para o setor produtivo, independentemente de sua área de conhecimento e atuação. Os novos doutores tendem a primeiro buscar na carreira universitária sua “socialização” conforme a atual cultura privado/mercantil, para, em seguida, poderem tentar sua inserção no setor produtivo ou em programas que decorram de políticas focais e ações afirmativas das IFES, de ONGs e de OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público). A maioria deles, portanto, ansiosamente “corre atrás” de concursos para professor substituto ou efetivo de IES.

tes de pós-graduação) sabem da precariedade de seu vínculo e assim o vivem. (ED8, 2007, p.7).

Então vamos lá, professor padrão nosso são 8 horas de aula, alguns estão dando 16h, porque nós temos um perfil interno e nós fomos obrigados a implantar. Por quê? Porque nós éramos, no passado, 70 professores e viramos 40 efetivos, ou seja, de 70 nós somos 40 e 26 substitutos nessa mesma roda-viva. O que é que acontece? Com isso já não dou conta mais e, desses 40, 36 são doutores e quatro doutorandos. Então estou no limite, porque o professor se doutora, entra no mestrado, aí começa a pontuar e aí cai num perfil de [...] E como é que ficam as aulas da graduação se não se reduziu o número de alunos nem o número de turmas? Então, o modelo começa a permitir um não encaixe, como se eu estivesse num jogo de encaixe e as coisas começam a não encaixar, ou seja, tenho um novo qualificado que vai dar aula pela produção dele, de oito aulas, mas tenho uma demanda pra aula de 14, de 12. Quem vai dar? Aí nós colocamos a demanda pro professor substituto, aí o povo se organiza. *Mas isso é uma exploração do trabalho do substituto, como é que posso dar 20 horas pra um jovem rapaz?* “Ah, tem uma relação de trabalho. Quem mandou ele aceitar?”. *Aí quando digo isso, apanho.* Claro que digo isso no extremo, mas temos que relativizar. *O menino não tem competência ainda porque acabou de se formar e vai ganhar R\$ 800,00 e eles não têm como dar 20 horas/aula de conteúdos diversos, até por uma dificuldade de se relacionar com aquele conteúdo. Mas olha bem, o “modelo substituto” veio pra resolver um problema e aqui a gente diz: “Não, nós vamos dar três conteúdos pra ele, no máximo, 12 aulas pra que ele possa fazer um bom trabalho”. Na verdade, há uma relação perversa entre a qualidade que queremos e o modelo que nos dificulta operacionalizar essa qualidade, não é?* Eu tenho um substituto para quem eu posso dar 20, deveria dar 20, porque a relação é trabalhista e estou pouco me lixando. Mas não é assim que acontece. Então tenho que lidar com o professor de oito, com o substituto a quem não posso dar 20, e aí várias variáveis, como disse, que não se encaixam no quebra-cabeça. Tanto é que a gente começa a dizer: “O substituto precisa de algum acompanhamento?”. Aí mais trabalho do professor, porque têm alguns substitutos que precisam de um acompanhamento da coordenação de área. Aí eu já gero trabalho adicional que não existia antes, porque pra não dar 20 dou 14 e aloco um professor pra acompanhar, porque estou preocupado com a qualidade que é fundamental. (EE7, 2007, p. 5–6, grifos nossos).

A anômala situação dos professores substitutos – *exército de reserva* para suprir as vagas produzidas e não preenchidas à sombra das políticas oficiais para as IFES nos últimos 10 a 15 anos – chama a atenção para o processo de crescente centralização da gestão institucional nessas universidades. Na verdade, não somente os professores substitutos são impedidos de participar da vida institucional. Cada vez mais também os professores efetivos, cada dia mais ocupados e preocupados com os seus respectivos diretórios de pesquisa, do CNPq, com seus vínculos a grupos de pesquisa nacionais e internacionais e com a produção intelectual requerida, sem tempo para tanto, deixam de se ocupar e preocupar com os rumos e políticas institucionais.

2.3 – Extensão e prestação de serviços

O lugar da extensão entre as atividades da *prática universitária* é mínimo e cada vez mais se confundiria com a simples prestação de serviços, quando não com atividades quase–mercantis que visam à obtenção de recursos para a instituição, para as unidades acadêmicas, departamentos, laboratórios, etc. e também para complementação salarial.

[...] é o famoso tripé: pesquisa, extensão e graduação. Realmente eu acho que a gente é bastante sobrecarregada. Eu acho muito difícil, pelo menos eu, particularmente, manter as três atividades, o tripé, de uma maneira equilibrada. Eu acho que é muito difícil. Da minha parte, eu geralmente me concentro mais em pesquisa [...]. A parte da extensão, não consigo manter. Eu não tenho tempo mesmo. Não há tempo pra fazer projetos de extensão. Um ou outro, de vez em quando. A minha experiência é essa. (ED2, 2007, p. 4).

A redução do financiamento institucional pelo Tesouro, a deterioração salarial e o incentivo às fundações privadas de apoio institucional, às parcerias público–privadas e à cooperação universidade–empresa criariam as condições que levam a confundir a extensão universitária com prestação de serviços públicos, seja a indivíduos, grupos e instituições sociais, seja a empresas e organizações privadas.

Primeiro, na manutenção de 100% da GED; hoje, na manutenção da bolsa do CNPq. Sem ela você não vive. Essa complementação [salarial] é importante. Aí o que acontece? *A universidade começa a ser obrigada a buscar dinheiro fora, e qual é a maneira de ela buscar*

dinheiro fora? É prestando serviços através das Fundações. E aí eu descubro que, se prestar serviços, eu complemento o meu salário. Se eu não tenho a bolsa do CNPq, o que eu faço? Começo a prestar serviços. E aí começa a haver uma mistura muito grande entre prestação de serviços e extensão. As pessoas começam a chamar tudo quanto é prestação de serviço como se fosse extensão e não é! E isso eu falo com muita tranquilidade porque eu já fiz várias vezes, estou fazendo na atualidade, tradução ou revisão de livros, e que pra mim isso é prestação de serviços e tem gente que acha que não, que é extensão. Eu falo com muita tranquilidade. (ED1, 2007, p. 6, grifos nossos).

Então, nós passamos cada vez mais a ser prestadores de serviço pras grandes empresas e a grandes interesses comerciais, industriais e etc. E é o que está acontecendo de uma maneira brutal. Você pega, por exemplo, se eu fizesse uma tentativa, eu vou falar do meu Departamento. Nós devemos fazer aqui nesse Departamento cerca de 70 a 100 exames diários, sangue, urina, hormônio, por quê? Há uma necessidade de se fazer isso. Então fizemos convênio com quantas instituições e nós viramos um laboratório químico pra fazer esses exames todos, inclusive para a rede pública, onde o convênio universitário paga duas vezes mais. Então, na verdade, isso é fantástico. E o que deveria existir? Deveria existir em nível de uma empresa que fosse um Colégio Técnico, e nunca uma Universidade. Quer dizer que, na minha opinião, o professor universitário não tem que estar montando uma técnica e mandar fazer coisa que todo mundo já sabe pra mandar saber como está o status quo de alguma coisa, ou de pessoa no momento. (EF5, 2007, p. 14).

A consciência dos riscos que isso pode significar para a identidade ou autonomia universitária também se faz presente na fala dos que se envolvem com este tipo de atividade que sorrateiramente iria substituindo a extensão universitária.

Os recursos, vamos dizer, não atendem ainda as nossas necessidades e não atendem mesmo, são escassos. Daí uma das saídas é a elaboração de projetos pra captação de recursos junto aos órgãos de financiamento, ou seja, a FINEP, FAPERJ, Capes ou CNPq. *Também nós não podemos descartar vínculos com empresas estatais. A Petrobrás é nossa parceira, nós temos aí diversos projetos com a Petrobrás nas áreas de química. – PP: Só com as estatais? – PE: Olha, sinceramente, eu não descarto as empresas privadas, mas tem que tomar muito cuidado com a empresa privada porque você não pode ficar na condição subalterna*

em relação à empresa privada, quer dizer, a universidade não pode ser prestadora de serviço, do meu ponto de vista. Eu acho que para a universidade é salutar, não é ruim, nós estamos [...] parcerias com empresas privadas, contanto que a universidade não se transforme em prestadora de serviços dessas empresas privadas. Tudo bem, os recursos serão bem-vindos, “não interessa a cor do gato, portanto, que mate o rato”. – **PP:** Mas o perigo é a universidade ter pautada a sua agenda pelos interesses das empresas privadas. – **PE:** *Exatamente* – **PP:** Ou do Estado. – **PE:** *Ou do próprio Estado.* (EB7, 2007, p. 5).

Em lugar da prestação de serviços que tende a submeter a universidade aos interesses dos patrocinadores públicos ou privados, defende-se o exercício da função social crítica desta instituição, mediante a pesquisa e de atividades extramuros:

[O professor pesquisador]. Tem que se perguntar por que esse *status quo*. Não concordo que isso exista no meu país! Como é que eu posso medir de uma maneira diferente da máquina que eu importo, sei lá de onde? Então essas são eternas questões de desafio. Por quê? Não dá pra melhorar? Não dá pra extinguir? Esse é o papel da universidade? E nós estamos perdendo isso, a uma velocidade espantosa, a universidade toda. Nós temos uma tremenda massa de produção. – **PP:** Por que isso está acontecendo? – **PE:** Porque cada vez mais [...]. Por exemplo, se eu não fizer um projeto qualquer que eu possa trabalhar com uma substância para um laboratório, eu não pago o pessoal pra fazer a minha pesquisa. – **PP:** Você precisa captar dinheiro, prestar serviços. – **PE:** Exatamente. É a mesma coisa que estava acontecendo agora nas universidades brasileiras, sem exceção, com a famosa pós-graduação *lato sensu*. (EF5, 2007, p. 14).

E aí vem a última parte que eu queria comentar, *a parte do que eu acho que deve ser a atividade universitária*. Gente, eu acho um pecado, eu acho um contrassenso uma universidade pública ter seus elementos trancados dentro dela própria. Se a universidade pública não olha pra fora dos seus muros, ela está falhando miseravelmente na sua função fundamental. [...]. Então, nós temos essas três tentativas, mas ainda a gente sai dos muros da universidade. Então, agora nós fizemos uma tentativa totalmente nova. Agora a gente vê também o problema: como estamos ainda amarrados a conceitos retrógrados! [...]. Vamos começar a atuar fora da universidade, vamos tentar entrar em contato com ONG's, vamos tentar contato com religiões... (EF5, 2007, p. 15–16).

3 – As condições de trabalho dos professores pesquisadores

As entrevistas dos professores pesquisadores da amostra traduzem de diferentes maneiras o quadro da evolução/involução das condições de trabalho, sob o ponto de vista da remuneração salarial, demonstrado no item 2.3 do capítulo anterior. Trata-se do período de preparação para a *efetiva* reforma universitária que se consolidou em condições de trabalho e cultura institucional que, entre outras coisas, obrigam o professor a ir às agências e a brigar para entrar na pós-graduação. Os principais aspectos a marcar essa evolução/involução salarial foram sua contínua e gradativa redução e a irregularidade dos reajustes, que demandaram reiteradas campanhas reivindicatórias, com extensas paralisações de atividades, do corpo docente, normalmente lideradas pelo ANDES-SN.

Além da remuneração salarial, as condições de trabalho dos professores pesquisadores das IFES são, evidentemente, o resultado de múltiplos fatores, destacando-se entre eles os montantes de financiamento estatal para a efetiva manutenção das instituições, em especial os recursos para pagamento do pessoal, a estrutura da carreira, a estabilidade no emprego, etc. Destaque-se também a evolução da relação professor/alunos (professor em “TI equivalente” e aluno de “graduação equivalente”), conforme exposto no capítulo anterior, item 2.8 [Evolução da relação professor/alunos (professor “TI equivalente” e aluno de “graduação equivalente”)].

A tabela 60 do capítulo anterior mostra como evoluiu em média a relação professor/alunos no período 1995–2005 no conjunto das sete IFES da amostra: de 12,4 para 16 alunos por professor, isto é, 36% de aumento, registrando-se casos de instituições em que essa relação apresentou crescimento de 67%.

Quanto ao financiamento das IFES do país e da amostra e sua redução gradativa, ao longo do período 1995–2005, que atingiu cerca de 30%, podem-se rever os dados expostos no item 2.2 (Financiamento das IFES do país e das IFES da amostra) do capítulo anterior, nas tabelas 08 a 10 e em rápida síntese neste capítulo, mais adiante.

3.1 – Redução salarial e descontinuidade dos reajustes

Como demonstrado na tabela 11 do capítulo anterior, os professores titulares, mais alto nível da carreira das IFES, tiveram, no período 1995–2005, em valores corrigidos pelo IGP–DI da FGV, uma redução salarial de 21,19% para os contratados em dedicação exclusiva e de 27,56% para os contratados em regime de 20hs semanais. Os adjuntos doutores de nível IV, contratados em regime de dedicação exclusiva, tiveram, nesse mesmo período, redução de 20,14% e os contratados em regime de 20hs semanais, redução de 25,54%.

Nesse mesmo período o número de matrículas de graduação aumentou em 29% e de pós-graduação (mestrado e doutorado), 112%, enquanto o número total de docentes do quadro permanente cresceu em apenas 11%.

Diferentemente do que ocorre no processo de reajuste salarial dos trabalhadores em geral – cujo dissídio se verifica anualmente, em geral no mês de maio, inclusive para o salário mínimo – os reajustes salariais dos professores das IFES raramente têm se dado em datas fixas, anualmente e por livre iniciativa do “empregador”, governo federal. Nos 11 anos do período aqui considerado, em três deles não houve reajuste: 1996, 1997 e 1999. Nos demais, via de regra, tem ocorrido sob pressão das campanhas do sindicato nacional da categoria e, praticamente, apenas no ano de 2004 houve aumento salarial em relação ao ano anterior, cujo índice girou em torno de 6%. Mas em maio de 2005, em relação a maio de 2004, a perda do poder aquisitivo do salário do professor titular em DE, por exemplo, já beirava os 8%.

3.2 – Condições de trabalho na voz dos entrevistados

A crítica das condições de trabalho pelos entrevistados se dá sob diversos ângulos: o das condições de infraestrutura, de laboratórios, de salas de aula, etc., o das condições salariais e, também, o dos níveis da carreira, entre outros.

A significativa redução do financiamento federal de itens orçamentários, como os de custeio e capital, repercute nas avaliações dos professores pesquisadores quando enfatizam que, por um lado, a infraestrutura e os equipamentos institucionais são precários e, por outro, que somente se consegue renová-los com recursos de outras fontes ob-

tidos por meio de projetos e demandas individuais ou de grupos de pesquisa.

A situação da universidade, acho que é mais complicada, *porque não é só esse trabalho docente que aumentou, mas são todos os problemas que nós vivemos no dia-a-dia da universidade e que você tem que enfrentar. [...] É uma universidade que não tem espaço físico suficiente, é uma universidade em que o desenvolvimento tecnológico está muito aquém.* – **PP:** Você diz informática? É por que ela cresceu sem infra? – **PE:** Pois é, falta infraestrutura. Por exemplo, nós estamos num prédio, ali, já tem quatro anos, um prédio pequenininho, de três andares e que não tem nem elevador. Já são quatro anos que não tem sistema de telefonia nem como instalar os computadores. [...]. Quer dizer, esses problemas da universidade, *que está enfrentando também outro problema seriíssimo que é falta de pessoal nas atividades-meio, ou seja, a secretaria não tem pessoal suficiente. Eu tenho uma secretaria, mas tem curso de pós que não tem nenhuma. Está o coordenador e Deus. [...] Só que acho que o sistema está no seu limite, está no limite. Os professores vão começar a sair, porque eles não estão aguentando, porque a universidade é um lugar em que o professor pode chegar aos seus 55 anos e necessariamente não tem que se aposentar.* Um professor com 55 anos tem pelo menos 15 anos de vida ativa e, principalmente para a pós-graduação, é um momento ótimo para a pós-graduação, é um momento excelente para a pós-graduação. Esse professor que traz essa bagagem, inclusive pra orientar os alunos... São os professores preferidos como orientadores para os alunos, porque eles trazem [...]. Esse professor vai chegar nessa situação e vai pedir aposentadoria. (EE4, 2007, p. 7, grifos nossos)

Ou seja, as condições de trabalho pioraram dos anos 90 pra cá. Nós não temos infraestrutura suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. As reformas educativas como esta da graduação, que exija reformulação curricular, não por opção nossa, mas por força de uma lei maior, mas tudo isso vem degradando o trabalho. Todo mundo tem certeza disso, protesta, fala, entra em greve. Essa universidade entrou em greve várias vezes. Nós ainda estamos arrumando calendário. O nosso ano de 2007 vai terminar pra graduação em janeiro de 2008. Nós não conseguimos arrumar o calendário ainda por conta dos movimentos grevistas. Certamente nós não abandonamos o aluno nesse sentido, nós entramos em greve, os alunos entram conosco, isso é uma coisa, a capacidade de movimentação, de protesto, a gente faz, mas, voltando à normalidade, estamos ali pra exercer nossa fun-

ção docente e acho que isso dá o perfil da atividade docente que não é uma coisa meramente técnica como as reformas educativas normalmente tratam. Você vai somar carga-horária, você vai somar crédito, a educação não é isso. (EE4, 2007, p. 9)

Então, quando se fala que a gente está sobrecarregada por esse sistema, concordo, mas relativizo e até entendo que nós estamos sobrecarregados, sim, mas não porque temos que fazer mais coisas, mas porque temos perdido espaço físico. Perdemos demais, porque temos perdido infraestrutura num sentido mais amplo, porque crescemos demais e recursos, os humanos e de suporte [...]. Nosso suporte é de péssima qualidade. Aqui, por exemplo, consegui trabalhar com uma equipe que é muito razoável, que são meninos jovens que entraram no último concurso. [...]. Então acho que falta muito, as coisas faltam, mas sinto, como gestor, que, na operação dessas políticas, o que mais falta é o suporte gerencial-administrativo, técnico-operacional para infraestrutura, (EE7, 2007, p. 4)

Nós temos as condições, os equipamentos, [mas] *tudo o que se tem é trazido com recursos particulares, das verbas que os docentes conseguem* – **PP:** Particulares, como prestações de serviços ou financiamento? – **PE:** *São verbas públicas, mas conseguidas pelos docentes, sem o apoio da universidade.* Nós estamos chegando num limite em termos de pós-graduação porque não temos mais como comprar equipamentos por não termos mais onde colocar. (EF6, 2007, p. 7, grifos nossos)

Diversas formas de avaliar as condições salariais apresentam-se, entre elas as que visam compensá-las ou conciliá-las com a “gratificação profissional”:

E em termos de salário, eu sempre achei uma indecência. Eu sempre digo que o professor só consegue fazer ciência aqui no Brasil se trabalhar o dia todo e tiver um segundo salário, que é o *salário espiritual*, que é uma satisfação enorme ver seu trabalho publicado, ver seu aluno progredir e às vezes superar o professor: "Nossa, eu descobri um diamante e agora eu tenho que dar um jeito de burilar e chegar até onde eu puder pra ver". (EF5, 2007, p. 12).

A expressão *salário espiritual* traduz de maneira bastante precisa o que neste estudo denomina-se como *sociabilidade produtiva*. A droga que satisfaz, mas que leva o professor pesquisador, por sua suposta livre

vontade, à superexploração e a conformar-se com ela. Em outros termos, seria a alienação se fazendo presente no lócus privilegiado da reflexão e descoisificação, como se tentou mostrar no capítulo I deste estudo.

O salário (*real*) é visto como insuficiente, mas as demais condições de trabalho, quando comparadas com as do mundo empresarial privado, ainda que da educação, parecem ser melhores, pela garantia de alguns direitos, entre os quais a estabilidade.

[...] todos os professores reclamam do salário. Na verdade, esse salário já foi muito melhor em termos de Universidade Federal. Hoje ele não corresponde mais. Os professores que estão aí são professores com algum tempo de casa e aí pesa um pouco no envolvimento profissional já de alguns anos e o *gosto por aquilo que fazem*. Por outro lado, os concursos que estão abertos – nós abrimos concurso recentemente – batem num outro problema: o mercado de trabalho anda muito deficiente. Então os professores não têm muita opção. *Se ele quer fazer uma carreira acadêmica, se é esta a expectativa dele, ele vem pras federais, porque, de qualquer forma, embora com o salário muito defasado, ainda é uma garantia que ele tem*. O mercado de trabalho nosso hoje está muito complicado. [...]. *Agora no sistema federal alguns direitos ainda estão garantidos, não sei até quando, e um dos principais é aquele da estabilidade, quer dizer, a pessoa passou num concurso público, ela tem o que a gente chama de estágio probatório, três anos de estágio probatório e depois desses três anos ela tem o que a gente chama de estabilidade, o que não acontece [...]*. Eu não sei se vocês ficaram sabendo, nós temos uma escola particular em Uberlândia, [...] e todo ano ela perde um número assustador de professores e normalmente esses professores são professores titulares, os que custam mais caro, recebem mais, são titulados e tal e acontece todo mês de julho e isso é preocupante, porque não estão procurando qualidade. [...]. Então acho que nessa situação do mercado de trabalho, se o professor entra numa instituição pública, ele faz a opção por ela, mesmo que o salário possa ser menor. (EE4, 2007, p. 5, grifos nossos).

3.3 – As múltiplas “saídas” para a compressão salarial

O retrato da condição salarial se mostra mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes da carreira – elimina-

ção do regime de dedicação exclusiva, por exemplo –, quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto podem ser a *bolsa de produtividade* do CNPq ou múltiplas formas de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via Fundações de Apoio Institucional (FAI’s). Aqui, também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a *Escola de Gestores*, a *Pedagogia da Terra*, a *Agricultura Familiar*, sem esquecer a *Educação a Distância* (EaD) e cursos para professores das redes municipais e estaduais. (Cf. Cap. I deste Relatório).

Porque seu salário é muito baixo! O salário está péssimo! Porque como é que a pessoa faz? Dá pra sobreviver melhor? Então esse é um dos grandes problemas, realmente. Então a grande maioria pede mesmo [*bolsa de produtividade* do CNPq]. Então essa é outra discussão minha aqui dentro, porque eu já estou defendendo a minha posição de que tem que acabar com o DE no momento. Porque, se o governo não pode te dar um salário condizente com aquilo que você merece, não pode lhe impedir de querer ter uma coisa melhor na vida, está certo? Então pra mim teria que terminar, não teria que terminar definitivamente, mas enquanto o governo não pode te dar uma coisa melhor, justificável como seu salário, tira o DE e deixa o professor se virar. Por quê? Isso é outra experiência que eu tenho, até porque eu sou pai e mãe da minha família e chega uma hora que eu falo: “Ah, não deu!” E eu falei lá na assembleia: “*Eu vou ficar com o DE e vou dar aula na extensão e vou ganhar*. E vou ficar assim. Quero ver quem vai me dizer pra não fazer isso. Porque, se não, você vai sustentar os meus filhos”. Eu não vou tirar meus filhos da escola porque eu tenho nível universitário. Será que eu não posso ter meu filho numa escola? Então são coisas que a gente questiona muito. (EF7, 2007, p. 9, grifos nossos)

A extinção da DE, em lugar da extinção do regime de tempo integral (TI) de 40hs é um tema que pode surpreender em diversas áreas de conhecimento nas universidades federais, mas parece não ser estranho em áreas profissionais, como as da saúde, da engenharia, do direito. As afirmações a seguir revelam o quanto se está fragilizando a questão da carreira e em especial da dedicação exclusiva nas IFES.

A diferença pra mim entre 40 horas e dedicação exclusiva é nula. Por exemplo: é uma grande bobagem você proibir a pessoa com

dedicação exclusiva de fazer outra coisa, porque eu fico o mesmo tempo na escola. A minha experiência é nos dois agora. Eu não tinha [experiência] de dedicação exclusiva, agora eu tenho. Agora eu abdiquei da gerência da minha clínica privada. Agora é a única coisa que eu sei fazer. Eu sou cotista na clínica. Eu não tenho consultório, eu deixei meu consultório, mas o tempo que eu fico na escola é o mesmo que se eu estivesse fazendo 40 horas. Isso eu gostaria de deixar claro, porque eu sou contra proibir um indivíduo de exercer outras atividades, eu sou contra! Um professor que chega a ser adjunto como eu, eu sei o que a Escola precisa, que ela precisa de mim e que eu tenho que ir lá pra Escola; eu sei os sábados e os domingos que eu trabalhei por essa Escola há 33 anos, 35 anos [...]. (EF4, 2007, p. 2–3).

Os salários defasados, deteriorados, e a liberalidade com que se regula e controla o cumprimento da dedicação exclusiva conduzem facilmente à constituição de pretextos e álbis para justificar a complementação salarial.

E aí então se cria essa situação: as pessoas acabam montando esses cursos [pós-graduação *lato sensu*], usando a estrutura da universidade, cobrando e pegando por fora. Tem muito professor que dá aula e que ganha o seu salário de 40 horas mais as aulas que ele dá nesses cursos. Aí eles inclusive alegam que estão ajudando a montar, também, a conseguir alguma verba pra melhorar a estrutura da graduação. (EF1, 2007, p. 11)

E outros, muita gente aqui, trabalha em outras coisas, mesmo sendo dedicação exclusiva: trabalham em outras escolas, em outras faculdades e resolvem seus problemas financeiros, encontram saída fora da universidade, mesmo que às vezes tenham que ir contra legislação e tal. Então, são n casos. Então, acho que tem aqueles que trabalham muito, outros que procuram resolver seus problemas salariais e alguns que também procuram resolver seu problema aqui dentro através das Fundações, através de outras coisas. (EA4, 2007, p. 4)

São bastante conhecidas da opinião pública as denúncias, divulgadas pela mídia, de iniciativa do Ministério Público Estadual, em São Paulo, que entre outras coisas, questionava o regime de dedicação exclusiva de muitos professores de instituições de educação superior, no Estado, que, sendo profissionais liberais, mantinham, simultaneamente a esse regime, consultórios ou clínicas particulares em funcionamento.

Mas muita gente acabou saindo da dedicação exclusiva para 40 horas e outros saíram até pra 20 horas, porque a atividade de consultório deles era muito intensa. Então tem isso, o cara, muitos deles trabalham no [Hospital] Einstein, no [Hospital] Sírio-Libanês. Então isso vai criando [...] os caras se dedicam muito mais a essa atividade do que à graduação, sem dúvida! E o tempo que sobra é pra você publicar textos. Você acaba priorizando a área de pós-graduação, porque permite ter orientação, fazer algumas pesquisas, e isso dá *status*, quer dizer, as publicações em revistas de ponta. (EF1, 2007, p. 12)

A *bolsa de produtividade*, do CNPq, que beneficia cerca de 10% dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, tornou-se um símbolo de *status* acadêmico: mais do que um bônus financeiro, que talvez não ultrapasse em média a 1/5 do salário dos seus beneficiários, tem um peso significativo como *capital acadêmico*.

Essa bolsa confere-lhe *status* diferenciado no mercado, onde venderá sua força de trabalho com o beneplácito da Lei de Inovação Tecnológica e da *Lei do Bem*, podendo o *felizardo* ver-se acima da maioria de seus colegas, fadada a limitar-se, em geral, às atividades docentes e de pesquisa intramuros da universidade. Em outros termos, essa bolsa acentua, na *prática universitária*, a *sociabilidade produtiva*. Isto, principalmente, se a *bolsa de produtividade* se fizer acompanhar da *taxa de bancada*, recurso de pouco mais de R\$ 1.000,00 mensais que, sem regras rígidas de aplicação, representa uma grande e oportuna contribuição para as atividades dos pesquisadores e grupos de pesquisa²⁷.

Isso aí veio a melhorar muito. A taxa de bancada, tanto da FAPESP quanto do CNPq. Pra nós, essa que vem todo o mês é muito boa, porque eu ponho numa conta à parte. Ela chega e eu já passo pro [...]. Chega à minha conta [...] e eu não gosto muito disso, eu ponho numa conta ao lado, que a minha secretária gerencia pra mim. Mas ela permite coisas enormes, trabalhos fantásticos e originais. Com pequenos ajustes, aquele pequenininho que faltava [...]. Então isso foi muito bom. (EF4, 2007, p. 4).

²⁷ A *bolsa de produtividade* ainda costuma ser tomada como critério diferencial no credenciamento dos professores que podem atuar na pós-graduação *stricto sensu*, critério aplicado pelos respectivos colegiados, segundo reais ou presumidas orientações da agência reguladora e de fomento Capes. Nesta mesma lógica, a presença maior ou menor de *bolsistas de produtividade* no quadro docente dos Programas de Pós-Graduação reveste-se de valor proporcional como critério no sistema Capes de avaliação.

O pequeno número de *bolsas de produtividade* disponíveis, a grande demanda, e os critérios bastante exigentes para sua obtenção e manutenção preocupam tanto os que delas se beneficiam quanto os que por elas almejam.

É o meu caso. Por exemplo, eu já falei com o pessoal aqui que, se eu conseguisse recuperar a bolsa do CNPq [...]. Isso é um detalhe, ninguém aqui nunca chega a Pesquisador II. Eu fui 10 anos. Na hora de passar pra I, não consegue. Porque se você fica abaixo do nível que eles pedem, que é aquela história da dimensão da instituição, é aquela história de você ter um aluno de doutorado a cada 2, 3 anos – porque os caras têm 10 duma porrada só em outras instituições –, entendeu? Então, isso é um problema que a gente tem realmente forte e que não tem solução num primeiro momento. Esse ano, em particular, eu estou tendo uma produção de artigos, em revista, boa, porque está coincidindo de vários alunos meus estarem terminando o doutorado ou em fase bem acelerada, onde os resultados estão saindo [...]. Mas, não é todo ano dessa forma. (EA3, 2007, p. 12–13)

4 – A precária manutenção das Federais

Como se verificou detalhadamente no item 2.2 do capítulo anterior, o período 1995–2005 foi marcado por uma drástica redução dos montantes de financiamento com recursos do Tesouro para o conjunto das IFES, entre essas as IFES da amostra da região Sudeste. Atendo-se, aqui, ao conjunto das sete IFES da amostra e considerando diferentes tipos de recursos, a valores de janeiro de 2006, corrigidos pelo IGP–DI da FGV, têm-se no período, sinteticamente, os seguintes dados:

- 1) Redução dos recursos totais de todas as fontes de –30%, havendo casos de reduções anuais de –9,9% em 1996 e –11,2% em 2003 (cf. tabela 08 e gráfico 12);
- 2) Redução dos recursos de pessoal e encargos sociais, excluindo-se os recursos próprios (incluindo-se inativos, pensionistas e precatórios), de –24%, havendo casos de reduções anuais de –10,7% em 1996 e –11,5% em 2003 (cf. tabela 09 e gráfico 15);
- 3) Redução dos recursos de pessoal e encargos sociais, excluindo-se os recursos próprios (sem inativos, pensionistas e precatórios), verba com que se pagam os salários de docentes e de funcioná-

rios técnico-administrativos da ativa, de -34%, tendo ocorrido, em um único ano, 2003, uma redução de -23,2%(!) (cf. tabela 10 e gráfico 17);

4) Redução de outras despesas correntes (que garantem o funcionamento da infraestrutura, como água, luz, internet, telefone, combustível, diárias, passagens, impressão, etc.) de -34%, tendo havido o caso de redução de -60% no período na UNIFESP;

5) Redução dos recursos próprios de -62%;

Como dito anteriormente, neste período de 11 anos, em que ocorre essa drástica redução de recursos de pessoal, de despesas correntes e de recursos próprios, verifica-se um aumento de 29% nas matrículas de graduação e de 112% nas de pós-graduação *stricto sensu* e apenas 11% de crescimento no corpo docente, tendo como resultado um crescimento da relação professor/alunos de 36%. Isso significa, em outros termos, evidente profunda intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores, também consequência da manutenção crescentemente precária das *Federais*.

O que acaba de ser exposto precisa ser entendido nos termos já adiantados ao final do Capítulo primeiro deste estudo, onde se definiram alguns elementos-chaves de interpretação da *reforma* que vem sofrendo a universidade, mormente a estatal pública no Brasil, mas, também, como se observa no capítulo segundo, a preparação material e cultural desta *reforma*. Essa está se dando não sem vínculos diretos ou indiretos com o contexto da acumulação flexível, da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e da formação de uma nova sociabilidade do ser humano ou *sociabilidade produtiva*, que requer mudanças profundas nas instituições educativas e no trabalho do professor.

Nesta direção a universidade tem um lugar de destaque, transformando-se em instituição regulada e controlada pelo Estado, sob o peso de seu polo privado/mercantil, e pelo próprio mercado. Dela se exige a produção da pesquisa, em especial aplicada, e a formação de profissionais dotados daquelas competências e *sociabilidade produtiva* requeridas pelo Estado privatizado e pelo mercado.

Em face disso parece pertinente afirmar-se que reduzir o financiamento das IFES, reduzir proventos de professores, intensificar e precarizar seu trabalho são elementos da estratégia de médio e longo prazo para a implantação dessa efetiva reforma universitária.

4.1 – A diversificação das fontes...

Além da complementação salarial, é a infraestrutura de pós-graduação e principalmente de pesquisa que vem sendo cada dia mais garantida por recursos de outras fontes que não a do Tesouro: mensalidades de MBA's e de cursos de pós-graduação *lato sensu*, taxas de bancada e múltiplos recursos advindos de agências oficiais de fomento e de empresas públicas ou privadas.

A pesquisa, já se disse, ocupa um lugar de destaque na *prática universitária*, se comparada às atividades de ensino e principalmente de extensão. Mas, mesmo essa, somente está sendo de fato valorizada se “trouzer dinheiro”.

Graduação aqui não vale coisa nenhuma, o importante é você estar publicando, ter orientação na pós-graduação e projetos que tragam dinheiro tanto de agência de fomento quanto da iniciativa privada e tal. Então, você vai ver, por exemplo, quando você vai pedir credenciamento na pós-graduação e tal, existe um item que diz assim: “Valores de projetos, conseguidos extramuros, e que tragam financiamento pra instituição”. Esse é um dos itens da avaliação (EF1, 2007, p. 3)

Esta exigência estaria sendo cobrada como condição para se participar de concurso interno – “Você não conseguiu financiamento, então você não se enquadra, não pode fazer o concurso” – e o professor passa a ser visto como um “empreendedor” que tem que trazer verbas...

Agora você tem que se virar pra conseguir dinheiro pra tudo! A instituição não te dá nada. Recentemente, um ano e pouco, dois anos, se fez um convênio com a Petrobrás pra que a Petrobrás traga algumas bolsas de mestrado e doutorado. Em termos de pós-graduação foi o que a universidade fez. E tem alguns convênios com a Petrobrás que geraram alguns recursos que trazem alguns equipamentos. Não importa que seja com empresa, que seja com FINEP, que seja com CNPq, que seja com Capes, com Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado, com a própria prefeitura de Vitória, que tem um Fundo de Apoio à Ciência e a Tecnologia, embora o resultado financeiro não seja grande. Deve ter uns 400, 500 mil reais por ano em editais de pesquisa, ciência e tecnologia, mas já dá um projetinho aqui, um projetinho ali, então você tem que fazer esse tipo de coisa, não tem jeito. Na Ca-

pes, por exemplo, a gente consegue financiamento de projetos de intercâmbio, dá um dinheiro significativo, mas é pra movimento de gente, não é pra financiamento de pesquisa, é pra movimento de pessoas, de intercâmbio propriamente. [...]. Os eventos que a gente faz basicamente aqui. Por exemplo, nós estamos participando agora, e estamos até em fase de troca de informações, porque está sendo constituído com os colegas colombianos uma proposta de redes pra atuação em veículo aéreo não tripulado pra submeter ao CITED (*Ciencia e Tecnologia para el Desarrollo*). É um programa interamericano que vem desde [19]92 e que integra vários países e tal. A gente já participou de vários e a ideia qual é? É exatamente abrir caminhos pra intercâmbio, abrir caminhos em Portugal, Espanha. – **PP**: Um professor empreendedor? – **PE**: Sim, mais ou menos isso. A gente tem que ser isso também. (EA3, 2007, p. 7)

O funcionamento cotidiano das faculdades e cursos depende cada vez mais da iniciativa de seus professores na busca de recursos extra-orçamentários de todas as fontes. A ideologia do *empreendedorismo* está em todos os poros da *nova* identidade da instituição universitária.

Hoje a Faculdade [de Engenharia] sobrevive, em grande parte, com projetos que os professores trazem, sobretudo, projetos de empresas, que é quando sobra uma fração; sobra, não, mas uma fração é dedicada, é canalizada para a vida da Faculdade – **PP**: Uma parte do financiamento. – **PE**: Exatamente. São 10% do recurso que a gente traz que vão pra Faculdade. Uma parte fica pra Administração, pra universidade, e assim por diante. Hoje a gente sobrevive dessa forma. *Se não tivesse o quadro docente que nós temos hoje e que consegue trazer recursos das empresas, as dificuldades seriam muito maiores. Elas estão presentes, a gente vive dificuldade, sem dúvida, porém, tem sido possível minimizar essas dificuldades com os recursos que são trazidos, sobretudo, de empresas.* (EE1, 2007, p. 10, grifos nossos)

A pós-graduação *lato sensu* está sendo vista também como importante fonte de recursos financeiros, que, possivelmente, sejam utilizados para compensar os investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, em geral “deficitária”, mas isto poderia tornar-se um caminho aberto para o fim da gratuidade da educação superior nas IFES e, na medida do uso desses recursos como complementação salarial, serviria também

como pretexto ou alibi para políticas de congelamento ou redução salarial, assim como, de redução de recursos para custeio.

Aí tem uma questão que talvez tivesse que se desdobrar e a gente têm aqui tanto a pós-graduação *sensu stricto*, quanto a *sensu lato*. A *lato sensu* então, você hoje tem mais de 5.000 alunos, entendeu? Muitos desses cursos são cobrados. – **PP**: Tem aí um percentual? Metade? –**PE**: Mais, acho que 60 ou 70% são cobrados. Porque a gente, inclusive, bateu em cima de disso. O Ministério Público também veio pra cima, tentou colocar uma barreira nisso; num primeiro momento o pessoal recuou e hoje você nota que voltou à situação anterior. E aí isso tem a ver com o próprio financiamento da Escola, da Universidade Pública pelo Governo Federal. Pessoas inclusive que participam do movimento docente, muitos deles já foram até da associação docente, e dizem que a saída que eles estão encontrando é essa: que eles têm que dar curso pago, que você consegue um salário extra, e a partir desse curso você consegue dinheiro pra investir no próprio Departamento, dinheiro pra comprar equipamento, pra material, pra dar aula na graduação, pra melhorar o laboratório. Então isso cria um círculo vicioso, e isso implica também a não participação no movimento, porque se nós estamos numa greve pra melhorar salário, o cara já está conseguindo fazer isso por fora, dando aula nesses cursos de pós-graduação *lato sensu*... (EF1, 2007, p. 10).

O envolvimento na obtenção de recursos extraordinários, de complementação salarial, além de implicar em mudanças no engajamento político-sindical, como assinalado acima, contribui para outros fenômenos como os abaixo relatados, entre os quais se destacam o aumento da competição, a omissão político-institucional e a centralização da gestão universitária na unidade e no subsistema federal de educação superior.

Então, quer dizer, você começa a entrar nesse círculo vicioso. *Se você não tiver financiamento, você não produz e se você não produz você não tem financiamento, você não sai disso!* Então, você precisa começar a inovar muito, buscar iniciativas muito criativas pra que você consiga produzir um resultado, e muitas vezes nós caímos no escambo dentro da universidade: “Você me empresta isso, e eu te dou isso”, e ao mesmo tempo... – **PP**: Você põe o meu nome no seu artigo... – **PE**: É, você põe meu nome no seu artigo e eu ponho o seu no meu e assim vai. *Com isso a competição aumentou muito, e eu acho que a minha geração tem dois graves problemas: 1º é um espírito extre-*

mamente competitivo que foi criado pelo sistema de bolsas que a gente tinha. Não tinha bolsa pra todo mundo então você tinha que competir com o seu colega ali. – **PP:** A GED ajudou. – **PE:** A GED veio e reforçou aquilo que já tinha. E o 2º é o envolvimento político muito pequeno. A minha geração não se preocupa muito com envolvimento político. – **PP:** A explicação pra isso está ali, aonde? A minha primeira pergunta tem a ver com isso. – **PE:** Eu acho que o pouco envolvimento político[institucional] se deve principalmente à minha geração, a grande parte dos professores que eu digo que fazem parte da minha geração e que foram contratados de 93 pra cá. (ED1, 2007, p. 4–5, grifos nossos).

4.2 – A mercantilização da *prática universitária*

O que vem de ser dito acima ajuda a identificar um processo complexo ocorrendo na universidade e levado a termo por doutores formados depois da inflexão do modelo de regulação e controle da pós-graduação, dito de avaliação, da CAPES, nos anos 1997–98. Eles parecem empunhar a bandeira da crítica da geração anterior ao novo modelo, mas com o conteúdo de uma universidade semimercantilizada. Isto conduz a certo voluntarismo e a um claro *produtivismo acadêmico*. Isto vela a identidade ideal-típica da *universidade de pesquisa*, que se pretendeu modelo para a universidade no Brasil, em especial a pública, e revela ainda mais a universidade quase-mercantilizada, quando o acadêmico-científico torna-se o centro do político-institucional, orientando-o de forma pragmática e, ao mesmo tempo, legitimando-o.

No curso de especialização que eu dou no final de semana eu ganho três vezes mais que isso [valor da função gratificada de Diretor de Unidade]. Então tem gente que você não acha pra nada, mas está dando curso de especialização. *Então, nós estamos achando que o sistema está perverso e está apertando, mas nós também estamos achando alternativas, quer dizer, o segredo é a gente enfrentar o sistema? Não! O que é que nós vamos fazer?* Vamos todos nos unir e largar a pós-graduação. Vai vir aquele que vai dizer “Não, aí nós vamos ficar fora do circuito, aí nós vamos reduzir a nossa produção, aí nós vamos recolher”. Entendeu? Quer dizer, nós mesmos alimentamos, pra mim, essa política é mais perversa porque nós adotamos a política, antes dela existir oficialmente, nós naturalizamos. Aí vem o Reitor dizer “Se vocês não fizerem, vocês vão ficar fora” e eu, como diretor aqui, começo a pressionar, eu sou

um trator aqui: “Tem que fazer, tem que fazer, tem que fazer”. E anuncio quem não tem Lattes, se fulano está com o Lattes atrasado há dois anos, e publico a lista e boto secretária pra ficar ligado uma vez por semana, toda segunda-feira. “Professora, seu Lattes tá atrasado!”. *Eu criei, eu sou o reflexo dessa pressão, sim, por quê? Porque eu quero que o ... chegue num nível de produção que dê conta de captar mais recursos.* Por exemplo, ano passado foram vinte e poucos mil de recursos pra material, esse ano eu cheguei a trinta e um mil. Eu consegui comprar com esse recurso mais máquina, mais manutenção pra laboratório, entendeu? Então, eu, como gestor, acabo sendo obrigado a fazer isso ou eu vou ter que dizer o seguinte: “Está bom, eu sei que essa pressão é alucinante, e eu vou romper com isso”. Então esse ano foi 25, amanhã vai ser 20, depois vai ser 15, mas só que a pressão que vem em cima de mim é gigante: “Professor, eu preciso de um tonner que custa R\$ 400,00 pra usar naquela impressora tal”. Ou: “Professor, eu preciso de um ponto de rede adicional”. Entendeu o que eu estou te dizendo? *Quer dizer que você fica num sistema que ou você entra nele ou nós vamos ter que parar porque nós não queremos esse sistema. E não adianta ser isolado, porque senão eu vou ficar aqui como diretor e o diretor vizinho, que o bolo é o mesmo, ele vai entrar num esquema de competição interna perverso. É como se alguém tivesse dito: “Eu vou colocar uma bomba dentro da universidade e fazer a universidade mudar o sistema por dentro”. Eu acho que é mais ou menos isso que está acontecendo conosco, a bomba já está posta.* (EE7, 2007, p. 10, grifos nossos).

Mais uma vez o entrevistado recorre aos cursos de especialização ou de pós-graduação *lato sensu* para ilustrar um fenômeno que se amplia e difunde no interior das IFES como processo de modificação da natureza da *prática universitária*: de atividade gratuita, bem público universalizável, a serviço remunerado destinado aos que dispõem de recursos financeiros para dele usufruírem. Enfim, o que importa é a pauta de serviços de ensino e pesquisa da universidade, enquanto a autonomia e a formação universitárias como bens públicos são ignorados.

Só pra dar um exemplo nosso aqui, que foi uma coisa excepcional, rara, foi um evento nosso aqui, nacional, na nossa universidade. De uns sete anos pra cá, mais de 200 cursos de especialização foram instalados, cada curso varia de 40 a 50 [alunos]. Se você imaginar então a média de 30 alunos vezes 200 são 6.000 alunos que entram aqui, com carga horária cada curso desses. Nós não aumentamos e nem recuperamos o número de docentes

de 10 anos atrás. O que está acontecendo pra acontecer isso? É obvio que alguma coisa está saindo prejudicada, o que é que é? O curso de formação, a graduação e talvez até a própria pós-graduação *stricto sensu*, pra poder atender essa demanda que surgiu aí pra formar braços. Braços pra aprender a fazer um teste de laboratório, braços pra aprender a fazer alguma técnica [...] – **PP**: Há alguma complementação salarial? – **PE**: Há. Paga-se muito bem! Quer dizer, em média no Brasil como um todo, essas pós-graduações têm preços que variam de R\$ 300,00 a R\$ 600,00 por aluno. Você imagina: 6.000 vezes 200 quanto não dá de dinheiro... E daí você tira dinheiro que você começa a pagar projetos. É aí que começam a surgir outras coisas também: ou o professor dá uma aula pro curso de graduação e não recebe nada ou dá uma dessas em que ele recebe R\$ 500,00. Então eu acho que está muito mal, neste aspecto, esta parte. (EF5, 2007, p. 14; grifos nossos).

5 – A classificação dos *atores* da cena universitária das *Federais*

Como se representam os *atores* da cena universitária? Sabe-se que toda a classificação de indivíduos ou personagens tende a ser precária, por não existirem tipos puros. Os traços comportamentais, as atitudes predominantes não são jamais excludentes. Além disso, podem ser predominantes em algumas circunstâncias, não em outras. De todo o modo, as tentativas de classificação, mesmo que precárias, ajudam a compreender como indivíduos e grupos agem e reagem diante de determinados fatos e situações. Perguntados sobre como reagem os professores diante da evolução do trabalho ou da *prática universitária*, em especial da sua intensificação e precarização nos últimos anos, os respondentes estabeleceram diversos elementos que permitem diversos modos de classificação.

E na universidade pensamos em cinco segmentos: 1) os gestores; 2) os professores que participam da graduação, pós-graduação, publicam; 3) os que não estão muito aí, vão lá e dão a sua aulinha na graduação; 4) os *terceirizados*, que são chamados de substitutos e que, na verdade, são horistas aqui dentro da universidade; e 5) aqueles que se envolviam com o meio sindical. Pegamos esses dois extremos, esses que se dedicam à pesquisa, à pós, e esses

que fazem isso e ainda se envolvem com a resistência. (EF5, 2007, p. 1)

Algumas observações a respeito deste ensaio de classificação cabem ser feitas. Pela forma como em geral os entrevistados se referem aos gestores, estes são professores que, dispendo de boas qualificações acadêmicas, gozam de algum prestígio e que, em geral, renunciam por algum tempo à possibilidade de enriquecimento de seu currículo acadêmico (*Currículo Lattes*), mediante publicações, participação em eventos científicos, orientações, etc., para se dedicarem a diferentes postos ou instâncias da administração universitária. Em geral não abandonam o campo da produção acadêmica, mas, em razão das novas tarefas que lhes tomam o tempo, tendem a diminuir sensivelmente o ritmo dessa produção e/ou atividades docentes.

O segundo grupo seria o dos que participam da vida acadêmica, dedicando-se a ensino e pesquisa, que envolve necessariamente publicação. Embora não se mencione a extensão, parece tratar-se dos professores-padrão.

O terceiro grupo seria o dos que, de forma bastante diversa do segundo grupo, “dão sua aulinha” e não se ocupariam nem da pós-graduação, nem da pesquisa, nem da publicação. São professores do quadro de carreira. Podem eventualmente ser qualificados como mestres ou doutores.

O quarto grupo é o dos professores substitutos, aqui chamados de *terceirizados* e *horistas*, que não são profissionais por inteiro; que, como já se viu anteriormente, são contratados quase exclusivamente para atividades de ensino na graduação; que não participam da vida dos colegiados; que têm contratos de tempo determinado e extremamente baixa remuneração.

O quinto grupo é, segundo a explicação do próprio entrevistado, o formado pelos que, participando da vida acadêmica como os do segundo grupo, também “se envolvem com a resistência”, que pode se dar no âmbito propriamente sindical, assembleias, greves, documentos, mas também, como “sindicalista” no âmbito dos colegiados, da política institucional.

Um ensaio de classificação pode lançar luz, não apenas sobre o comportamento, as atitudes acadêmico-científicas ou político-institucionais dos atores do campo universitário, mas igualmente sobre o senti-

do e tendências da *prática universitária*, como o que se pode apreciar na exposição a seguir:

Não sei quantificar, mas percebo três grupos. *O primeiro*, participa, defende, promove e se beneficia da competição gerada na “produção acadêmica”. *O segundo*, participa, defende promove e não se beneficia da competição: acha-a legítima, mas não ganha verba de pesquisa, não desfruta do mesmo prestígio acadêmico, mas almeja alcançá-lo e receber recursos para financiamento de sua pesquisa. Ambos os grupos participam do “jogo do mérito”, que é essencialmente correto. Pode haver erro de atribuição de recurso por decisão equivocada do comitê ou comissão de julgamento, mas a política e os critérios estão certos. Sua vez chegará. *O terceiro* grupo critica a política e os critérios decorrentes. *A competição é concentradora de recursos e desagregadora da comunidade dos pesquisadores e por isso manifesta informalmente sua insatisfação com as políticas regionais e nacionais de fomento. Essas introduziram na vida acadêmica valores empresariais, do mercado, como eficiência, avaliação por produto (desempenho), competição como referências de atribuição de reconhecimento e dinheiro.* (ED8, 2007, p. 6, grifos nossos).

Esta classificação e sua relação com as políticas e critérios de exercício dessa política nas IFES parece fazer sentido como conclusão, ainda que provisória, de um capítulo em que se procurou mostrar sucintamente as *Federais* como espaço da *prática universitária* e o “nascido” do professor pesquisador; as atividades-fim prioritárias, as mais prestigiosas e as de menor ou ínfimo prestígio; as condições de trabalho, de precariedade e insegurança salarial, e as “saídas” que estão contaminando e transformando a identidade universitária; a deterioração das condições de sobrevivência das IFES, pela retirada gradativa do Estado como mantenedor das atividades-fim dessas instituições e sua substituição por outras fontes de recursos que comprometem a autonomia e consolidam a universidade heterônoma. Isto é, a universidade passa a constituir-se mediadora entre o setor produtivo e a sociedade e seus problemas imediatos, tal qual demonstrado pelo estudo do grupo liderado por José Arbix (V. no capítulo primeiro).

CAPÍTULO IV

O processo de produção acadêmico-científico na *prática universitária* das IFES e a intensificação e precarização do trabalho

Após sucinta apresentação, no capítulo anterior, das *universidades federais* da amostra como espaço da *prática universitária*, de suas atividades-fim prioritárias e da sua precária manutenção financeira; do “nascimento” e formação dos seus professores pesquisadores, com suas também precárias condições de trabalho; e de como esses se classificam como *atores* da cena universitária, é oportuno tratar neste capítulo do processo de produção acadêmico-científico que se dá no dia-a-dia dessas IFES, e como ocorre e é representada a intensificação e precarização do trabalho pelos professores pesquisadores no período em pauta.

Esta temática que esteve sempre no centro dos depoimentos dos entrevistados ao falarem da evolução de seu trabalho ao longo de sua experiência universitária – formação/qualificação, ingresso e progressão na carreira – será aqui exposta e examinada tendo esses dois elementos – processo acadêmico-científico, e intensificação e precarização do trabalho nas IFES – como dois polos profundamente integrados. Assim será feito, não porque o processo científico-acadêmico deva pressupor a concomitância de um processo de intensificação e precarização do trabalho, mas porque, no caso do presente estudo e do material empírico disponível, verifica-se tal concomitância e imbricação. Isto, dadas as circunstâncias estruturais e, também, conjunturais que condicionam e conformam em grande medida tais processos no período 1995–2007, como parcialmente visto nos capítulos primeiro e especialmente no segundo deste estudo.

Além da descrição e análise dessa realidade, em diversos e variados aspectos, que ocuparão a maior parte deste capítulo, serão examinadas, no espaço do subtítulo “Intensificação do trabalho, sequestro da subjetividade e denúncia”, algumas tentativas de interpretação da ocor-

rência deste fenômeno, nas IFES, pelos próprios entrevistados, assim como, sua denúncia e busca de eventuais alternativas para sua superação.

1 – O processo de produção acadêmico–científico e a intensificação e precarização do trabalho nas IFES

O pano de fundo dos processos de produção acadêmico–científica e de intensificação e precarização do trabalho nas IFES, além do modelo e da concepção de universidade e da própria história dessas instituições, constitui-se, na conjuntura do período em exame, entre outras, de variáveis como a deterioração dos dados de seu financiamento e manutenção, a redução salarial de seus professores, o aumento na relação professor/alunos e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação.

Grande parte dessas variáveis já foi tratada nos itens 3 (Condições de trabalho dos professores pesquisadores) e 4 (A precária manutenção das *Federaiis*) do capítulo anterior. Resta aqui examinar como estes dois processos – de produção acadêmico–científica e de intensificação e precarização do trabalho – são vistos e vividos no cotidiano da *prática universitária* pelos professores pesquisadores ouvidos neste estudo. Resta também perguntar-se, para uma eventual resposta ao longo deste e do capítulo seguinte, sobre se não se está diante de um novo modelo de universidade. De um novo modelo de universidade calcado nos parâmetros do *sistema* de pós-graduação, concebido e regulado este no âmbito de agências reguladoras e de fomento, bastante ao arrepio da autonomia universitária, ainda que isto seja feito com a colaboração dos *pares*, proeminentes, das universidades participantes do *sistema*. Isto também como sinalizado ao longo dos capítulos anteriores, com ênfase no capítulo primeiro, quando se fez referência ao estudo liderado por José Arbix.

1.1 – Mudanças no processo acadêmico–científico e intensificação do trabalho

Como se disse acima, o processo acadêmico–científico que se

desenvolve nas IFES, mormente nos tempos e espaços da pós-graduação, não implica necessariamente a intensificação e precarização do trabalho, mas, no caso presente, é este fenômeno que mais se destaca no conjunto dos depoimentos dos entrevistados. Trata-se do *tempo da economia* determinando o *tempo da universidade*, o que transforma a *prática universitária* cotidiana e que vai construindo *nova* concepção de universidade, sem resistência e com muita adesão passiva, em razão da forma como os professores encaram o processo de produção acadêmico-científico, em geral sem crítica do modo como se organiza essa atividade.

Para demonstrar que o processo acadêmico-científico nas IFES da amostra passou por mudanças significativas no período em estudo, independentemente da voz dos *atores* deste processo, bastaria lembrar-se dos dados sistematizados no capítulo II deste estudo relativos ao aumento percentual, entre outros: a) das matrículas de graduação (29%) e de pós-graduação (112%); b) do corpo docente permanente por regime de trabalho (11,3%) e por titulação de doutor (121%); c) da relação professor/alunos (36%). Além disso, pode ser considerado também o resultado do ensaio sobre aumento da produção intelectual docente (item 2.7 do capítulo II) no período 1998–2005 (1998 e não 1995, porque esse ano é o primeiro para o qual se encontram dados desta natureza no portal da Capes), que revela importantes dados como: a) o aumento de 124% da produção intelectual contra um aumento de 44% do número de professores que se envolveram com os 32 cursos desse ensaio; b) o aumento líquido médio de 58% do número de produtos pelo de professores pesquisadores; e c) o aumento da média *per capita* de “produtos” por professor pesquisador, que em 1998 era de 2,4, chegando a 3,68 (53,3%) no total das sete IFES e a 5 “produtos” *per capita* nos casos da UFMG e da UFU em 2005.

Essas mudanças não são fruto apenas da ampliação da carga horária letiva, dado o novo índice da relação professor/alunos e da multiplicação dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, ou da produção intelectual, mas de uma série de outras atividades decorrentes dessa produção, assim como do novo patamar de qualificação dos professores pesquisadores, conforme as demandas estruturais decorrentes do movimento da mundialização do capital. Entre essas, destacam-se a participação em eventos científicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa (demanda das agências de fomento, sobretudo) e sobre a produção intelectual a ser publicada, além de uma gama variada de serviços, de assessoria e consultoria a empresas e entidades públicas e

privadas. A multiplicação dessas atividades e serviços faria parte do novo *modelo* de universidade, que se apoiaria nos parâmetros emanados das agências reguladoras e de fomento. Um projeto de pesquisa financiado, com patrocínio oficial ou não, implica, por exemplo, “obrigações” de serviços extras, dificilmente quantificáveis, mas que resultam em profundas mudanças no processo científico–acadêmico e em concomitante intensificação do trabalho.

Com certeza esse aumento [de trabalho] existe. Na verdade, eu acho que a pressão não é só em função de publicação, porque a gente acaba recebendo uma série de atribuições. Então, por exemplo, pelo fato de eu ter verbas, eu não posso me recusar a ajudar projetos, pedidos. Quando você começa a ter certo renome, você começa a ter solicitações de revistas, inclusive do exterior, para dar pareceres, e você não pode negar porque não deixa de ser um currículo. Parece que a pressão é grande não só pelas publicações, mas certamente isso afeta a vida pessoal, não tenha sombra de dúvidas. (EF6, 2007, p. 5).

Uma aparente contradição logo se vislumbra neste depoimento. Aparente, porque de imediato se poderia avaliar que tais mudanças no processo acadêmico–científico teriam seu ônus compensado pelo bônus da melhora do currículo, que, num círculo *virtuoso*, redundaria em *lucro* para o professor pesquisador na forma de novos projetos financiados, *bolsa de produtividade* (com taxa de bancada), garantia de trabalho e melhores condições de produção, etc. Além de maior prestígio e poder, como o de interferir, por exemplo, no campo editorial e da divulgação científica da produção intelectual dos pares, eventuais concorrentes em contexto de mercantilização do trabalho intelectual. Disto decorre que a contradição tende a não se pôr de fato, porque a aceitação de convites, por mais que sobrecarregue o professor pesquisador, concilia–se com a lógica cada vez mais dominante na *prática universitária*: a quem mais tem mais se dará ou prestígio e poder atraem mais prestígio e mais poder. Como exemplarmente se descreve no depoimento abaixo.

As políticas de fomento à pesquisa *concentram* (ou *facilitam a concentração*) recursos em poucos grupos de pesquisa. São aquinhoados os *mais produtivos* (os que mais publicam nos últimos cinco anos). Por essa razão, tem mais recursos para suas pesquisas; em consequência, podem receber mais alunos em seus laboratórios e por isso produzem (publicam) mais e em decorrência recebem mais recursos [...]. Disso resultam: a) sobrecarga de trabalho para

professores orientadores na pós-graduação (são os que preenchem o perfil de produtividade desejado pelas agências de regulação e controle do Estado); b) sobram professores com capacidade de produzir, mas que não atingem o índice produtivo desejado (em decorrência do que, na prática, tornam-se os professores da graduação; não é de estranhar que os primeiros são os que mais resistem, com razão, à ampliação de vagas nas IFES sob alegação de manutenção da qualidade do ensino e da sobrecarga de trabalho); c) concentração de recursos financeiros em poucos grupos de pesquisa ou laboratórios; d) perda de diversidade temática na pesquisa brasileira; e) escolha de temas de pesquisa que dão resultados rapidamente; f) nos cursos que exigem trabalho experimental, ênfase do trabalho dos alunos na obtenção de resultados. (ED8, 2007, p. 3).

As expressões usadas no depoimento a seguir mostram a intensidade do trabalho que se impõe aos professores pesquisadores no modelo atual de funcionamento da *prática universitária*, de alta produtividade acadêmico-científica. Diante do quadro que a depoente traçava de sua situação de trabalho e perguntada por que não abandonava a carreira, respondeu:

Eu não posso, eu não tenho como abandonar isso, até porque eu estou enraizada nesse programa, tenho todos esses orientandos, alguns doutorandos que começaram agora, e o outro programa depende de mim para poder existir, então não teria como. *Eu tenho que produzir duas vezes mais do que produzia antes para poder rachar a minha produção. E aí é muito interessante que eu faça minha pesquisa do CNPq [Tem por objeto a saúde do profissional do magistério]. [...]. Nós temos que produzir, produzir enormemente.* Quando você falava no início, se hoje nós não temos as mesmas condições que tínhamos antes, quer dizer, eu acho que hoje nós temos condições físicas melhores. Nós temos computador que não tínhamos, porque aqui, quando a gente começou, nós tínhamos apenas o espaço pro curso. Então era uma batalha! Então hoje a gente tem uma infraestrutura mínima. *Eu digo mínima porque ainda é bem precária, mas o nível de exigência que se coloca é muito grande!* (EA5, 2007, p. 4, grifos nossos).

1.2 – Como se caracteriza a mudança no processo acadêmico–científico e a intensificação do trabalho

Ouvir meia centena de professores pesquisadores de uma amostra de IFES sobre sua *prática universitária* é defrontar-se com um imenso espectro ou painel de impressões e representações caracterizadoras do processo acadêmico–científico cotidiano e da intensificação e precarização do trabalho. Aos dois depoimentos anteriores podem somar-se dezenas de outros no mesmo diapasão, muito pouco divergentes quanto ao essencial, como se verá: divergências quanto ao grau de intensidade dessas mudanças e, também, quanto às formas de reação. Seguem alguns exemplos de visões convergentes. As divergentes serão expostas e examinadas na segunda parte deste capítulo.

Então é isso aí, quer dizer, não é que as pessoas estejam trabalhando mais, só, mas é o nível de estresse em que elas estão trabalhando e a dedicação com que estão fazendo mesmo as atividades [...]. *A gente precisa qualificar, porque algumas pessoas realmente [...] dão aula na graduação, mas não têm tempo pra graduação e não têm tempo nem pra pós. Elas estão na pesquisa, mas também não têm tempo pra sua pesquisa, entendeu? E a extensão também. Elas estão ali, mas não têm tempo pra aquilo. Elas não têm tempo pra sentar e conversar e dizer: “Eu vou enriquecer esse diálogo”. Não têm tempo. Aí, além das pesquisas, além das aulas, [para] a administração. Pensar o futuro, a política da instituição pro futuro. Quem senta pra discutir isso? Porque quem senta pra fazer isso abre mão do seu currículo da forma como ele está e isso é complicado. Alguns conseguem com méritos, mas a gente precisa de tempo pra refletir sobre essa estrutura da instituição.* (EE6, 2007, p. 12, grifos nossos).

Além da questão crucial da falta de tempo para a graduação, para a pós-graduação e para a pesquisa, o entrevistado alerta para um ponto também central: quem tem tempo para a administração? Quem tem tempo e pode abrir mão da produção intelectual publicável em revistas científicas *Qualificadas*, para “Pensar o futuro, a política da instituição pro futuro”? A resposta vale por uma definição do que aqui, neste estudo, se tem denominado de *produtivismo acadêmico*: “Porque quem senta pra fazer isso [discutir o futuro da instituição] abre mão do seu currículo [...] e isso é complicado”. É importante registrar que quem faz esse alerta é um dirigente que, temporariamente e em grau razoável

“abriu mão de seu currículo” para pensar e administrar a pesquisa e a pós-graduação na sua universidade.

Alguém lembra, também, que essas mudanças não se deram por acaso. Não conjectura das razões, mas constata que o “estresse que está agora” veio substituir uma falta total de exigências de produção. Este choque de produção e produtividade, além de intempestivo, não ofereceria as condições para que a resposta corresponda ao exigido.

A gente, ao contrário do estresse que está agora, que a gente está numa pressão enorme pra publicação [...]. Mas, antigamente, também você não tinha pressão nenhuma, a pressão era zero, foi de 8 pra 80, não é? Quer dizer que a gente partiu de um sistema em que a gente não era cobrada a produzir, a publicar internacionalmente, pra um sistema em que você tem uma cobrança internacional, que te exige uma qualidade de pesquisador de país de primeiro mundo. Só que não te dão o recurso e o salário de um pesquisador de primeiro mundo. [...] A coisa não foi gradual, não foi uma pressão gradual, gradativa, foi um choque. (EE5, 2007, p. 4, grifos nossos).

Agora, depois dos novos critérios, fica uma coisa massacrante. E a instituição responde com esse custo da vida pessoal dos docentes. (EF2, 2007, p. 8, grifos nossos)

No depoimento a seguir, tem-se uma visão mais conformada com as exigências que produziriam a intensificação do trabalho e o estresse correspondente. Como será analisado alhures neste estudo, a responsabilidade pela elevação do grau de exigência do que se requer dos cursos de pós-graduação é atribuída à agência reguladora e de fomento CAPES.

Então, a Capes vai elevando o nível dos trabalhos e isso eu acho que tem produzido um pouco de, como eu te falei, quando existia uma reserva potencial grande e adormecida, eu acho que isso foi salutar. Acho que está no momento, talvez, de se reavaliarem os parâmetros, porque senão isso vai levar a estresse excessivo. – PP: Você acha que ainda não existe isso? – PE: Eu acho que existe um pouco, mas a nossa área é uma área que tem suportado bem, digamos, os aumentos dos indicadores da Capes. Eu acho que [...]. Eu tenho ouvido, quando a gente reúne os 52 cursos [de pós-graduação do país], alguns gemidos ou ranger de dentes, mas o pessoal ainda suporta bem os sarrafos da Capes. Mas eu acho que nós estamos chegando num limite [...]. (EA2, 2007, p. 6, grifos nossos)

A caracterização da intensificação do trabalho na universidade certamente adquire cores mais reais com os detalhes do depoimento a seguir cuja riqueza justifica sua extensão.

Sou DE, mas eu faço aqui, olha, eu chego [...]. Hoje eu cheguei 9hs, mas eu chego geralmente às 10hs – **PP**: Você trabalhou em casa? – **PE**: Trabalhei em casa, mas eu chego geralmente aqui às 10hs e saio daqui 20:30hs ou 21hs. Então trabalho de 12 a 13 horas por dia e cinco dias por semana. E domingo eu venho às vezes para redigir alguma coisa. Não venho dia de sábado, porque sábado tem gente aqui trabalhando. Mas dia de domingo é mais calmo. Então não tem ninguém pra me interromper, pra atrapalhar, então é muito [...] – **PP**: Dá pra dizer que você se dedica à universidade, ao seu trabalho, 70 horas por semana? – **PE**: Eu acho que dá, sim! Que dá, com certeza!

PP: Nos últimos 10 anos você sentiu mudanças na sua vida do ponto de vista de [...] O trabalho aqui está invadindo a sua vida privada ou atrapalhando sua vida familiar?

PE: Ah, sim! Eu acho que depois [...]. Eu já tive por causa do trabalho, do estresse do trabalho, eu tive uma gastrite hemorrágica e uma pneumonia junto e só fiquei afastada 20 dias. E foi por estresse e foi exatamente por essa loucura. E a partir daí a única coisa que eu faço é que eu tiro, pelo menos, meia hora pra sair pra almoçar, isso eu faço. Tiro meia hora, 45 minutos. É aqui próximo, e eu saio pra almoçar, porque antes teve uma época que eu já nem almoçava, entendeu? Eu comia um lanche aqui e ia direto. Têm muitos professores, eu não sou a exceção. Tem vários professores que seguem essa rotina e tem gente aqui do 4º andar que, por exemplo, chega mais cedo do que eu, porque eu chego 10hs, ou seja, chego tarde. [...]. Por que eu chego às 10hs? Porque eu tenho agora colocado que eu tenho que ter algum tempo pra mim, até porque eu tenho o colesterol alto. Maior eu não consegui fazer isso, mas eu estava fazendo regularmente academia. Então, pelo menos uma atividade física das 7 às 8 da manhã, pra chegar aqui menos estressada. [...] – **PP**: Isso é uma coisa recente ou sempre foi assim? – **PE**: Olha, a partir do momento que eu comecei a orientar na pós-graduação, eu acho que atividade se exacerbou. Então, agora eu estou tentando minimizar um pouquinho isso, diminuir um pouco esse [...], tirar férias, que era coisa que eu não tirava; eu tirava no papel e não tirava na

prática. Então eu tenho, pelo menos uma semana entre Natal e Ano Novo. Eu tiro esse período, uma semana em janeiro e uma semana em julho, eu tenho tirado. (EF3, 2007, p. 5–6).

Como se observou mais acima, a intensificação do trabalho deu-se também com o aumento de qualificação dos professores. Para maiores qualificações, maiores atribuições. Mas qual é o limite?

E o que eu vejo hoje, com relação à intensificação do trabalho? O que eu vejo é que as atividades docentes [...], realmente houve aqui na UFES seguramente, entre [19]95 e 2005, seguramente houve um aumento de cinco vezes o número de alunos de pós-graduação. O corpo docente não aumentou proporcionalmente, mas o corpo docente se qualificou em proporção maior. Quando entrei na Pró-Reitoria em [19]92, a gente tinha 125 doutores. Hoje eu imagino que a UFES tenha uns 600 a 650 doutores num quadro de mil, mil e poucos professores. Então, na verdade, o corpo docente se qualificou. Na medida em que o corpo docente se qualifica, as atribuições também aumentam, às vezes, proporcionalmente; às vezes, desproporcionalmente. (EA2, 2007, p. 3).

Outra característica da intensificação do trabalho é que, em geral, ela obedece, na *prática universitária*, a padrões externos, que não têm origem em decisões autônomas, mas em mandatos heterônomos de agências, entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, demandantes de “serviços” e definidores, igualmente, de ritmos e prazos. E os tempos do ensino, da aula, da orientação na graduação se encurtam, míngum.

Hoje, muitas vezes, *a pesquisa não tem o ritmo da pesquisa, tem o ritmo do contratante ou do projeto, como você colocou. Muitas vezes você precisa de quatro meses, mas tem que entregar o relatório em dois e não tem muita alternativa.* Então, essa intensificação é natural. Ao mesmo tempo nós criamos várias outras atividades: a quantidade de seminários que está o tempo todo se organizando, eventos, participação em outros eventos. Isso, de alguma forma e aí isso são os alunos que sentem, tem algum impacto na graduação? Tem um impacto positivo pelo professor, mas tem um impacto às vezes de certo abandono, porque a aula da graduação [...]. Ele [professor] não pode perder muito tempo preparando e preparando, não no sentido de que ele não sabe, ele sabe tudo o que vai falar. Mas é a atenção pessoal que ele tem que dar muitas vezes pros alunos, olhar o desempenho, aquela conversa com o aluno pra que ele

tenha tempo de parar no corredor e responder a uma pergunta que o aluno só teve naquele instante. Ele não atentou pra ela [questão] dentro da sala e lembra-se de sentar com o professor e perguntar. Ele [professor] não tem tempo mais, ele tem um horário marcado, ele aparece no horário marcado e, nos outros horários, ele tem que estar pesquisando, lendo, viajando. (EE6, 2007, p. 10, grifos nossos).

1.3 – Processo acadêmico-científico e intensificação do trabalho na pós-graduação e na graduação

Embora os professores pesquisadores atuem nos dois níveis, existe uma nítida e profunda diferença, quanto ao processo acadêmico-científico e de intensificação do trabalho, entre os níveis de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação nas universidades brasileiras em geral, incluindo as IFES. Talvez nestas menos do que em universidades privadas, com fins lucrativos ou não. Na prática cotidiana, os professores pesquisadores defrontam-se claramente com duas realidades: uma, a graduação, que, apesar da presença, de crescente teor regulatório, do sistema de avaliação – SINAES –, move-se, prioritariamente, sob os ditames da autonomia institucional; outra, a pós-graduação, que, de forma cada vez mais evidente estrutura-se e funciona sob os ditames heterônomos de uma agência de regulação, controle, acreditação e de fomento, a CAPES, coadjuvada pelo CNPq, FINEP e outros órgãos externos à instituição. Esta diferença revela-se marcante nos depoimentos dos entrevistados, quando perguntados sobre as características do processo acadêmico-científico e da intensificação do trabalho. À pergunta sobre se a política de expansão da pós-graduação, sobremodo expressiva no período, somente teria colocado em ação e concretizado uma potência, ou se teria ido além, um ex-coordenador de pós-graduação respondeu de modo a traçar um quadro bastante completo do funcionamento deste nível, que justifica a excepcional extensão do excerto:

Eu acho o seguinte, acho que ela concretizou uma potência. Agora é o seguinte: nem todo mundo tem, às vezes, equilíbrio pra trabalhar com questões de conflito. Porque, na verdade, eu digo o seguinte: *na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado que na graduação, apesar de outras pessoas pensarem o contrário, por quê? Ele é muito mais desgastante do ponto de vista intelectual, físico e emocional, por quê? Na hora que você admite um pós-graduando, você está celebrando com*

*ele praticamente um contrato de que, se não houver sucesso, o fracasso é dos dois. Então, a orientação implica nessa responsabilidade e eu já tive aluno que [...]. O aluno termina os prazos [...], porque tem problemas de experimento, tem problemas às vezes do próprio aluno. Porque grande parte desses alunos de pós-graduação está na faixa-etária dos 22, 23 a 30 anos, e, em geral, é o período em que o indivíduo está começando a se inserir na vida profissional, quer dizer, ele tem aquela ansiedade de ser independente, mas ainda não tem a formação pra ser independente. Então, o aluno de pós-graduação também é um agoniado e isso ele transmite para o orientador. Como é um contrato, na hora em que você assina – “Ah, eu estou aceitando um cara pra doutorado” – você está fazendo um contrato de convivência, de mútua responsabilidade na condução de um processo complexo por cinco anos, que em geral alguns completam com quatro anos, mas você tem, às vezes, mais. Tem o período de publicação, em que ainda você consegue esse relacionamento. Então, veja: o ensino, na pós-graduação, apesar de ele ainda ser mais [...], você tem recompensas maiores em termos pessoais, por quê? Porque você lida com um patamar intelectual mais alto, socialmente você é mais reconhecido, você é professor na pós-graduação, reconhecido. Você cria o seu currículo [...] Isso dá uma auto-satisfação. Você tem muito mais possibilidade de angariar recursos pra prover a melhoria das suas condições de trabalho. Porque, não sei, por exemplo, as outras, mas, na nossa área, eu sempre digo o seguinte: “Se você entrar aqui no meu laboratório e encontrar alguma coisa que foi dada pela universidade, você pode levar embora”! Não tem! Tudo o que tem lá, da cadeira ao armário, ao computador, ao osciloscópio, tudo foi comprado com recursos de projetos em que você se compromete a executar aquilo ali. Então, na verdade, apesar de você prover um sistema, digamos, de recompensa [...] e intelectual melhor, você trabalha sob pressão o tempo todo e a maior pressão que você tem nos programas de pós-graduação são duas: prazo e publicação. Prazo, porque influi na avaliação, e a publicação. – **PP**: E o financiamento também. – **PE**: E o financiamento também. Você realmente trabalha apertado, e eu acho que nem todo mundo tem a mesma capacidade de trabalhar sob esse sistema de pressão. Você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral [...] – **PP**: E pela própria universidade. – **PE**: Pela universidade nem tanto [...] menos. – **PP**: A Pró-PG, por exemplo, acompanha. – **PE**: Acompanha. Então, o que é que acontece? A própria não conclusão de um trabalho ou o abandono de um aluno, por exemplo, é visto como um fracasso dentro do sistema. Então isso te impõe responsabilidades que, em geral, não são*

avaliadas, quando, por exemplo, não é avaliada a questão de remuneração. Qual é a remuneração adicional, que você tem? Porque, por exemplo, hoje eu tenho oito alunos de pós-graduação. É zero [a remuneração extra]. [...] Então, além da pressão da Capes, você tem a pressão do CNPq pra conseguir bolsa. Então, eu acho que nem todo mundo tem uma saúde mental pra isso, eu acho. No nosso grupo lá, eu tenho absoluta certeza que tem professores que saíram da pós-graduação porque não aguentaram essa pressão. – PP: E tem? Isso é importante. – PE: Ah, tem! Nós temos três professores que preferiram sair. E tinha uma colega minha que falou assim: “Eu mantenho disciplina”. Ela dá duas disciplinas da pós-graduação: “Mas eu quero ser colaboradora, porque eu não quero mais orientar”. Porque ela não aguenta o estresse e a pressão. Então, eu tenho três professores na pós-graduação que chegaram a esse acordo de manter as disciplinas: “Não tem problema nenhum. Vou lá, dou as minhas aulas [...]”. Aliás, são excelentes professores de pós-graduação, mas não querem mais orientar. – PP: Mas pesquisa eles querem fazer? – PE: Pesquisa fazem, mas têm a pressão imposta pelo processo de pós-graduação, em que você tem prazo e você tem que publicar, tem que publicar! – PP: Agora, quem pesquisa, publica. – PE: Tem períodos de vacas gordas e tem períodos de vacas magras. – PP: Tem safras. – PE: Tem safras, mudança de linhas de pesquisa. Você tem em certas áreas [...]. A publicação não aparece porque as coisas não dão certo. Na área X, por exemplo, você trabalha com vertentes de pensamento que às vezes não funcionam e aí as publicações não saem. Tem problemas de implantar novas metodologias ou de aquilo que está na sua cabeça não se consubstanciar no ato do experimento. (EA2, 2007, p. 7–8, grifos nossos).

Está evidente neste depoimento a preocupação do autor em explicar os conflitos que operam nas atividades de pós-graduação e como isto se torna um fardo difícil de suportar, causando problemas de várias ordens, como de saúde e de necessidade de reduzir o trabalho ou de simplesmente abandoná-lo. Entretanto, esta preocupação leva o entrevistado a produzir uma descrição rara do processo acadêmico-científico e da intensificação do trabalho na pós-graduação que merece alguns comentários, ainda que sucintos.

Antes de tudo, o processo científico-acadêmico na pós-graduação descrito corresponde ao que ocorre em qualquer programa e universidade de bom nível, no país ou no exterior. Essa descrição permite avaliar as superiores responsabilidades que são assumidas pelos professores pesquisadores, orientadores, em relação a outros níveis de atuação na universidade. Ao mesmo tempo responde à questão de saber por

que, apesar do alto nível de exigência acadêmico–científica, os professores dão clara preferência a este nível de formação: são as “recompensas maiores em termos pessoais”; “você lida com um patamar intelectual mais alto”; “socialmente você é mais reconhecido”; “você é professor na pós-graduação”; “Você cria o seu currículo...”; “Isso dá uma auto-satisfação”; e “Você tem muito mais possibilidade de angariar recursos pra prover a melhoria das suas condições de trabalho”.

Até aqui, como já se disse anteriormente, não há contradição. Trata-se do processo de quase natural diferenciação entre níveis de uma carreira ou escala acadêmica típica dos sistemas escolares numa sociedade hierarquizada e num sistema universitário claramente elitista como é o brasileiro. A contradição ou o que foge ao que poderia ser considerado “natural” é o fato de, como diz o entrevistado, “apesar de você prover um sistema, digamos, de recompensa... e intelectual melhor, você trabalha sob pressão o tempo todo e a maior pressão que você tem nos programas de pós-graduação são duas: prazo e publicação. Prazo, porque influi na avaliação, e a publicação”; “Você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, e pressionado por você mesmo, porque cada aluno em geral...”; ou, ainda, “A própria não conclusão de um trabalho ou o abandono de um aluno, por exemplo, é visto como um fracasso dentro do sistema. Então isso te impõe responsabilidades que, em geral, não são avaliadas, quando, por exemplo, não é avaliada a questão de remuneração. Qual é a remuneração adicional, que você tem? Porque, por exemplo, hoje eu tenho oito alunos de pós-graduação. É zero [a remuneração extra]. [...] Então, além da pressão da Capes, você tem a pressão do CNPq pra conseguir bolsa”.

Destaque-se que os alunos da pós-graduação assim caracteriza a passam a exigir que todos os professores deste nível de ensino tenham esta *prática universitária*. Passam a exigir seus “direitos” de cidadão que entrou em uma universidade estatal e pública. Dada sua relação mais imediata estabelecer-se com seu orientador, este é cobrado, denunciado, mal falado, zombado, etc. por colegas que se alienam da situação mais ampla. Em acréscimo, estes alunos – muitos de outras IFES – formam-se à imagem e semelhança de seus orientadores e reproduzem as relações do *elitismo acadêmico alienado*. Vale dizer na continuidade que a *nova* universidade centrada na pós-graduação vai se reproduzindo e se consolidando.

Cabe destacar, mais uma vez, como, num relato desta natureza, distinguem-se os papéis das agências reguladoras e de fomento externas

e da própria universidade quanto à “pressão” sobre o processo acadêmico-científico da pós-graduação. Enquanto essas agências são sempre referidas como origem da pressão, a universidade “nem tanto [...], menos”.

Outro aspecto relevante do depoimento, confirmando o clima de pressão e “estresse” em que os professores da pós-graduação viveriam, é o que diz respeito aos professores que abandonam o programa ou buscam formas de livrarem-se daquelas atividades, alvo central das pressões: prazos de conclusão, publicações, etc.

O mesmo depoente estabelece novas diferenças de pressão ou intensificação e precarização do trabalho entre pós-graduação e graduação.

Eu sempre tenho dito o seguinte: que o trabalho na graduação ele é um consumidor de tempo. Agora, na pós-graduação é um consumo emocional e, no emocional, em qualquer atividade, nem todas as pessoas suportam da mesma maneira. [...]. Então, na pós-graduação, o fator psicológico muito forte, muito grande, que você tem hoje é você ter que conviver continuamente com alunos com quem você celebrou um contrato de eficácia, digamos de eficiência. [...]

Veja bem, na graduação, eu diria que você trabalha com o processo de avaliação interna, que é o seu aluno, e que eu acho que na graduação a natureza da relação professor-aluno está muito mais no domínio do professor. Na pós-graduação, a natureza do seu trabalho saiu totalmente do domínio do professor, você é avaliado na hora de captar recursos, você é avaliado pela Capes, é avaliado na questão da eficiência, na orientação, etc., você é avaliado pelas revistas na hora de publicar e é avaliado pelas agências na hora em que você captou recursos e que tem que mostrar resultado a qualquer preço. Então, na verdade, você, na pós-graduação, você é vulnerável a uma total e brutal avaliação externa. Na verdade, a sua avaliação ou a sua auto-avaliação pouco influi no seu desempenho. O professor pode estar achando que está fazendo um trabalho muito bom, mas, se os entes externos não têm essa percepção, seu trabalho vai por água a baixo. Então, a pressão psicológica em cima de quem trabalha na área de pós-graduação é de outra ordem de grandeza, de outra natureza, e não é comparável [com a da graduação].
(EA2, 2007, p. 9–10; grifos nossos)

Além dos fatores de ordem psicológica, em que se sobressai a questão da responsabilidade diante do pós-graduando, do programa e da instituição, destaca-se aqui o papel central que exerce, nesta diferenciação pós-graduação e graduação, o sistema de avaliação. Na graduação

ele seria interno, com muito maior controle do professor sobre todo o processo de ensino, incluída a avaliação. Na pós-graduação “a natureza do seu trabalho saiu totalmente do domínio do professor”, em razão de um processo de avaliação predominantemente externo – “você, na pós-graduação, você é vulnerável a uma total e brutal avaliação externa” – atingindo todas as atividades desse nível: orientação, captação de recursos (“e que tem que mostrar resultado a qualquer preço”), publicações, etc. Acrescenta, neste sentido também, o entrevistado: “Na verdade, a sua avaliação ou a sua auto-avaliação pouco influem no seu desempenho. O professor pode estar achando que está fazendo um trabalho muito bom, mas, se os entes externos não têm essa percepção, seu trabalho vai por água abaixo”. O fato de a avaliação ser externa traz todo esse grau de estresse que agrava o sofrimento psicológico do professor. Mas é preciso registrar outro aspecto tão contundente quanto os acima elencados. A Capes não se constitui numa instância de avaliação, mas numa Agência de Regulação e Controle. Isto é, é bem avaliado o professor-pesquisador que fizer o que a proposta de cada programa de pós-graduação tiver estabelecido quanto à área em que ele terá que orientar, pesquisar, publicar, emitir pareceres, etc. Não é o professor que define sua *prática universitária*, não é de sua autoria a definição de sua pauta de trabalho, o que necessariamente restringe sua já precária autonomia. A condição de sujeito de seu trabalho desaparece e instala-se na *prática universitária*, de maneira mais enfática, a alienação.

Com isto o professor encerra esta análise comparativa entre esses dois níveis de formação universitária, convicto de que “a pressão psicológica em cima de quem trabalha na área de pós-graduação é de outra ordem de grandeza, de outra natureza, e não é comparável [com a da graduação]”.

O relato de um coordenador sobre seu trabalho para garantir as exigências da Capes e suas consequências ajuda a entender a centralidade de que a pós-graduação adquiriu na vida universitária ou na própria e efetiva reforma universitária.

No período passado [...], emagreci em dois meses e meio 12 kg. Inclusive tive que fazer uma cirurgia pra fazer uma correção. Despenquei todo, porque fiquei preocupado com a situação do programa. Via que as coisas não estavam andando, tinha recém entrado como coordenador – **PP**: E o triênio estava se encerrando. – **PE**: Estava. Tinha que mostrar serviço e falei “temos que fazer as defesas” [...]. O que aconteceu aqui no dia 22 de dezem-

bro não acontece, eu não vi isso acontecer em lugar nenhum: foram sete defesas de mestrado e duas defesas de doutorado. Então, isso não existe, isso aqui ficou uma loucura. Saí daqui em janeiro quase carregado numa maca! Por quê? Mas isso não foi só comigo, foi com todos os professores. Eu botei todos eles malucos aqui e falei: “Nós temos que defender! Aperta esses alunos, porque se deixar o aluno com bolsa, ele folga, é a vida que ele quer!” [...]. Então, nós estamos mantendo uma média em torno de 21, 22 meses de titulação e está bom – **PP**: Está ótimo no sentido da Capes. Acho que deveria ser maior. – **PE**: *Eu acho que deveria ser maior, porque faço às vezes um levantamento, pego no final do ano, faço um levantamento de todas as dissertações e teses defendidas e são poucas as dissertações que posso dizer “Essa é boa!”.* Então, isso me preocupa. – **PP**: *O que nós estamos fazendo de fato?* – **PE**: *É, o que a gente está fazendo? A Capes faz a gente correr com o tempo de titulação: “Vocês não podem passar [o tempo], porque se passar perde bolsa e, se perde bolsa, você perde o recurso acadêmico que é o PROAP”.* [...]. Então, o que acontece aqui com a gente? Eu bato, claro que num bom sentido, nos professores e não nos alunos. (EB3, 2007, p. 5–6, grifos nossos).

Afora os naturais exageros descritivos, o depoimento parece representativo do que se passa ao final de cada ano letivo e, em especial, de cada triênio objeto de avaliação, com emissão de conceito, pela Capes, e mostra alguns traços marcantes do processo acadêmico–científico na pós-graduação, entre os quais: o tempo posto como ideal para a conclusão do mestrado e a baixa qualidade média das dissertações, além da “punição”, com perda de bolsas e outros recursos financeiros, se os parâmetros de tempo médio de titulação não forem alcançados.

1.4. A incorporação de funções técnico–administrativas, com ou sem TIC’s ou NTIC’s, e intensificação e precarização do trabalho.

Um dos aspectos mais controvertidos no âmbito do exame das mudanças do processo acadêmico–científico e da intensificação e precarização do trabalho nas IFES é o que diz respeito à expansão e cada vez maior interferência das novas tecnologias de informação e comunicação – conhecidas pelas siglas TIC ou NTIC e seus plurais TIC’s ou NTIC’s.

Ao mesmo tempo em que a maioria dos entrevistados as valoriza tecendo loas a seus méritos no campo do ensino, da pesquisa, da produção, divulgação e intercâmbio acadêmicos, entre outros, muitos atentam para o que esses aparatos têm significado de intensificação do trabalho para os professores pesquisadores, principalmente, via incorporação compulsória ao seu dia-a-dia de funções técnico-administrativas.

Dois depoimentos bastam para colocar os dados dessa questão.

Nós estamos implantando a filosofia de que todo aluno de pós-graduação que você pegar tem que ter um computador exclusivo pra ele, porque o computador é a nossa ferramenta básica, sem computador você não faz nada na engenharia elétrica. Então o que é que está acontecendo? Efetivamente deu uma ajuda muito boa. Por exemplo: hoje você acessa todos os documentos e periódicos da Capes, que foi realmente uma ajuda muito grande. O dinheiro que é pago nisso não tem valor porque, relativamente ao resultado que ele dá, é pouco. [...]. Então, o que é que acontece? Os nossos alunos ou nós mesmos..., colegas nossos da Argentina, por exemplo, costumam pedir que a gente baixe pra eles e mande por e-mail. Sem isso... [...]. Teve um ano aí que eu revisei cinco artigos pra revista internacional. Sem computador, sem página eletrônica, sem acesso [...] você não faz. Você não manda artigo pra congresso mais hoje em envelope. Não existe mais. Então, nesse aspecto, sim, contribuiu muito. A ferramenta base é o computador. Sem o computador você não faz nada. E, segundo, do ponto de vista de ter trazido problemas, transtornos e tal, o grande problema é que você precisa estar inovando, é mais um item de custo... que a gente tem que correr atrás. (EA3, 2007, p. 11–12)

Mas, olha, eu sinto que isso que nós trabalhamos cada vez mais, mais intensamente, em outras áreas e fora do local de trabalho, por causa do computador e do celular, então isso eu sinto. Há algum tempo eu sinto, mas, ao mesmo tempo, sei que nós temos aquela imagem de quem trabalha pouco, por sermos funcionários públicos e por sermos intelectuais. Então, muita das vezes há aquela imagem. É um dilema danado, difícil [...] para o aluno entender que quem dá 8 horas/aula na universidade está trabalhando mais de 40 devido a tantas outras atividades [...]. *Então, eu sinto essa pressão por causa dessas novas tecnologias. Porque, se compararmos o que fazíamos há 28 anos [...]. Muitas dessas tarefas eram tarefas*

de secretaria, de mecanografia. Havia alguém que digitava nossas provas, que mecanografava e levava para sala de aula. Então, hoje, nós temos que investir em equipamentos, dinheiro do nosso bolso, no computador, no programa, no antivírus e tudo mais. Nós trazemos o texto para o aluno e nós transmitimos as notas eletronicamente. Então nós estamos fazendo trabalho de secretaria e nós perdemos um tempo danado preenchendo formulários eletrônicos e isso é uma coisa que me irrita. Eu que já sou uma geração mais antiga do departamento e outro colega que eu conheço que é dos mais antigos, porque constantemente nós temos que preencher Currículo Lattes [...] e produção disso e daquilo e agora o Sinaes e tudo isso. [...]. Bem, então eu acho que isso é um motivo, as novas tecnologias que nos fazem trabalhar mais e fazer o trabalho dos outros. Aí não tem muita distinção de estar trabalhando aqui ou em casa, porque sempre estamos conferindo e-mail pra orientar aluno. Viajando, inclusive, a gente está lá longe, mas está orientando. (EE2, 2007, p. 3, grifos nossos)

Esse fenômeno controverso das NTIC's, com suas imensas vantagens no processo acadêmico-científico, mas ao mesmo tempo sendo também percebido como um dos fatores da intensificação e precarização do trabalho dos professores pesquisadores das IFES, conecta-se com o da significativa e crescente redução do número de funcionários técnico-administrativos nas instituições públicas e em especial nas IFES da amostra deste estudo.

Alguns dados já vistos no capítulo II são importantes indicadores das dimensões deste fenômeno. No período de 1995 a 2005, no Sudeste, para um aumento de 111,1% nas matrículas na educação superior e de 87,2% nas funções docentes, o crescimento do número de funcionários técnico-administrativos foi de apenas 14,1%. Mas o mais grave é que nesse mesmo período, enquanto o montante de funcionários técnico-administrativos das IES privadas cresceu 122%, o das IES públicas teve um decréscimo de -32,8%. Esta drástica redução combina-se com um crescimento de 50,1% das matrículas e de apenas 17,6% do corpo docente.

Esses dados são um bom parâmetro para o exame da situação dos funcionários técnico-administrativos das sete IFES da amostra. Outra referência são os dados relativos à evolução das matrículas e do corpo docente da própria amostra, isto é, em face de um aumento de 37,6% das matrículas de graduação e de 112% das de pós-graduação, e de cerca de 10% do corpo docente, nessas sete IFES do Sudeste, o corpo de funcionários técnico-administrativos sofreu uma redução de -

40%, chegando, no caso de uma dessas a –71%. Em outros termos, esta involução pode ser avaliada também pela diminuição da relação professor/funcionários que, em 1995, era de 1 para 2,51, e, em 2005, reduziu-se para 1 para 1,38, isto é, uma redução de 44,6%. Acrescente-se que a redução do número de funcionários técnico–administrativos deu-se tendencialmente muito mais nos setores acadêmicos do que nos hospitais universitários mantidos por essas IFES.

1.5 – Processo acadêmico–científico e competição

Numa universidade cada vez mais impregnada da cultura ideológica do *produtivismo acadêmico*, traço marcante em especial da pós-graduação, que, por seu turno vai se tornando o polo disseminador da efetiva reforma universitária, como se defende como hipótese neste estudo, o individualismo e a competição adquirem proeminência e tendem a ser naturalizados.

As características do atual estágio da acumulação capitalista e da reforma do Estado que priorizam seu polo privado/mercantil, e a *reforma* real que transmuta a universidade em uma organização/empresa de serviços, formadora de profissionais impregnados da *sociabilidade produtiva* requerida pelo mercado, exigiriam do processo científico–acadêmico e de trabalho nas IFES tanto o individualismo quanto a competitividade. Estas são *qualidades* típicas e imprescindíveis da empresa e do processo de produção capitalista. O individualismo e a competitividade na universidade não existem como marcas a–históricas desta instituição, mas são requeridas no processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor.

Os entrevistados, alguns mais, outros menos, têm consciência, ainda que muitas vezes difusa ou parcial, desta realidade.

A despolitização está generalizada em todos os países. [...]. *As pessoas estão muito inseguras como coletividade e estão buscando muitas alternativas, como individualidade. [...]. A utopia de uma coletividade está complexa, eu diria que ela está em sobressalto. As pessoas não param pra sentar e discutir, porque não acreditam muito que o resultado de uma proposta coletiva seja melhor que os resultados individuais.* Então essa insegurança, ela é generalizada e tem a ver com o próprio movimento internacional que vem desde o final da década de 70, com Thatcher, Reagan e um pouco mais assim desse ideal de individualismo. (EE6, 2007, p. 14, grifos nossos).

A concorrência ou competição estaria na universidade porque antes habita e integra o mercado. Assim declara o entrevistado. Mais que isto, ela própria estaria se tornando uma empresa, em que a concorrência seria natural.

A universidade é cada vez mais uma empresa e aqui dentro a concorrência está ficando violenta. Nessa concorrência o problema não é perder o emprego como na empresa privada; no caso, aqui, os professores não serão despedidos, não é isso, eles têm a estabilidade, a não ser que aconteça alguma coisa, que abra um processo e tal, mas é diferente. Mas a concorrência interna é muito mais no ocupar os espaços do saber. Na verdade, é um espaço de relações de poder e nesse mecanismo das relações de poder as pessoas buscam afirmação e essa afirmação favorece um pouco essa política da produtividade. (EE4, 2007, p. 15, grifos nossos).

A universidade não se equipararia a uma empresa *tout court*, dado que, por exemplo, as diferencia a estabilidade no emprego nas IFES. Nestas a concorrência se traduz pela “ocupação de espaços do saber”, “espaço de relações de poder” no qual “as pessoas buscam afirmação”, o que, por sua vez, favoreceria, como diz o entrevistado, “essa política de produtividade”, o outro nome para o *produtivismo acadêmico*.

Em relação à alienação que pode ocorrer nessas situações, a resposta é pela negação de sua existência, “porque a alienação seria a pessoa não ter consciência desse mecanismo contraditório no qual ela está envolvida” diz o entrevistado. E continua explicando por que as pessoas aceitam as imposições de produtividade, que seriam desumanas:

Porque também, ao mesmo tempo, ela se projeta, ela ocupa um espaço, se mostra, dá visibilidade àquilo que ela faz. [...]. Nós vivemos num mundo extremamente contraditório. Então, acho que nessas relações, de disputa, em que nós vivemos – nós vivemos num meio de disputa – e nesse meio de disputas as pessoas buscam estratégias de afirmação e de visibilidade. (EE4, 2007, p. 15, grifos nossos).

A retomada do depoimento abaixo, já comentado no capítulo anterior, quando da “classificação dos atores da cena universitária”, é muito oportuna, porque, ao distinguir três grupos ou tipos de professores na universidade, os define tendo como ponto de referência a “competição gerada na ‘produção acadêmica’”.

Não sei quantificar, mas percebo três grupos. O **primeiro**, participa, defende, promove e *se beneficia da competição* gerada na “produção acadêmica”. O **segundo**, participa, defende, promove e

não se beneficia da competição: acha—a legítima, mas não ganha verba de pesquisa, não desfruta do mesmo prestígio acadêmico, mas almeja alcançá-lo e receber recursos para financiamento de sua pesquisa. Ambos os grupos participam do “jogo do mérito”, que é essencialmente correto. Pode haver erro de atribuição de recurso por decisão equivocada do comitê ou comissão de julgamento, mas a política e os critérios estão certos. Sua vez chegará. O **terceiro** grupo critica a política e os critérios decorrentes. *A competição é concentradora de recursos e desagregadora da comunidade dos pesquisadores e por isso manifesta informalmente sua insatisfação com as políticas regionais e nacionais de fomento. Essas introduziram na vida acadêmica valores empresariais, do mercado, como eficiência, avaliação por produto (desempenho), competição como referências de atribuição de reconhecimento e dinheiro.* (ED8, 2006, p. 6, grifo nosso)

A convicção dos que comporiam esse *terceiro grupo* parece compatível com hipóteses de trabalho adotadas para este estudo: a *reforma* da universidade não foi pensada para uma equitativa distribuição de recursos e nem para implemento de *comunidades* de pesquisadores que poderiam formar um espírito de corpo que seria visto como prejudicial aos interesses do polo privado/mercantil do Estado e do próprio mercado. Os valores empresariais, do mercado – eficiência, avaliação por produto/desempenho, competição – como referências de atribuição de reconhecimento e recursos, são apontados, pelo entrevistado, como parte das políticas regionais e nacionais de fomento na educação superior.

Isso que se denuncia, nos termos dessa resposta, parece compatível com o fato de que nos últimos anos começam a se formar e reforçar nas IFES grupos ou segmentos alinhados aos novos campos da matriz do Estado configurada pela Agência Capes, pelo CNPq e pelo mercado. E no interior da universidade esses grupos têm na pós-graduação seu espaço privilegiado de atuação, nela tendo as políticas de Estado seu polo irradiador de mudanças. Esta é a forma concreta da entrada na universidade da chamada ordem estendida do mercado, conforme exposto no capítulo I.

A concorrência ou competição que se avoluma no âmbito do processo acadêmico–científico das IFES ilustra ainda mais o que se disse acima, a começar por um dado aparentemente menor, mas exemplar, que é o da *bolsa de produtividade* (do CNPq), que beneficiaria cerca de 10% do total dos docentes vinculados à pós-graduação e à pesquisa em cada área de conhecimento.

Eu acho que há uma disputa por recursos que era pequena, porque o estado tinha uma pós-graduação muito incipiente. *Mas na medida em que se expande a pós-graduação e os núcleos se consolidam, ela passa a ser cada vez mais acirrada.* [...]. Hoje você tem um contingente muito grande que concorre. *Então, as disputas por espaço nos órgãos de financiamento tende a aumentar, na medida em que a pós-graduação e a pesquisa se consolidam num determinado estado.* [...]. Ela [a competição] é acirrada num nível mais baixo, entendeu? *O pessoal que está entrando hoje encontra um sistema de competitividade [...], que o indivíduo não consegue competir, porque cada bolsa de pesquisa no CNPq [...]. Eu fui três anos do comitê assessor de Bolsa de Produtividade [...]. Pra cada 10 pedidos tinha uma bolsa pra ser distribuída. Então é um sistema de competição muito alto, que poucos conseguem, digamos, chegar àquele ponto.* (EA1, 2007, p. 6).

Diante do “sistema de competitividade” que se consolida produzindo efeitos que reconfiguram a identidade da universidade em geral e das estatais públicas em particular, a *bolsa produtividade*, em seus diferentes níveis, que definem verdadeira escala de prestígio e poder no meio acadêmico–científico, tornou–se *objeto de desejo* e, portanto, de acirrada disputa, apesar de seus valores monetários relativamente baixos. Tornou–se, ainda, um símbolo da consolidação da *nova* universidade brasileira produtora da *sociabilidade produtiva* requerida pelo polo privado/mercantil do Estado e pelo mercado. O estudo de seu significado lançaria luz sobre ângulos insuspeitados, mas possivelmente ilustrativos, do individualismo e competição como traços marcantes dessa *nova* universidade.

1.6 – O prazer e a paixão no trabalho científico–acadêmico, sublimação e saúde

A *prática universitária* de que fazem parte o processo acadêmico–científico e um processo de trabalho intensificado e precarizado nas IFES, pelo testemunho de meia centena de professores pesquisadores ouvidos por este estudo, é complexa e cheia de contradições. Por um lado, há uma quase unanimidade no reconhecimento da deterioração das condições de trabalho e da sua intensificação e precarização, em que a competição e a busca por “saídas” e alternativas não são jamais escamoteadas; por outro, parece estranho ou incompreensível ao observador externo que se mantenha uma aparentemente inalterada fidelida-

de a uma carreira e trabalho com tantos sinais reveladores de uma crise de elevadas e crescentes proporções. O desarranjo da jornada e semana de trabalho e as recorrentes referências a estresse ou a doenças “profissionais” que decorreriam das profundas mudanças ocorridas na *prática universitária*, especialmente tendo como “cavalo de Tróia” o *modus operandi* da pós-graduação monitorada por agências externas de regulação e controle, são indicadores dessa crise.

Para a questão – por que, diante de tais circunstâncias, os professores pesquisadores não deixam a universidade ou não se afastam da pós-graduação, enfim, por que suportariam tão elevado e quase insuportável grau de exigências e em geral tão desproporcional e diminuta remuneração – as explicações são muitas. Vale a pena destacar algumas que tratam do prazer e paixão vis-à-vis do trabalho científico-acadêmico, respostas que, na perspectiva teórica deste estudo, permitem que se levantem questões sobre a presença de processos de conformismo ou alienação, de que se aproveitariam os formuladores e executores da atual *reforma* da universidade.

Uma coisa que eu sempre costumo falar, é que a pessoa, quando é pesquisadora, é quase como um distribuidor de droga, porque isso pega. E eu acho que o pessoal que lida com isso sabe dessa verdade, então usa e abusa da gente por causa disso. Porque você só faz ciência realmente se tiver uma paixão fora de série, porque é uma profissão que exige muito tempo da vida. Exige você sair fora um pouco da sua família porque você não tem um horário de trabalho, o trabalho avança, avança à noite na sua casa. Você leva artigos pra ler, você leva relatório pra ler, você está o tempo todo com a sua cabeça tentando responder aquela pergunta ou aquele questionamento que você está interessado em resolver. É isso que você faz com paixão. Eu costumo falar isso para os meus alunos: “Acabou o trabalho! Não é mais trabalho! É uma paixão” – PP: Ou droga também. – PE: Pois é, é desse lado da droga, no sentido de que, quando a pesquisa pega em você, fica muito difícil você abandonar a pesquisa, é muito difícil. Então você suporta as piores condições, porque o prazer de achar algo novo, o prazer de você estar destrinchando, abrindo fronteiras é algo que não tem preço e não tem o que cubra isso, não há dinheiro nenhum que cubra isso, não é? Então você acaba fazendo nas piores condições e, nas piores condições, você continua fazendo. (EF7, 2007, p. 3, grifos nossos)

Esse depoimento traz todos os principais ingredientes da contradição que vive um professor pesquisador no cotidiano do trabalho

acadêmico—científico na universidade. Da naturalização e mitificação da ciência moderna, do trabalho de pesquisa e do processo de descoberta — que fariam jus a todos os sacrifícios e heroísmos, mesmo que em prejuízo de “instituições” também consagradas, como a família, o lazer e a saúde — à renúncia ou sacrifício de direitos trabalhistas, entre outros. A alusão à droga pode ter aqui muitos sentidos, mas um deles é exatamente o de significar a quase inocência irracional com que se assumem posturas dificilmente aceitas como não contraditórias se submetidas ao crivo da análise das dimensões reais do trabalho no âmbito da *prática universitária* e seu sentido histórico e sócio—político.

O conformismo ou a alienação parecem poder justificar—se pelo prazer do trabalho. O trabalho já não é mais trabalho, é pura paixão ou puro prazer que liberariam de culpa toda a eventual transgressão das regras da convivência familiar e das relações de trabalho.

Não se negue o prazer da descoberta, do trabalho com resultados alcançados, mas a questão que se põe diante de tais depoimentos é sobre a fronteira entre o racional e politicamente aceitável e o irracional e eventual produto de conformismo e alienação.

Eu acho o seguinte: que em determinado momento estão sobrecarregadas de trabalho, mas se você analisa aqueles pesquisadores nossos [...]. *Então, num determinado sentido, estão extrapolando essas atividades, com o seu trabalho, no final de semana, à noite. É algo prazeroso [...]. Em grande parte seria assim, porque, quando você faz uma pesquisa, que você trabalha num projeto de pesquisa, é algo que te dá prazer, porque talvez tome tempo e te traga problema no relacionamento familiar, mas não é algo que está fora de um projeto de realização pessoal. Você, a partir de uma determinada conta que você faz, você descobre lá alguma explicação pra um determinado tipo de fenômeno que é o seu caso e tal. Ou você chegar a um tipo de modelo que proporciona um desenvolvimento, um desdobramento, uma melhoria dos modelos que existem [...]. Te dá um prazer muito grande [...].* (EA7, 2007, p. 4, grifos nossos).

Estas atitudes em relação ao trabalho também podem ser vistas como formas de sublimação, de compensação de um mal por algo que se pensa como bem. Em face dos benefícios pessoais e coletivos presumidos do trabalho na pós-graduação, suporta—se com mais facilidade a intensificação do trabalho neste nível de formação. Diante da possibilidade de opção entre graduação e pós-graduação, no contexto da intensificação do trabalho na universidade, a resposta abaixo traz bons elementos para análise.

Bom, [a pós-graduação] é o lugar pelo menos *onde você está se realizando mais, pelo menos em fazer o que você gosta*. – **PP**: Porque V. poderia se dedicar só à graduação, não vai diminuir o seu salário. – **PE**: *Não, não vai, mas a satisfação pessoal também conta, a satisfação pessoal, porque a pós hoje está dando muito mais [satisfação] que a graduação com todos esses problemas. Mas acontece que os professores estão sobrecarregados num certo sentido, mas estão construindo estratégias de sobrevivência também. O que estou chamando de estratégia de sobrevivência não é financeira, não é outro salário, não é outra atividade que possa render salário, não é isso. No nosso caso, são todos os professores DE [dedicação exclusiva] e isso não influencia, mas eles vão construindo estratégias de sobrevivência no sentido de buscar essa certa satisfação pessoal. [...] Acho que é preciso pensar que há uma satisfação pessoal. Também acontece por outros mecanismos. Então um professor que recebe um salário de R\$ 5.000,00 hoje e ele consegue sobreviver com esses R\$ 5.000,00, ele busca uma satisfação também porque sobrevivência não é somente recursos financeiros. Então, nesse sentido, acho que a pós-graduação proporciona isso, sabe; esse envolvimento seu com temáticas que lhe interessam. A pesquisa traz uma satisfação grande, você constituir um grupo grande de pesquisadores que possa estar trabalhando com temáticas afins, repensando essa realidade. Porque isso tem desdobramentos. [...] Quer dizer, que, apesar de toda essa produtividade que é exigida, as pessoas tentam transformar isso em função do que elas gostariam e gostam de fazer.* (EE4, 2007, p. 14–15).

A sublimação, compensação ou prazer do trabalho, mesmo que intensificado e precário, é normalmente considerado um antídoto contra boa quantidade de doenças físicas ou mentais. Mas as reflexões em torno do prazer no trabalho conduziram a questões como as de que o prazer no trabalho vicia, feito uma droga, e pode comprometer a saúde. Ainda que se tenha prazer no trabalho e isto diminua os riscos de doenças, como é do senso comum e também do bom senso, alguns professores se flagram exatamente ultrapassando a fronteira a que se fez menção acima entre o racional e o irracional.

PP: Hoje pela manhã a gente escutava: “Isso dá prazer”. Tudo bem, dá prazer, mas o vício também dá prazer, e o vício mata! – **PE**: Isso! Pra mim é isso que está acontecendo, exatamente isso comigo. Sabe aquela coisa de você ter prazer no trabalho, mas é um prazer muito de dependência, como se fosse uma droga? Você não curte mais estar em ambientes onde o trabalho não está. [...]. E eu estou pensando seriamente nisso, porque o corpo

da gente sinaliza. Eu tive duas labirintites nesse processo aí [...]. A somatização é clara! Labirintite e claramente gastrite. A quantidade de professores com gastrite, depressão, ansiedade, tomando *Ocadil*, *Rivotril*. *Ocadil* é um antidepressivo, remédio pra dormir, remédio pra ficar acordado, maior loucura! Sabe que remédio pra ficar acordado não está sendo usado com tanta frequência? Não precisa. É, porque o trabalho é a droga! Tem que tomar remédio pra poder desligar, porque você não consegue desligar! Ninguém precisa mais de café com coca-cola como antigamente [...]. E sabe o que mais me preocupa nessa conversa que nós estamos fazendo? Eu acho que eu faço isso, discuto com os professores que são os sujeitos da minha pesquisa. Por exemplo, o que eles mais falam e sinalizam como fatores de produção de adoecimento? A ausência de espaços coletivos de conversa, por quê? (EA5, 2007, p. 7–8)

2 – Intensificação do trabalho, sequestro da subjetividade e denúncia

Nem todos os entrevistados, apesar de concordarem com algum grau de intensificação do trabalho, concordam que haja excesso. Antes preferem avaliar a situação de muitos professores pesquisadores e de unidades acadêmicas como realização de uma “potência adormecida”, subutilizada, e que finalmente, seja pela redução do quadro docente, proporcionalmente ao número de matrículas, seja pelo avanço exponencial da qualificação pós-graduada, estaria apenas necessitada de ajustes na distribuição das “tarefas”

É uma questão que nós temos que estar permanentemente nos questionando: o que é que aconteceu? *Nós não trabalhávamos o suficiente naquela época ou talvez não tivéssemos a qualificação.* [...]. *Significa que nós, naquela época, nós adquirimos uma capacidade de produção muito maior do que aquela que efetivamente nós realizávamos.* Então essa é uma questão que a universidade inclusive tem que fazer, dentro de uma reflexão própria do Departamento: se eles estão produzindo de acordo com a capacidade e o potencial que nós temos. Ao invés de reclamar as tais das condições – isso é verdade, nós sabemos que foi reduzido, reduziu o quadro dela [...]. *Significa que nós temos uma capacidade de trabalho aí represada e talvez ainda não descoberta. Necessita-se uma otimização do nosso trabalho, um tipo de raciocínio no processo de produção da universidade. É o mesmo até para de-*

terminados docentes, determinados Departamentos, realmente uma cobrança e uma dedicação maior para a construção da universidade. [...] Eu acho que a universidade, efetivamente, ela passou – isso a gente vê a olhos vistos – ela passou de uma produção residual a um estágio de produção bom e ainda temos condições de expandir muito mais. (EA7, 2007, p. 4–5; grifos nossos)

Na avaliação da intensificação do trabalho nas IFES as óticas, os pesos e as medidas dos avaliadores podem ser e o são amiúde distintos. Assim como esse pesquisador e dirigente, de seu posto de observação, observou e avaliou a situação de trabalho e produção acadêmico-científica sob essa ótica, outros falam de “sequestro da subjetividade”. Assim como, ao falar da paixão que anima os professores na produção científica, um dos interlocutores, páginas acima, achava que “o pessoal que lida com isso sabe dessa verdade e então usa e abusa da gente por causa disso”, um seu colega de outra universidade, observando o mesmo fenômeno, nomeia-o de “sequestro de subjetividade”. Nas suas palavras,

Então acho que hoje *a universidade sequestra dos professores a subjetividade, porque vai além do que você produz ali fisicamente. O tempo inteiro ela está te sugando e usando controles sutis e sofisticados. E acho que é isso que a maioria dos professores não entende.* Quando chega um novo tipo de gestão, um novo modelo organizacional: “Ah, vamos pra reunião discutir gestão estratégica, qualidade total”. Toda hora vem alguém com uma história assim e a gente está cada vez mais trabalhando mais. (EA4, 2007, p.10, grifos nossos).

A categoria analítica de que o entrevistado se utiliza parece trazer bastante adequadamente como o abuso ou desrespeito dá-se aos limites da capacidade, não só de trabalho, mas também de doação e solidariedade. Trata-se de compreender o “processo de produção da universidade” como o de uma empresa na área econômica. Os processos repousam sobre objetivos distintos: o da empresa é o lucro; o da universidade e produção e a socialização do conhecimento, a sua própria crítica e a crítica dos objetivos institucionais. Destaque-se que para a *Teoria Geral da Administração* a força de trabalho é potencialmente infinita e a racionalização do processo significa fazer uso de tecnologias, formas de organização do trabalho e sua gestão para que cada trabalhador atinja o seu limite nessas condições. Um exemplo concreto disso seria o

que ocorre quando do não pagamento de gratificação para funções administrativo–acadêmicas, como coordenação de cursos. Como visto anteriormente, as tarefas administrativas pressupõem com frequência a renúncia ao enriquecimento do currículo, ao menos nos moldes hoje valorizados pelo *modelo de avaliação* chancelado pelas agências externas de regulação e controle, que é também parâmetro para a avaliação interna nas IFES. Assumir esses encargos, mesmo com remuneração, é correr risco de prejuízos na carreira:

Por isso eu digo que é o sequestro da subjetividade, não é? [...]. Então é um sequestro. Eu não estou ganhando nenhum centavo a mais com isso. Estou com muito mais trabalho, mais irritação, mais problema, muita atividade administrativa de secretaria e no caso não é nem da informática. (EA4, 2007, p.10, grifos nossos).

Estas páginas, em que se visou caracterizar, com base nos depoimentos dos interlocutores deste estudo, o processo de produção acadêmico–científico na *prática universitária* das IFES e a intensificação e precarização do trabalho, não poderiam se encerrar sem algumas observações relativas à necessidade de discutir essas mudanças registradas pela voz dos entrevistados.

É porque é o seguinte: eu fico muito alegre de ver que existe alguma coisa sendo feita nesse sentido, porque a coisa que nesse momento da minha vida eu mais me questiono e que faz eu questionar a minha atividade é justamente isso: [...]. E isso [meu trabalho] vai ser útil, em algum momento, pra esse país? Eu acho que quem é professor de universidade pública tem um compromisso público, tem um compromisso com a população, com a comunidade. Então, aquilo que a gente faz tem que ser voltado pra essa comunidade. [...] eu acho que a Capes pode ter sido muito importante pra direcionar ou, pelo menos, pra estabelecer a pesquisa como uma atividade dentro da universidade e que, por outro lado, solapou completamente a vida dos professores. [...]. Primeiro, minha insatisfação que eu tenho sentido que essa vida não é vida pra gente, é vida pra gente que não tenha outra perspectiva, porque do tanto que a gente trabalha. [...]. *Então, eu acho isso uma loucura, o que estão fazendo com a gente e eu tenho consciência que está na hora de breicar isso, porque não é assim!* (ED7, 2007, p. 2, grifos nossos).

Como já observado anteriormente, além de isto ser parte de uma hipótese central deste estudo, a Capes também aqui é vista como

responsável, tanto pela consolidação da pesquisa quanto pela intensificação do trabalho na universidade. Discutir e breçar essa “loucura”, “porque não é assim!”, ao mesmo tempo em que isto é uma denúncia, também é prova de que de fato a *nova* universidade, que ora se configura neste país, está perdendo a sua já precária autonomia e tornando-se funcional os interesses privado/mercantis do Estado e do mercado.

CAPÍTULO V

A centralidade da pós-graduação e o *produtivismo acadêmico*

No capítulo primeiro procurou-se compreender as razões do *novo modelo* de pós-graduação em vigor no Brasil, sob a orientação e controle da Agência Capes, e o que aqui se chama de *produtivismo acadêmico*, assim como, as relações entre eles. Com o objetivo de aprofundar a compreensão dessa temática a partir do exame da representação que dela fazem os professores pesquisadores entrevistados, organizou-se este capítulo em dois eixos: 1) a centralidade da pós-graduação nas IFES e suas consequências; e 2) o *produtivismo acadêmico* e algumas de suas relações. Como pano de fundo dessa análise busca-se mostrar a articulação do movimento mais amplo da mundialização do capital com a reforma do Estado, que resultou na criação e fortalecimento institucional da via privado/mercantil deste.

Pode-se iniciar essa análise argumentando que esse evento, entre outras decorrências, abriu um espaço jurídico para mudanças no CNPq e na CAPES. O primeiro parece ter-se tornado um indutor de pesquisas estruturais aplicadas e incentivador de políticas sociais focais, enquanto a segunda, ao que se pode inferir, parece ter-se tornado uma *agência reguladora* da pós-graduação no país, orientando a estrutura, ações e “produtos” dos programas. Esta rígida estratégia é realizada, predominantemente, por meio de seu modelo de regulação e controle, dito de avaliação, e de simultâneo e vinculado processo de financiamento. O resultado dessa estratégia é a classificação dos programas em cada área através de notas trienais atribuídas a cada um deles. Destaque-se ainda que essas duas agências soem ter políticas institucionais articuladas e orientadas pelo projeto de país que se pôs em movimento desde o Governo FHC e que perdura no Governo Lula.

Procurou-se mostrar no capítulo primeiro que há um movimento que converge para ambos os eixos aqui focados, bem como para as relações entre eles, formulado nos seguintes termos:

... o núcleo da ideologia do *produtivismo acadêmico*, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução,

no âmbito filosófico, o pragmatismo, e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado.

Portanto, busca-se mostrar aqui, por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a realização do movimento no cotidiano da *prática universitária*, o que se procurou ver, em nível de mediação mais amplo, no capítulo primeiro. No item 1, examinam-se temas tais como: as relações entre a pós-graduação, a graduação e as atividades docentes; a nova configuração da pós-graduação e sua rápida expansão; as críticas e elogios feitos à Capes (especialmente ao seu *modelo de avaliação*) e ao CNPq (especialmente em relação às suas prioridades de financiamento); os diferentes desenhos de dissertações e teses decorrentes da reorganizada pós-graduação; a formação dos novos doutores e as relações rearticuladas entre a graduação e a pós-graduação.

Adota-se uma diretriz metodológica nestes dois grandes eixos que consiste em tomar como centro para o desenvolvimento dos temas a história da formação da pós-graduação de duas IFES com especificidades distintas, mas que, no momento atual, mostram mais simetrias do que assimetrias. O que ratifica a hipótese de trabalho assumida neste estudo quanto à existência de *nova* universidade e sua submissão à Capes e ao CNPq.

No item 2 deste capítulo foca-se o *produtivismo acadêmico* através da mesma metodologia adotada no item 1, procurando mostrar no dia-a-dia dos professores os temas relacionados a este outro eixo por meio de temas como: o *produtivismo acadêmico* e a pós-graduação; sua relação com a competição entre os professores pesquisadores interna e externamente às IFES; a comparação entre as atividades dos professores induzidas pelo *produtivismo acadêmico* e as demais atividades prioritárias de uma IFES; as relações de pressão entre a gestão das IFES quanto à produção e a intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador; e, finalmente e em decorrência deste último tema, as formas de resistência ao *produtivismo acadêmico*.

1 – O papel central da pós-graduação no novo processo de trabalho nas IFES

Na introdução deste capítulo sugere-se que a pós-graduação reorganiza-se na universidade brasileira, de certa forma, por meio de três movimentos, e suas consequências, representados: a) de forma mais enfática, pelo papel que a Capes passa ocupar na reorganização da pós-graduação no país (Ver SGUISSARDI, 2006 e 2007); b) pelo papel indutor à pesquisa aplicada, atribuído ao CNPq, por meio de editais, convênios e fundos de variada natureza; e c) pelo mercado que se põe dentro da universidade e a universidade que se põe no mercado, possibilitando o trânsito entre pesquisadores e o setor produtivo (mercado). Acrescente-se que estes três movimentos convergem entre si no contexto da mundialização de capital que acentua a violência em que resulta esse processo de *efetiva* reforma da universidade.

Esta reorganização faz-se tendo os mecanismos estatais e mercantis gerados pela Reforma do Estado como “guarda-chuva” jurídico. Aqui, em acréscimo, é possível inferir as relações entre a supervalorização da pós-graduação e desqualificação em geral da graduação e a intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador, como se observou no capítulo anterior.

1.1 – Supervalorização da pós-graduação e desvalorização da graduação

As relações acima, já de alguma forma tratadas nos capítulos anteriores, são aqui ilustradas, de forma bastante clara, no primeiro excerto a seguir, enquanto no segundo, o são de forma indireta. Entretanto, é necessário notar que o *breque* – “um pouco na pós-graduação” – e o voltar-se “um pouco mais para ministrar aulas na graduação”, dão-se orientados pela pesquisa que se efetiva na pós-graduação, mostrando que o carro-chefe da instituição é a pesquisa, em geral, aplicada, conforme exposto acima.

Quer dizer, mais uma reforma da graduação que não tem nada a ver com a pós-graduação. Porque parece que por caminhos outros está se repetindo uma ideia que vem há muito tempo, que é a ideia de universidade de ensino e universidade de pesquisa. É, o

problema é que tem que haver uma definição de competência. Nós já somos uma universidade de pesquisa, eu não darei conta de assumir esse compromisso, e, por outro lado, eu acho uma juízo que nós temos formado pós-graduação pra que finalidade? (EF6, 2007, p. 7).

Eu queria contar mais um sinal. Eu não nasci com a pós-graduação da Escola na área clínica. Já existia a área básica na época, mas [...] a criou quando eu estava terminando a residência. Então eu já fui embora do Brasil inscrito no doutorado, mas não cursando o curso. Então, quando eu voltei, eu continuei inscrito e defendi meu doutorado, e o que eu assisti nesse período? [...]. A minha disciplina tem em torno de 110 pós-graduandos, nós somos 11 professores. O que aconteceu? Nós todos fomos jogadores, não do ponto de vista pessimista, mas fomos direcionados diretamente para a pós-graduação a ponto de nós mesmos acharmos que a nossa atividade na graduação estava sendo prejudicada. E aí nós voltamos um pouco, botamos um breque um pouco na pós-graduação e voltamos um pouco mais para ministrar aulas na graduação, pegar mais pesado nessa área, inclusive com pesquisa com graduandos. E outra coisa que a gente acha que é muito boa, que são os meninos da Iniciação científica. (EF4, 2007, p. 4).

As relações entre a Capes, o CNPq, a predominância da pesquisa e pós-graduação, as atividades do pós-graduando e a eventual indução da posição do professor pesquisador são ratificadas abaixo. Isto eventualmente em detrimento da graduação e da atividade docente e sua qualidade através deste processo em que o *produtivismo acadêmico* mostra-se, aqui, pela primeira vez. Por outro lado, a presença deste, induzida pelas agências reorganizadas, tem outra face que consiste nas precárias condições de trabalho dos professores já mostradas no capítulo segundo, que os levam à intensificação e à precarização de sua *prática universitária*.

No capítulo primeiro a mudança do trabalho do professor pesquisador foi analisada de forma ampla, aqui, ela aparece na fala dos sujeitos, em muitos casos, com a característica de trabalho imaterial superqualificado e, ao mesmo tempo, como um trabalho produtivo, indicando as transformações em curso na *prática universitária*.

Para mim, por conta desta minha atuação um pouco em defesa da qualidade do ensino, questionando um pouco algumas políti-

cas de educação superior, porque estavam prejudicando um pouco a graduação, a questão da Capes, do CNPq [...]. Porque aqui a nossa pós-graduação é mais rígida do que a Capes, porque passou a exigir uma – eu acho que deve ter sim esse tipo de produção – mas uma produção que eu achava que estava vindo um pouco em detrimento à questão da graduação. [...]. Porque a exigência da pesquisa e a necessidade de estar produzindo faziam com que os professores não se dedicassem muito a essa atividade [aulas]. Não que não se dedicassem. Vários continuaram dando aulas. Mas, no meu modo de ver, tem essa questão de que, enquanto eles se atualizavam demais nessa questão [...], deixavam de lado e ficavam numa repetição de metodologias, de cursos, porque é mais prático. Então, naquele tempo de andar com um carrossel [projektor] debaixo do braço, chegar lá ou mandar o pós-graduando dar uma aula sem que aquilo tivesse uma finalidade de estar educando o pós-graduando. (EF2, 2007, p. 3).

No pragmático cotidiano, o professor pesquisador produz sua prática universitária e parece sobre ela refletir no plano imediato. O entendimento de que o triplo movimento convergente apontado acima realiza sua nova formação através da prática universitária ainda não se revela. Entretanto, no excerto transcrito abaixo o entrevistado é enfático quanto ao referido movimento que se realiza no dia a dia das instituições. Segundo se pode ler, a relação entre universidade e mercado parece realizar-se nesta instituição de modo muito semelhante ao descrito pelo Secretário de Tecnologia Industrial, do MDIC, Francelino Grandó (referido no capítulo primeiro).

Os tempos do mercado e da produção universitária devem equivaler-se e o trânsito dos pesquisadores entre a universidade e a empresa teria sido facilitado pela *Lei da Inovação* e pela *Lei do Bem*, ambas possíveis pela existência da dimensão estatal privado/mercantil decorrente do arcabouço jurídico que se armou sob a institucionalização do *setor de serviços não exclusivo do Estado ou competitivos*.

O excerto abaixo é tão significativo nesse sentido que merece ser aqui novamente (V. Capítulo terceiro) apreciado:

Agora uma coisa que eu observo, eu não sei como é que vocês estão vendo isso nessas pesquisas, mas, no caso aqui da escola, está havendo uma desvalorização da graduação. *Graduação aqui não vale coisa nenhuma, o importante é você estar publicando, ter orientação na pós-graduação e projetos que tragam dinheiro tanto de agência de fomento*

quanto da iniciativa privada e tal. Então, você vai ver, por exemplo, quando você vai pedir credenciamento na pós-graduação e tal, existe um item que diz assim “valores de projetos, conseguidos extramuros, e que tragam financiamento pra instituição”, esse é um dos itens da avaliação. (EF1, 2007, p. 5, grifos nossos).

Neste item segundo os excertos dos depoimentos dos professores pesquisadores podem-se notar as relações mediadas pela Capes e o CNPq entre o Estado e as *práticas universitárias* das instituições federais de ensino superior, segundo o novo paradigma de políticas públicas. Neste, as econômicas são universais e as sociais são focais. Por estas vias vai se construindo a *nova* universidade brasileira em que o que importa é a pauta de pesquisa e não sua autonomia institucional.

1.2 – Como se caracteriza a pós-graduação

As Universidades Federais, por pertencerem a um mesmo subsistema, apresentam certas semelhanças no complexo de suas especificidades. Isto, eventualmente por razões normativas de direitos e deveres, portanto, sujeitas às mesmas políticas, ao mesmo arcabouço jurídico, por influenciarem e ser influenciadas no mesmo lugar político do Estado. Estes aspectos as deixam aparentemente homogêneas, não permitindo, deste ângulo, perceber as especificidades culturais produzidas pela história de cada uma delas (Ver em especial o capítulo terceiro).

Entretanto, as mesmas especificidades de cada uma delas, que não são objeto central deste estudo, são relevantes para o entendimento do que se pretende com este estudo, segundo a diretriz metodológica que se adotou. Neste item não se visa a história da pós-graduação das instituições, investigadas por meio de diversas frentes e com base em pertinente referencial teórico. Interessa aqui a compreensão do movimento por que passou a pós-graduação das IFES estudadas. Para isto buscam-se elementos históricos específicos de duas IFES – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – para a compreensão do movimento contraditório entre o específico da *prática universitária* em seu cotidiano, em especial no nível da pós-graduação, e as modificações no subsistema federal de educação superior

Pelo exposto, ao visar-se a compreensão da centralidade atual da pós-graduação, não se toma a história das sete IFES da amostra,

mas, como exemplos, a construção da pós-graduação de duas distintas instituições, que por meios diferentes contribuem para compor e auxiliar na explicitação dos dois eixos deste capítulo a *centralidade da pós-graduação* e o *produtivismo acadêmico*. Esta é a diretriz que orienta o entendimento das relações entre a *prática universitária* da IFES e a reforma em curso centrada na e movida pela pós-graduação.

– História da formação da pós-graduação na UFU

A história da pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia está, como nem sempre ocorre nas congêneres, diretamente articulada à história da própria instituição. Isto possibilita, mediante a análise de alguns depoimentos, apreender a especificidade do processo institucional, de seu início ao presente, bem como incorporar os elementos históricos diretamente relacionados com o subsistema federal de educação superior. Permite, por outro lado, o entendimento do papel que a pós-graduação assume e como se reorganiza orientada pela Capes.

Nos três excertos abaixo, no que se referem à pós-graduação, os depoimentos demarcam o início da UFES, mediante a federalização de instituições locais, e suas relações com o desenvolvimento da região e as políticas de Estado. A federalização consiste em processo entre os agentes locais e os governantes no âmbito da União e, ainda que contraditório, institui características de simetria entre todas as IFES. Reitere-se que cada uma delas tem sua própria forma de incorporar as políticas estatais.

Então eu vou começar um pouco pela história. Em primeiro lugar, o que eu acho importante é que eu estou aqui na universidade como professor desde o final dos anos 80, 89. Tem aí 19 anos que eu estou aqui como professor e nesse período a universidade se transformou muito. Mas eu sou ex-aluno. Então de fato eu fiquei aqui desde 82 e só depois de quatro anos, só depois que ela se federalizou. [Sua entrada na UFU dá-se somente depois de 4 anos da federalização da IES local]

Então eu conheço bem a sua história desde quando ela engatinhou e, por um acaso também, eu resolvi estudar a própria formação econômica da cidade, da região e a universidade é uma parte disso. Então, além de conhecer como pessoa que participou, eu também estudei o processo, procurei discutir um pouco

de como ela se desenvolveu dentro dessa sociedade aqui e as particularidades dela.

Então, [...] e por ser economista penso tanto nas coisas econômicas quanto nas políticas do Estado, e a inserção não só desse meio [contexto] quanto da própria universidade em todo esse ambiente [contexto]. Então, a própria construção dessa universidade é muito importante, como ela é criada e a minha imbricação com isso aqui é uma imbricação muito forte e a minha dedicação também é integral, aqui, a esse trabalho. Então, eu diria o seguinte: eu acho que uma coisa importante pra pensar a nossa inserção é a sua *singularidade, universidade, não é?* (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos).

O acima exposto e os excertos desse mesmo depoimento²⁸ que se seguem mostram os momentos distintos da Instituição, bem como características específicas locais, regional e nacional. O primeiro período da UFU inicia-se no plano da própria cidade, traço que parece ser em geral comum às IFES (Cf. SGUISSARDI, 1993). Uma universidade em Uberlândia propiciaria à elite desta cidade dividendos políticos e econômicos, tendo sido o início institucional marcado pela visão e objetivos dos que a pensaram. Os “visionários” que a sonharam a viam com a qualidade científica imaginada para um país melhor. A instituição local é criada no contexto do nacional desenvolvimentismo, por isto fazia todo sentido a existência de uma universidade ou uma instituição de educação superior na região.

Diferente de muitas universidades, no seu nascedouro, esta instituição tem uma imbricação muito forte com a dinâmica do desenvolvimento da cidade e da região. Quando começaram a pensar esta universidade lá pelos anos 50, era só um sonho de alguns visionários e políticos e o interesse era muitas vezes muito, mas muito aquém do que ela se transformou, mas eram visionários e começaram as discussões e a ideia era formar uma escola [...]. A universidade [...]. Era na época dos anos 50, se tinha um sonho grande de nação neste país também, mas aqui próximo, em Uberaba [...], tinha a sua universidade. Então era ter mais ou menos alguma coisa que se tinha na cidade vizinha. E, por transforma-

²⁸ Faz-se uso deste depoimento, dentre vários outros, em razão de o professor ter feito sua dissertação de mestrado sobre o desenvolvimento da região, considerando as transformações da universidade. Mas também em razão de a análise dos outros depoimentos indicar a mesmo movimento institucional dessa universidade.

ções políticas no contexto nacional, veio a ditadura, e as forças políticas de Uberlândia passaram a ser mais predominantes no governo federal, porque elas estavam alijadas do governo local, enquanto que Uberaba estava mais articulada com o poder estadual [...]. Uberaba é uma cidade, vamos dizer assim, mais mineira, e Uberlândia é mais paulista, eu diria, mais multibrasileira. [...]. Então *you têm uma singularidade, e o que é que acontece? Então ela vai nascendo, tem a ver com a postura política nacional e aí o homem forte da universidade passa a ser Rondon Pacheco, que virou Ministro da Casa Civil do Governo Costa e Silva. E aí a UFU nasce junto com [Universidade Federal de] Santa Maria. Costa e Silva é de Santa Maria [RS] [...] Rondon aproveita um espaço. Já tinha um velho sonho e tal e se cria. Só que se cria e ele cria imbricada com as forças locais.* (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos)

Em primeiro lugar, segundo o que se lê acima, Uberaba seria uma cidade “mais mineira”, enquanto “Uberlândia é mais paulista, eu diria, mais multibrasileira”. Isto confere, nas duas cidades, traços diferenciados segundo a história e a cultura de suas instituições sociais. O que se revela, no caso de Uberlândia, na sua aproximação com o Governo Federal.

Na origem da Universidade Federal de Uberlândia parece haver dois movimentos. Num primeiro, ela mostra ter seu marco inicial no poder das elites locais, semelhante à cidade vizinha – Uberaba –, onde já havia uma universidade com características semelhantes em relação aos seus objetivos e aos favorecimentos dos fundadores desta Instituição. No entanto, ainda que mais velha, eventualmente, e, em razão disto mesmo, ela se mantém em linha de continuidade de seus objetivos iniciais. Por outro lado, parece haver outro movimento em Uberlândia, que permite inferir alguns elementos históricos em nível mais amplo: a instituição de educação superior em Uberlândia aproxima-se do governo federal durante o governo militar autoritário.

Isto faz grande diferença para as duas instituições naquele momento e nos dias atuais. Aqui, na “singularidade, e o que é que acontece?”. “Então ela [UFU] vai nascendo, tem a ver com a postura política nacional e aí o homem forte da universidade passa a ser Rondon Pacheco, que virou Ministro da Casa Civil do Governo Costa e Silva. E aí a UFU nasce junto com [Universidade Federal de] Santa Maria. Costa e Silva é de Santa Maria [RS] [...]”. “Rondon aproveita um espaço”.

A meta dos ‘visionários’ da década de 1950, em pleno modelo nacional–desenvolvimentista, encontra objetividade histórica para realizar-se. “Já tinha um velho sonho e tal e se cria. Só que cria e ele cria imbricada com as forças locais.” Aqui, os dois movimentos se encontram: o nacional desenvolvimentista da década de 1950, personificado na figura de Rondon Pacheco, e modelo de desenvolvimento associado ao capital internacional, representado pelo presidente Gal. Arthur da Costa e Silva. Isto parece marcar a UFU nos fundamentos de sua cultura institucional.

Este primeiro momento da UFU relaciona-se, não sem mediações com a especificidade local, com o contexto regional e nacional. Parece que as marcas contraditórias de Uberlândia e da Universidade Federal de Uberlândia, de fato, se puseram como pilares no desenvolvimento das duas cidades e nas identidades das duas universidades. O excerto abaixo permite ao menos fazer inferência sobre essas afirmações acima. Isto é, um apoio mais generoso à cidade de Uberlândia e às suas instituições sociais. Neste momento, segundo se lê no excerto abaixo, a UFU ter-se-ia aberto para o cenário nacional, tornando-se “multibrasileira”.

E tem uma ideia que a Universidade de Uberlândia, a ideia é pra ser um espaço mais local do que pra fora. Mas os acontecimentos vão se desdobrando e a cidade de Uberlândia vai tendo um ritmo de crescimento muito acima da média regional e brasileira e, quando começam esses sonhos, ainda tinha 40 mil, 48 mil habitantes, lá nos anos 50. Nos anos 70 ela já tinha 120 mil, ela já tinha praticamente dobrado em 20 anos. Então, ela empatou com Uberaba, 120 mil. Só que de 1970 pra cá ela cresce 120 mil a cada década. Então, enquanto Uberaba hoje está com 200, quase 300 mil, Uberlândia já está nos 600 mil. Então, elas empatam em 70 e depois Uberlândia dobra. Aí, de 1970 começa a Escola de Engenharia, federal, uma luta tremenda, e em 78 ela é federalizada de fato e abre pro cenário nacional.

O segundo período histórico institucional da UFU, pelo que se lê acima, já se coloca em outro contexto diverso do nacional desenvolvimentista, e a instituição local passa por dois rápidos momentos: transforma-se em fundação e, em seguida, em uma IFES. Neste momento teria ela fortalecido suas relações com o cenário nacional; passaria a fazer parte do subsistema federal de educação superior, submetendo-se,

pois, a todo arcabouço jurídico institucional deste setor. O que fortalece a diretriz teórico–metodológica deste capítulo.

É aí que começa uma transformação importante, por quê? Porque de uma coisa mais local [...] cria-se como uma Fundação em 1978, mas, por uma questão organizacional, eles [...] [a transformam em], [...] Universidade Federal de Uberlândia [Ver. SGUISSARDI, 1993, sobre a autonomia das fundações e as reivindicações do movimento docente para a obtenção da isonomia entre as IFES]. É criado um salário que é o dobro do salário nacional, que era uma forma que se conseguiu, inclusive, para dar maior possibilidade de atração de quadros qualificados. Então, ela se junta num primeiro momento a dois movimentos: a) um movimento que quer absorver das escolas estaduais aquele *professor sem nenhum futuro de pesquisador, aquele pra ser o “auleiro”*, numa universidade de dar aula [de ensino], mas ao mesmo tempo, *com a perspectiva profissional, por conta do salário, com capacidade de atrair quadros de boas universidades*. Você tem um exemplo próprio que você conversou e outros profissionais que vieram do interior de São Paulo, Rio de Janeiro e com visões já internacionais e com passagens em universidades do exterior e com visão já mais cosmopolita de universidade, eu diria assim, mais macronacional dessa universidade. [Ver WRIGHT MILLS, 1968, sobre a transformação da disciplina em ocupação e o intelectual da universidade em acadêmico]. Aqui se juntam duas forças, nesse primeiro momento.

Nota-se a diferença feita entre três categorias de professores. Aqueles que se dedicam especificamente à graduação têm seu foco voltado para este nível de ensino, “o auleiro”, eventualmente não se atualizando por meio da pós-graduação, e que fazem disso sua ocupação e seu modo de ganhar a vida, contribuindo à sua maneira para a construção da UFU. Dentre estes, diferenciam-se ainda os contratados depois que a IES tornou-se uma IFES ou os que fizeram parte do primeiro período da universidade.

Ainda se pode mencionar a geração/categoria contratada que “ficou do jeito que estava, não se titulou, ficou graduada do jeitinho que veio”. Por outro lado, aqueles professores que já pertenciam à instituição antes que ela se tornasse uma fundação apossaram-se dos “cargos dirigentes da estrutura da universidade e ainda tem um pouco disso até hoje”. Pilar da cultura institucional, que “ainda tem o resquício disso, mas isso tem a ver também com o autoritarismo que esse país vivia”.

No entanto, as normas jurídicas de uma fundação permitiram a contratação de professores já qualificados, com a perspectiva da pesquisa, com experiência nacional e internacional, constituindo-se no grupo que viria a produzir, contraditoriamente, a plataforma para criar, consolidar e expandir o nível da pós-graduação. Este já é o terceiro e atual período da UFES, desde a federalização, com relações fortalecidas com cenário nacional. Manteve-se, porém, em momento diverso do governo militar autoritário, então num momento de construção acentuada de uma democracia política, embora tímida no âmbito econômico e social. Isto é, de alguma forma, mostrado no capítulo I. Destacam-se também nestes períodos a importância que tiveram os Planos Nacionais de Pós-Graduação levados às IFES por mediação da Capes e do CNPq. Daí a emergência de gestores com perfil de pesquisador. “Nosso próprio reitor atual e outros, então no primeiro momento de 1978, a [...] Da Engenharia Civil e por um acaso é o primeiro reitor doutor, perfil de pesquisador da instituição. Isso já neste século. Está fazendo seis anos agora em 2001”. Como se pode ler abaixo, trata-se do terceiro período, porém sempre com os elementos do primeiro e do segundo períodos, obviamente com predominância da última fase. Mas uma fase em que se fazem presentes diferentes tempos históricos. “Um pouco visionário [e] também abertos para o crescimento futuro”, quando professores de outra geração se fazem presentes nos dias atuais e se põem em constante debate com os da geração atual.

É esse vigor, já de pesquisa, tanto que ela se federaliza em 1978 e em 1985 já abre dois cursos de pós-graduação nas Engenharias. Então, já formado por pessoas que têm esse perfil de pesquisador, apontando pro futuro, não é? Nosso próprio reitor atual e outros, então no primeiro momento de 1978 a [...] – **PP:** o Prof. Arquimedes vem da Engenharia? – **PE:** Da Engenharia Civil e por um acaso é o primeiro reitor doutor, perfil de pesquisador da instituição. Isso já neste século. Está fazendo seis anos agora em 2001. Então, em 2001 é o primeiro [...] e o Gladstone é representante da força local. O Antonino, o Ataulfo, todos os anteriores representantes do poder local que tinham a ver com aqueles criadores da instituição, que a criaram, como um objeto de posse e de crescimento de poder local, mas, ao mesmo tempo, um pouco visionários também, abertos para o crescimento futuro [...]. E aí essa transição vai acontecendo. Lentamente ela vai se pensar e até hoje ela guarda dentro da sua estrutura, que agora ela está num desabrochar aberto [...]. Até no início dos anos

2000 era uma luta muito intensa contra aqueles que estavam aqui porque foram absorvidos no sistema de 1978. Então, se a gente fosse uma [...], ainda estava na primeira geração, nós estamos fazendo a transição da primeira pra segunda geração e essa transição foi forçada por aquela Reforma do Estado, nos meados dos anos 90, Collor, Fernando Henrique e tal, a proibição de novas contratações, a Reforma da Previdência, que estimulam a aceleração das aposentadorias e um rejuvenescimento dos quadros. Então, nós tivemos uma mudança de pessoal muito grande e aí isso não é só específico, não, é a qualificação. (EE6, 2007, p. 2–8)

A pós-graduação na UFU e em outras IFES, nos dias atuais, está sendo reorganizada e o papel exercido pela Capes torna o conjunto de programas das instituições um polo irradiador de mudanças nas IFES, que as homogeneiza. No entanto, cada IFES, em sua especificidade, criou base para o movimento de mercantilização da universidade estatal pública. Diga-se, em outro nível de análise, que as políticas do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Educação também contribuíram para a criação desta base.

Então, junto a isso, aí eu vou voltar, nesses anos, no final dos anos 70 e início dos anos 80, juntam-se então essas duas forças, uma menos política e mais de pesquisa e outra força mais política. A força política é pra ficar e a outra é pra crescer. Uma só sobreviveria se ela avançasse com esse (vamos chamar assim) ganho salarial que se tinha, que era representativo. Só pra se ter uma ideia de quanto representava em 78, quando Uberlândia já está aí com quase 200 mil pessoas [...] o orçamento da universidade era duas vezes maior que o do município. O salário do professor era o topo do salário da região. *Então, isso era importante, isso atraiu pessoas e aí vem a coisa da qualificação se juntar com a política nacional, da própria Capes, CNPq, que estimularam a pós-graduação. Aí vêm os PNPG's, o primeiro, o segundo, com a criação institucional; depois com a formação e depois a expansão.* Está ali na formação. Então, essa turma que vinha de fora com uma visão mais cosmopolita, vamos chamar assim, *mais profissional*, eles todos começam já a sair. Era fácil demais sair [...] pro exterior. Então, essa turma já sai logo no início dos anos 80 e vai saindo, saindo aos montes, porque a universidade tinha um quadro muito acima [...] um quadro, vamos chamar assim, um quadro generoso de técnicos e de professores e com salário representativo e o orçamento também fundamental. Então, se juntam [...], como diria, aqui nesse his-

tórico [...]. Esses movimentos começam a se juntar, por quê? Nos anos 80, então, aquela turma que queria qualificação foi forçada ou não foi pra qualificação; outra turma ficou do jeito que estava, não se titulou, ficou graduada do jeitinho que veio e se apossou [...]. Apossaram-se em grande parte dos cargos dirigentes da estrutura da universidade que ainda tem um pouco disso até hoje, ainda tem o resquício disso, mas isso tem a ver também com o autoritarismo que esse país vivia, quer dizer, misturavam-se as coisas, *não é só uma especificidade de Uberlândia, mas tem esse movimento já*. Até que ponto isso ajuda a explicar a universidade? Então eles saem pra se qualificar e no retorno vão criando novos atrativos, novos cursos, pós-graduação, grupos de pesquisa com vinculações internacional e nacional. (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos).

A Universidade Federal de Uberlândia teve muitas características próprias na sua história, mas também muitas simetrias com as demais IFES do país. No entanto, quanto à formação de seu corpo docente, essa instituição foi privilegiada em suas políticas institucionais de titulação de seus professores, com visão de pesquisa e experiência nacional e internacional, o que teria proporcionado a formação da pós-graduação e possibilitado sua posterior reorganização para tornar-se força política central na universidade e polo irradiador de mudanças na instituição, como já dito reiteradamente.

Então, você tem uma preparação de um potencial de produção que está latente, preparando-se nos anos 80 e está latente nos anos 90 e, nos anos 90, já começamos a ter o retorno de ex-aluno. Quer dizer, hoje na universidade muitos professores que são ex-alunos, ex-alunos que se vincularam naquela perspectiva daquele grupo que apontava pro mundo, que a universidade permitia a mobilidade pro mundo. Eu próprio sou ex-aluno que entro e com 21 anos termino a graduação e já saio pro mestrado. Não tenho que ir pro mercado de trabalho; já vou é continuar, sair pra ir pro mestrado e assim vários começaram a fazer em meados dos anos 80. A universidade se federaliza como se nascesse federal em 78. Eu me formo em 85, já saindo pro mestrado. Não tem, quer dizer, já tem esse movimento. Se fosse só a primeira turma, isso, com certeza, não aconteceria. Então, esse salário diferenciado foi decisivo pra isso, pra atrair quadros que deram a possibilidade de um novo perfil, independente da posição políti-

ca desses quadros. As alternativas deles eram [a da pesquisa]. E essa geração vai ser importante aqui. (EE6, 2007, p. 2–8).

Há um processo que vale destacar na UFU. Consiste em que a universidade, por meio da graduação e da pós-graduação, ambas consolidadas, contribui para qualificar cidadãos de Uberlândia, encaminhar seus titulados para o mercado de trabalho local, regional ou nacional, e para faculdades públicas ou privadas da região ou do país, mas, sobretudo neste contexto, para a própria UFU. Este movimento, para o processo político e institucional da UFU, é de extrema relevância em face da história do desenvolvimento da região e da própria universidade. Contribui para o enfraquecimento da corrente mais local, que se pôs com força no início da fundação da universidade. Por outro lado, qualificou o corpo docente da própria UFU. Acrescente-se que este processo realiza-se simultaneamente à expansão da pós-graduação pós-LDB, à mudança do *modelo de avaliação* da Capes, e ao direcionamento das pesquisas por meio de editais e convênios do CNPq e das FAPs estaduais.

É isso que revela o primeiro dos excertos abaixo, aqui novamente transcrito (Ver capítulo terceiro):

Então, até o final dos anos 80, havia uma disputa muito grande. Quem chegava dizia o seguinte: “Eram os locais versus os forasteiros”. Isso era incrível. Só que, como a universidade e o seu objetivo com o fluxo, com o ritmo que é intenso na cidade – na cidade também 50% da população é de fora –, então isso vai diluindo o poder local porque o local vai se misturando com as novas forças que se agregam e com a qualificação e com a política governamental e o apoio pra privilegiar os qualificados. Eles ganham uma força independente do resquício histórico que se tinha na cidade e, mesmo aqueles politicamente vinculados a essa força anterior, também se qualificaram nessa segunda geração, ou seja, chegaram aqui como alunos e depois vai se formar a primeira geração de professores ex-alunos da instituição. Temos muitos espalhados em todas as faculdades. *E aí eles já têm o perfil mais profissional, um perfil mais de pesquisador.* Então, você tem hoje duas forças políticas, claro, isso é comum em qualquer lugar e é até bom para o movimento que se tenha essa [...], mas, ao mesmo tempo, já todos com a perspectiva de qualificação, *isso já é final dos anos 90, tranquilo na instituição.* Acabou aquela ideia daqueles que puxam para não chegar a lugar nenhum, uma universidade “auleira” e *ai hoje está pulsando pra pesquisa e pra pós-graduação.*

Isso é muito bom pra nós, não é à toa que se inicia a pós. Eu diria que bem prematuramente, porque ela estava começando, era uma coisa, eu diria, naquele período, em 85, era uma ideia muito vaga, ainda com uma massa que [...], mas para aqueles de fora aquilo era quase natural. Então, você tem dois cursos [...] no final dos anos 90, três de doutorado, mais três de mestrado e hoje nós estamos com 36. De 16 pra 36, que nós passamos nesses últimos seis anos. (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos)

No início dos anos 1990, com o ajuste neoliberal e o início do ciclo de reformas institucionais no Brasil, as políticas sociais são secundarizadas em benefício da política econômica, segundo o processo de mundialização do capital, ocorrendo, entre outros fatos, a redução drástica do orçamento do subsistema federal de educação superior. Porém, os professores dessa instituição que haviam saído para o doutorado começavam a voltar para a UFU. Isto permitiu a montagem de um quadro docente qualificado, a expansão da pós-graduação, bem como de sua produção intelectual e das atividades docentes que privilegiam a pesquisa, fazendo que a universidade, aos poucos, deixe de ser “auleira”. Em vários momentos aparece a expressão “auleira” referindo-se à graduação, a uma atividade que não é central na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, como se a aula fora uma atividade desvalorizada neste novo momento da universidade, que privilegiaria a pesquisa. “Então, você tem dois cursos [...] no final dos anos 90, três de doutorado, mais três de mestrado e hoje nós estamos com 36. De 16 pra 36, que nós passamos nesses últimos seis anos.”

Não é um trabalho da direção que está fazendo isso, claro que não. Nós estamos ajudando, mas é um movimento que já está pulsando na instituição. E aí vem o que eu queria colocar pra juntar na pergunta que é central de vocês. Então você tem uma massa grande de pessoas saindo pra se qualificar, muitos inclusive nem voltaram. Muitos [...] nós ajudamos a construir outras universidades, ou seja, bancou-se aqui doutoramento de muitos e foram embora, claro, principalmente alguns que tinham vindo aqui apenas como um degrau para irem pra algum outro lugar, mas contribuimos para o Brasil como um todo; isto faz parte do sistema nacional. Se a gente pensar como um sistema nacional, assim como as universidades em que nós nos formamos contribuíram pra nossa formação, então eu acho que essa rede precisa ser muito bem construída e é importante pra nós. Então nós temos esse movimento e quando a política governamental no final

dos anos 80, principalmente início dos anos 90, ela enrijece mais na questão orçamentária e na contratação de pessoal, na verdade ela enrijece num ponto em que nós não estávamos estrangulados. Nós estávamos com certa folga, no sentido de [...], não é que folga é a questão [...] é que as pessoas estavam em qualificação, então nós tínhamos mais gente pra voltar do que pra sair. Então você tem um saldo interessante nesse período que é no início dos anos 90 e isso permitiu um [...], ou seja, quem volta [...]. Você não muda o tamanho do quadro de docentes da universidade, mas a quantidade de pessoas em exercício passa a ser maior do que a que estava anteriormente e isso vai ser muito importante. Você está aposentando muitos lá na ponta que eram da velha geração, não qualificados, e substituindo por pessoas qualificadas e isso aumenta *o potencial da pesquisa e não da aula, mas da pesquisa*. [...]. Mas, então pega nesse período a instituição. É aí que ela começa a avançar pro crescimento, ela começa a viver a fase de estrangulamento de recursos e a estabilidade do quadro de funcionários. (EE6, 2007, p. 7–8, grifos nossos).

A especificidade da UFU neste ponto é interessante por mostrar a criatividade com que foi enfrentada a reforma universitária efetivada, tendo como centro a pós-graduação. Havia uma poupança de recursos que se transformou em deslocamento futuro para contratação e formação de professores pesquisadores “profissionais” com a visão de pesquisa. Isto é, na década de 1980, com bom orçamento e um quadro docente querendo se qualificar, a instituição produz uma política institucional de titulação de seus quadros mais novos, da geração da “pesquisa” e não da “política”.

Quando ocorre a reorganização do orçamento da União em face da escancarada abertura à economia internacional, sem protecionismo algum e a adoção de todo receituário do *Consenso de Washington*, toda política pública tornou-se política econômica e o objetivo posto era uma “ruptura com *Era Vargas*”. O financiamento para o subsistema federal de educação superior caiu de forma vertiginosa como se pôde aferir no capítulo II deste estudo. Mas isto não afetou profundamente a UFU, pois os professores que se qualificavam voltaram e os professores que faziam da disciplina uma ocupação (Cf. WRIGHT MILLS, 1968) aposentaram-se. Há um aumento relativo, mas, há, sobretudo, uma profunda mudança qualitativa do corpo docente. Ele está voltado para a pesquisa e para a pós-graduação. A UFU está pronta para um direciona-

mento na linha de continuidade dos governos FHC e Lula da Silva, mediados pelo CNPq e pela Capes, em direção ao mercado.

Outro ponto que se pode aferir no capítulo II e que foi mencionado no excerto abaixo reside nas novas e variadas funções que os professores passam a exercer por meio das *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*. Se, de um lado, essas novas tecnologias constituem-se em instrumentos de redução do número de técnico-administrativos, por outro, trazem consequências para o professor pesquisador. (Ver grifos no excerto abaixo).

Destaca-se, ainda, o fato da substituição dos professores temporários pelos permanentes no contexto do surpreendente aumento do número de vagas e drástica redução dos funcionários técnico-administrativos no setor estatal público, como também se pode ler nos capítulos terceiro e quarto. Isto cria contingências para o professor resolver a falta de funcionários pela intensificação de seu trabalho ou conseguir bolsa de apoio técnico do CNPq ou outro tipo de financiamento para ter um assistente de pesquisa num contexto em que a pesquisa e os produtos dela decorrentes ocupam a centralidade institucional das IFES no âmbito da pós-graduação. Outra forma muito recorrente utilizada pelos professores não contemplados com bolsas e outras formas de financiamento público ou privado consiste na intensificação da *prática universitária* dos pós-graduandos. Pode-se depreender disso que este novo desenho institucional induz ao *produtivismo acadêmico* e as relações que aí se desenvolvem reproduzem este traço central da *nova* universidade.

Cabe, por outro lado, pensar se de fato os proventos de um professor pesquisador “profissional” são de fato competitivos com os do mercado de trabalho. Duas considerações são possíveis diante da afirmação do bom salário de um professor adjunto em uma IFES. Ou há um êxodo destes “profissionais”, ou eles passam a trabalhar muito mais do que outrora para manter seu mesmo padrão de vida. Basta observar no capítulo segundo a involução dos proventos dos professores titulares nos tempos do “Brasil em Reforma”. A consideração mais provável em face do arcabouço jurídico criado com a reforma do Estado para as IFES consiste em que o professor pesquisador complementa seu salário e provê funcionários para seu trabalho nas IFES por meio de financiamento obtido junto às agências de fomento ou ao setor produtivo. Nas duas considerações feitas ocorrem a intensificação e a precarização do trabalho dos professores e dos funcionários técnico-admini-

nistrativos, com graves consequências sociais, familiares e para saúde como se poderá ler no capítulo sexto.

No setor dos técnico–administrativos começa a ter um estrangulamento maior, mas as Fundações da instituição de alguma forma vão fazendo o contraponto disso aí. Mais recentemente, agora nos últimos seis anos, o Ministério público vem fechando mais essa possibilidade, esse cruzamento de funcionários de fundações dentro da instituição. Está ficando cada vez mais difícil e a tendência é de ele ser zerado. Nós estamos já encaminhando uma política institucional pra zerar, não ter mais funcionário nenhum das Fundações prestando serviços. Eles não fazem serviços nem nas atividades–meio nem nas atividades–fim, eles vão fazer serviços apenas nas Fundações, trabalho nas Fundações. No passado, esse cruzamento de recursos era muito mais tranquilo, inclusive fornecendo condições pras pessoas saírem pra pós-graduação. Já não existe mais essa possibilidade, essa possibilidade foi sendo cortada, mas agora nós estamos numa fase em que precisamos ampliar os quadros se quisermos continuar crescendo. Então, agora nós estamos vivendo a fase em que precisamos de uma nova política e talvez essa sinalização do governo, do professor permanente, já vai ser um salto importante pra nós, a ideia de que nós vamos poder substituir todos os funcionários e professores, no caso agora, primeiro, só professores; depois, esperamos que vá abranger os funcionários, todos os professores que saírem ou que se aposentarem serão imediatamente substituídos por quadros efetivos, isso vai ser ótimo, isso vai permitir nós planejarmos um pouco mais. Temos aí na carteira uns 250 contratados [substitutos], o que é ruim, isso diminui a qualificação profissional. Nós vamos substituir esses 250 por 250 permanentes, provavelmente com perfil de doutor, isto é, de novo sem mudar o número, uma injeção de qualidade importante na instituição. *Não que os contratados sejam ruins, alguns são até doutores, mas a instabilidade é ruim porque eles não podem permanecer, não podem permanecer e eles têm que arrumar outras atividades, não têm como ele pensarem [...] isso aqui não é o futuro deles até que eles passem num concurso.* (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos).

O excerto a seguir parece mostrar o que foi afirmado acima, isto é, atualmente, a Capes e o CNPq apertam os professores pesquisadores “profissionais” para suprirem o financiamento das atividades prioritárias da universidade, enquanto o mercado oferece oportunidade para

que isto ocorra em face do papel estratégico que a instituição universitária passou a ocupar na conjuntura atual do capitalismo brasileiro. Fato que se evidencia no capítulo I. Isto leva à intensificação e precarização do trabalho do professor, além de produzir, no âmbito teórico, um debate muito interessante. Estaria o trabalho imaterial superqualificado em uma instituição estatal e pública se tornando produtivo?

Alerta-se, além disso, que o professor pesquisador não se vê como a mercadoria força de trabalho quando, legalmente, por meio da Lei da Inovação Tecnológica, trabalha no setor produtivo (mercado), mas como um especialista acadêmico (Cf. MILLS, 1968) que presta serviços por sua alta capacidade. Intensifica o seu trabalho, diminui seu tempo para outros tempos de sua vida além do trabalho, como se verá no capítulo sexto.

Uma questão a mais para reflexão. Nesse movimento, entre outras coisas, o professor se vê compulsoriamente a construir sua própria estrutura de trabalho, e, numa atitude individualista, não raramente, fazê-la sua propriedade. Além disso, para conseguir tal estrutura, que às vezes não passa de um microcomputador e uma bolsa de apoio técnico, necessita inchar seu *Currículo Lattes* com atividades e procedimentos que, eventualmente, destoam da ética própria a uma universidade estatal pública e os levam àquilo que, pela burocracia da instituição, da Capes e do CNPq, se traduz no aqui denominado *produtivismo acadêmico*.

Então é uma coisa [...], então nós estamos naquele momento: se a gente olhar o momento do início dos anos 90 até o início dos anos 2000, foi possível pra instituição por conta um pouco da sua herança histórica, de alguma forma benéfica, que ela se sustentasse mesmo diante da diversidade. Ela tinha [...] dentro da política do Paulo Renato, de terceirização, e isso teve impactos negativos pra nós, claro, mas foi possível. Então, eu gosto de dizer isso, porque, às vezes, e é uma coisa que *o nosso mestre Celso Furtado gostava de dizer: não basta você apertar se você não tem as condições estruturais pra que o projeto evolua*. Se nós [...]. “Ah, porque ele apertou, nós agora crescemos [...]”. Outro dia eu tinha escutado um professor dizendo isso “Ah, foi quando estrangulou que cresceu”. Não foi porque estrangulou. Com o trânsito histórico que nós tínhamos, o aperto, mesmo com aperto, ainda continuamos desenvolvendo. Se tivéssemos tido uma política de melhor situação, poderia ser melhor ainda, poderia inverter o raciocínio. O Celso Furtado gostava muito de dizer isso: “*Não é só apertar, se você apertar e der condições é possível obter respostas positivas; se não tiver*

condições, você mata”. E isso é o que tem aqui, é o cenário e se aplica bem. Entre o final dos anos 80 e os anos 2000 nós tínhamos um investimento a ser amadurecido, um grande investimento, um grande investimento da nação. Doutorou-se muita gente, investiu-se muito em estrutura. É claro que nós temos debilidade na parte de estrutura de equipamentos, claro, não é só porque eles ficam velhos e obsoletos como pra você aumentar o ritmo. – **PP:** E também os funcionários técnico-administrativos. – **PE:** *Os funcionários técnico-administrativos também, mas aí a informatização também, que é o Brasil e o mundo todo na área de telecomunicações, tudo, como vamos dizer, aposentamos as velhas máquinas de datilografia [...] precisava de um funcionário pra datilografar uma carta [...]. Hoje as cartas são todas pré-fabricadas, então um funcionário faz o serviço de 10, de 15. Tem que qualificar isso também, embora, com o aviltamento dos salários, pro professor nem tanto, porque o professor encontrou outras alternativas de sobrevivência. Com apropriada qualificação, a maioria já entra no topo da carreira, não entra como auxiliar, já entra como adjunto, então consegue sobreviver – **PP:** Muita gente consegue a bolsa do CNPq. – **PE:** *Isso, a bolsa do CNPq, bolsa de pesquisa. Alguns com o subterfúgio do lato sensu. Agora, o técnico não. E isso tem um impacto negativo muito grande, porque na parte do técnico você acaba desqualificando a mão de obra. Então, apesar da informatização nos permitir certa intensificação do trabalho, você desqualificou e você precariza a qualidade do que nós estamos fazendo. Hoje, um dos grandes percalços nossos é essa precarização. Você não tem como desenvolver muitas atividades qualitativas novas porque você conta com técnicos desqualificados. E um exemplo: você faz um concurso, as pessoas passam nesse concurso com qualificação profissional ou, pelo menos, com um nível educacional, mas ficam 2, 3 meses na instituição, porque passaram em outro, e já vão passar em outros, em outros, ou seja, não são quadros que vão ficar permanentes. (EE6, 2007, p. 2–8, grifos nossos).**

Este breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia mostra como os diversos e diferentes períodos se condensaram ao final, tendo como dominante, não sem contradições como se pôde ver no capítulo quarto, as linhas gerais das políticas oficiais para a pós-graduação. E, também, como estas políticas colocaram a pós-graduação como o espaço institucional central a induzir a pesquisa aplicada e mercantil, além de produzir novas formas de organização, gestão e avaliação reguladas pelo Estado. Somente os dados do capítulo segundo poderiam mostrar a objetividade institucional das IFES. No entanto, o depoimento dos

sujeitos daquele cenário frio mostrado através da estatística parece indicar um sofrimento do professor e um desconhecimento da identidade da instituição e de seu próprio trabalho, assim como, da relação deste com a reforma do Estado e com o novo papel da Capes e do CNPq.

– História da formação da pós-graduação na UFES

A história da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo tem uma especificidade relativamente distinta da desse nível de formação da Universidade Federal de Uberlândia. Eventualmente, e isto se pode inferir dos dados do capítulo II, em razão da universidade encontrar-se na fronteira entre as regiões sudeste e nordeste. Num dos depoimentos com um dos gestores da UFES, ele dizia ter feito solicitação às agências de fomento que considerassem a instituição como parte do Nordeste e não do Sudeste em função da competição com as instituições do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Esta solicitação, segundo ele, devia-se, especialmente ao *Modelo Capes de Avaliação* e à impossibilidade da UFES de adequar-se a ele, embora buscassem tal intento.

A localização regional da UFES consistia numa impossibilidade de expandir a pós-graduação na universidade e a não expansão da pós-graduação implicaria na impossibilidade de pesquisas e de seus resultados, o que poderia tornar a UFES menos visível.

Esta consideração de um dos pró-reitores da instituição mostra uma especificidade histórica distinta no âmbito da infraestrutura para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação nos moldes atuais. Outrossim, de fato, procede a percepção do professor entrevistado no contexto de individualismo e competição que o *Modelo Capes de Avaliação* impôs à pós-graduação no Brasil e que tende a acentuar-se.

Em razão disto, a formação da pós-graduação na UFES não teve como ponto de partida um bom quadro de pesquisadores “profissionais” com visão e experiência nacionais e internacionais, mas um grupo local e motivado para fazer emergir e expandir a pós-graduação. Por outro lado, como se viu em excerto de depoimento da UFU, “o aperto sem estrutura mata”. Na UFES, para que isto não acontecesse, as condições objetivas impeliram à junção de trabalho de várias áreas, o auxílio mínimo do CNPq e a busca de auxílio junto ao setor produtivo,

condicionando o privilégio atual de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Aí nós fizemos um grupo de trabalho de quatro pessoas, e eu fui uma das pessoas do grupo que era relativamente novo. Fizemos um projeto, submetemos o projeto e aí aprovou. Eu fui o primeiro coordenador, porque eu é que estava praticamente liderando ali essa parte. Implantamos o programa de pós-graduação em Física em 92, e aí o que foi que aconteceu? Isso foi o marco. Por isso que é importante o sistema permitir a abertura de outros programas em outras regiões. A região Sudeste já está relativamente [...], mas é importantíssima a *pós-graduação para consolidar a pesquisa*. E aí eu me lembro na época que era trabalho experimental. O CNPq me ajudou a comprar 200 kg de nitrogênio líquido que é muito usado nas pesquisas de física [...] da Companhia Siderúrgica de Tubarão, e eles permitiram que eu pegasse aos poucos. Então isso aí durou quase um ou dois anos. Oportunamente [...], hoje em dia a gente gasta quase em uma semana. Então procuramos fazer um laboratório muito aberto. Eu acho que eu tenho essa coisa de trabalhar sempre somando. Lá na pós-graduação, eu sempre trabalhei somando como coordenador, com o pessoal de teoria, com o pessoal de experimento. Até 96. Quando em 96, eu falei: “Agora eu posso sair, depois de quatro anos à frente, se ficar muito tempo à frente [...]”. (EA1, 2007, p. 8–9, grifos nossos).

Vale destacar já neste período as características imperiosas da Capes. O coordenador saiu depois que o programa fora avaliado com o conceito B. Isto ao menos mostra o mito da Agência Capes àquela época, que agora se impõe de forma autoritária e com autonomia em relação ao Ministério da Educação, tal qual qualquer outra agência reguladora que estabelece relações entre o Estado e a sociedade civil ou entre o Estado e setores produtivos da economia. Igualmente a estas, a Capes regula todas as atividades das pós-graduação, impondo o mesmo tempo e exigências da economia aos programas e ao sistema de pós-graduação do país.

Eu saí e quando eu saí o curso conseguiu nota B e isso foi muito importante. Eu me lembro que eu saí na primeira avaliação em 96 e aí eu falei “agora posso sair” e fui pro exterior fazer um estágio. Depois de 10 anos de doutorado é que eu saí e fiquei um ano fora, na Inglaterra. (EA1, 2007, p. 4).

A pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo, apesar de suas condições objetivas e de sua localização, expandiu-se assumindo a racionalidade da Capes e incorporando os valores decorrentes de sua política com as características do *produtivismo acadêmico* da mesma forma como se pôde observar na história da UFU. Destaque-se, aqui, a diferença da motivação dos professores para isso, diferente da contradição entre gerações existentes na UFU. Mas, ao que se pode inferir, ainda que esta diferença pese, o resultado parece assemelhar-se ao daquela instituição e conforme as orientações da Capes.

A expansão em tempo rápido é sintoma também do desenvolvimento regional com o crescimento da Petrobrás e da Companhia Vale (antiga empresa estatal Cia. Vale do Rio Doce), ambas com estreita vinculação com as áreas de pesquisa aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo. Os convênios realizados favoreceram a pesquisa e os resultados em publicações e consequente aproximação maior com o setor produtivo. Neste caso, o “aperto” levou a UFES a buscar garantir a sua estrutura de pesquisa no setor produtivo.

Então eu acho que isso aí, dessa administração, são coisas assim. *O clima positivo não é um clima de disputa assim, de tentar disputa de poder, de prejudicar, não! Nós também trouxemos uma coisa positiva pra universidade como um todo que foi a Petrobras. O Reitor e o vice-reitor conseguiram com a Petrobras uns convênios aí que têm ajudado todas as unidades. Nesse bojo aí nós conseguimos bolsas de iniciação científica que praticamente permite uma bolsa pra todos os professores que a academia [...] demanda qualificada, então era triste. No primeiro ano, no primeiro comitê, tinha 122 bolsas do CNPq e mais as 30 da UFES, da Fundação. Então você via projetos bons ficarem de fora. Aí, no ano seguinte, a gente conseguiu 200, quase 300 bolsas da Petrobrás, aí isso foi muito importante. [...]. Outra coisa importante que a gente fez, uma atuação institucional nos projetos de infraestrutura pra FINEP. Aí trabalhamos eu e o pró-reitor de planejamento... (EA1, 2007, p. 9, grifos nossos).*

Só pra concluir o negócio da FINEP, nós, no ano anterior à nossa administração nós conseguimos R\$ 270.000 da FINEP. Aí, no primeiro projeto de infraestrutura, conseguimos 1 milhão e 89 mil. No segundo, 1 milhão 470 mil, e agora a gente está prevenido em torno de 2 milhões. Então isso tem permitido melhorar laboratórios, ajudar o programa de pós-graduação e se você for somar as outras coisas que têm acontecido aí, então, a gente tem

usado a pró-reitoria aí como uma agência de apoio para os professores, mais ou menos nesse contexto aí. A quantidade de verbas que a gente tem conseguido captar hoje em dia é muito maior do que acontecia antes, em parte pelo governo federal, por quê? Porque a gestão do Eduardo Campos, do Sérgio Rezende, com a Lei de Inovação aí, nós estamos, por exemplo, no processo de implantação do nosso escritório de patentes. [...]. Foi uma gestão muito positiva, nos ajudou bastante o que aconteceu no MCT, na FINEP e na própria Capes. (EA1, 2007, p. 10).

A situação da área das ciências humanas parece não estar em iguais condições. Para adequar-se às novas diretivas de produtividade da Capes, os procedimentos adotados teriam produzido consequências pouco adequadas ao bom funcionamento da graduação. Em depoimento, uma das entrevistadas relatou que eram os professores substitutos que se ocupavam da grande maioria das aulas na graduação, enquanto os professores doutores ocupavam-se da pós-graduação e da busca de sua produção.

PP: Estávamos vendo aí, primeiro sobre a pós-graduação e do número dos trabalhos. E o que me chamou um pouco a atenção é que os professores daqui dão pouca aula na graduação, o pessoal [está mais] vinculado à pós que à graduação [...] – **PE:** Mas isso eu acho que vai ter que ser alterado. – **PP:** Está, mas o fato real é esse, é que a graduação está sendo trabalhada pelos professores substitutos. – **PE:** Não só, mas em grande parte. (EA6, 2007, p. 8)

A história específica da pós-graduação da UFES, embora diferente da Universidade Federal de Uberlândia, termina em desenho muito assemelhado da pós-graduação daquela instituição. A força da Capes, do CNPq, da FINEP e do mercado, orientada pelo projeto para o país que se iniciou no Governo FHC e acentuou-se no governo Lula, parece abafar especificidades históricas, promovendo uma homogeneidade pragmática na pós-graduação brasileira, que se põe a serviço do mercado ou da resolução de históricos e estruturais problemas sociais por meio de políticas focais.

1.3 – O papel da Capes e do CNPq na indução da nova identidade institucional das IFES, do seu professor e das mudanças no seu trabalho

O tema que se põe no título deste item já foi reiteradamente discutido ao longo dos capítulos anteriores inclusive nas páginas acima deste. Não há, portanto, muito de novo a mencionar, senão reafirmar a hipótese central que se busca mostrar por meio deste estudo, isto é, que a universidade modifica-se profundamente com a reforma do Estado que nela se faz demasiadamente presente, tirando-lhe a autonomia e induzindo seu movimento institucional para um objetivo privado/mercantil. Como consequência, mudam-se os rumos da formação dos graduandos, pós-graduandos e especialmente do trabalho dos professores pesquisadores da pós-graduação, orientados pelo *produtivismo acadêmico*, possível em face das condições objetivas precarizadas das IFES (como se pôde demonstrar no capítulo II) e por estratégias como a exposta no breve histórico da UFES no que se refere à pós-graduação.

A Capes como já mostrado, torna-se a agência reguladora deste movimento e o CNPq, o agente indutor, bem como a relação entre o mercado e a universidade se estreita, tendendo a submeter-se ao mesmo tempo. Estes temas foram mais aprofundados nos capítulos primeiro e quarto. O tempo da economia tende a tornar-se o tempo da produção acadêmica, estabelecendo um nível de produtividade para a pesquisa nas IFES que se torna o parâmetro para se alcançar os benefícios da Capes e do CNPq, donde se tem a materialidade para a produção do *produtivismo acadêmico*.

Não, eu diria que é uma competição imposta pelas agências financiadoras, quer dizer, é o esquema das agências financiadoras que te faz fazer isso ou, eu diria, até pelo CNPq, pela orientação do CNPq e pela Fapesp. A gente vive em função deles! Então, eu sempre digo que eu acho que, infelizmente, a Sociedade [Científica], a comunidade científica, ela está muito subjugada. Ninguém abre a boca pra falar nada! Então, a Fapesp manda você bater com a cabeça na parede 10 vezes, a turma vai lá e bate 10 vezes a cabeça na parede. Ninguém chega lá e fala: “Isso aqui não tá funcionando! Isso aqui não está correto! Vocês estão distorcendo!” Eu não vejo ninguém falar isso! Eu tenho falado isso na Sociedade. Eu acho que a sociedade científica tem que falar isso, mas ninguém abre a boca. Então a passividade é enorme da

comunidade científica. – **PP:** Idealizou-se a Fapesp como modelo de fundação, o que é incontestável. – **PE:** Isso! Uma comunidade científica passiva e isso me incomoda bem mais. Então é assim: eu estou agora sempre sendo o lado contra. Eu já desisti de qualquer coisa na minha carreira. Então agora, melhor, agora eu posso falar tudo o que eu tenho para falar. Eu já estou fora! Eu não estou mais preocupada em conseguir isso ou aquilo. (EF7, 2007, p. 5)

O depoimento acima mostra o poder de regulação e controle da pesquisa pelas agências de fomento. As agências financiam as pesquisas de impacto, isto é, aquelas cujos resultados são imediatamente aplicados ao setor produtivo ou na resolução de problemas sociais decorrentes da política industrial e econômica. Como dito acima, o tempo da universidade e da pesquisa deve se equiparar ao tempo da sociedade e da economia. O controle e a regulação dão-se de forma tão eficaz que a comunidade científica somente os critica, como o faz esse depoente, depois que “Eu já desisti de qualquer coisa na minha carreira. Então agora, melhor, agora eu posso falar tudo o que eu tenho para falar. Eu já estou fora!” O pesquisador que busca fazer ciência no tempo da ciência não tem mais lugar dentro desta *nova* universidade. Coloca a si mesmo para fora da própria universidade em face da mudança de cultura que dá coesão à sociedade e que se expressa na universidade. É interessante pensar o movimento de mundialização do capital, as reformas institucionais republicanas com origem na reforma do Estado e suas expressões na reforma da universidade, assim como, a radical mudança no trabalho do professor e os sofrimentos psicológicos dos pesquisadores dada sua crise de identidade.

Eu não sei se isso é um sentimento geral, mas eu vou colocar aqui mais como um sentimento pessoal, porque a gente vem crescendo nesse sentido e quando chegou o governo Lula, para minha surpresa, mesmo diante de tantas coisas que apareceram e que não vem ao caso questionar agora, mas algumas mudanças que pareciam pequenas tiveram efeitos muito importantes. Por exemplo, a questão do funcionamento do CNPq e que eu acho que, pelo menos na minha experiência, eu acho que foi o período em que o CNPq funcionou melhor. Funcionou, aliás, muito bem, muito bem mesmo, porque muitas coisas importantes aconteceram: mais recursos, projetos que eram aprovados passaram efetivamente a ser financiados, editais que se multiplicavam

e que eu não conseguia atender. *Eu não conseguia mandar projetos para todas as possibilidades, nem pra metade daquilo que eu poderia mandar. Sobrou ofertas de projetos e não me faltou dinheiro à pesquisa. Então, é por isso que eu estou colocando a coisa mais pessoal. Mas conversando com outros colegas da nossa instituição e também de outras, eu acho que o sentimento é parecido, e tem medidas que além do Ministério de Ciência e Tecnologia de que se alimenta o CNPq. Houve medidas, por exemplo, no que se refere aos fundos, aos fundos setoriais e que passaram a funcionar, mesmo que parcialmente, muito melhor.* (EE1, 2007, p. 5, grifos nossos).

O mesmo depoente ao referir-se ao governo Lula, elogia o funcionamento do CNPq durante esse governo: “Foi o período em que o CNPq funcionou melhor.” No trecho grifado fica claro o papel indutor dessa agência. Foram criados fundos setoriais, publicados muitos editais, porém com as especificações do tipo de pesquisa que seria financiado. Os critérios são, em última instância, os das políticas econômicas e industriais. Torna claro este enunciado a criação dos fundos setoriais em sua maioria voltados para o financiamento de pesquisas com os objetivos anteriormente citados. É um processo que busca identificar o tempo da economia ao tempo da universidade. A reflexão, o debate e a maturação da compreensão da realidade tendem a ser abolidos da instituição universitária.

– Graduação e pós-graduação

Nos itens anteriores há clareza de que a aula e a graduação foram desvalorizadas neste processo em que se consolidou o *produtivismo acadêmico*. Basta lembrar-se do breve histórico da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em que em excerto de docente daquela instituição, a graduação era praticamente de domínio de professores substitutos, que não têm assento nos órgãos colegiados, em Assembleias de curso e por isto não têm sequer um planejamento institucional de médio prazo. Destaca-se ainda o que ele recebe para ministrar uma carga horária semanal de 40hs. Isto é, naquela instituição a graduação foi na prática “terceirizada”, parece não fazer parte da universidade.

Todas as atividades da *prática universitária* parecem estar orientadas para a obediência das normas da Capes, para a utilização dos financiamentos do CNPq, contingenciadas pelas precárias condições de trabalho das IFES e intensificação do trabalho dos professores, tema já bastante abordado neste estudo.

PP: Você acredita que a qualidade da graduação foi prejudicada nesse período?

PE: Olha, eu cheguei a pensar um pouco nisso, sim, mas o que acaba acontecendo é que você tem um fenômeno de, se você tiver o residente, o pós-graduando e o aluno no mesmo meio (na área clínica isso é muito frequente), há uma transmissão do conhecimento que é oral. – **PP:** Tem o ciclo completo. – **PE:** É. E isso facilita um pouco. *Mas eu acho que o professor deixou um pouco de lado a questão do foco principal [na graduação]. Por outro lado, o professor que não faz pesquisa, ele cai num problema sério: como é que você vai viver? Vai se nutrir de quê? Então nós somos muito a favor de pesquisa, mas sem deixar a graduação. Então o que aconteceu? A graduação, de uns seis a sete anos pra cá, nós reformulamos nosso sistema, todos nós. Voltamos a usar o máximo de tempo possível para os alunos da graduação.* O que aconteceu na nossa área foi uma coisa ruim. Porque, o que aconteceu? Nosso currículo foi diminuído. [Minha área] é uma especialidade muito importante e se você for olhá-la como homeostase, teoria do corpo [...], equilíbrio interno, que foi lá do século XIX. Mas ela, como especialidade clínica, ela é desse tamanhinho. É uma das especialidades que faz diálise e transplante: isso é tudo, quase que uma receita de tratamento; o resto é pressão alta que todo mundo trata. Então ela é uma especialidade pequena. Diminuíram o nosso currículo, então a gente fica atrás de aluno pra dar aula. Eu fico dando aula pra aluno o tempo todo porque é tudo atomizado, o 5º e o 4º anos; grupos de seis alunos ou de cinco alunos. Então a gente fica repetindo as poucas aulas que nos deram. Então, na hora certa, nós fomos um pouco da pós-graduação, temos 2.700 pós-graduandos, mas 1.300 até antes da expansão da graduação. Então, é uma Faculdade de pós-graduação. (EF4, 2007, p. 5; grifos nossos).

Há, entretanto, iniciativas de integrar a graduação e a pós-graduação no âmbito da pesquisa. Busca-se uma forte relação entre a graduação e a pós-graduação. Este é um lado positivo dessas iniciativas. Contudo, é preciso lembrar em que contexto as pesquisas são desenvolvidas e como a pós-graduação é desenhada, avaliada e financiada.

É uma coisa muito importante que a gente fez foi uma vinculação muito forte entre o programa de pós-graduação e a graduação, especialmente o bacharelado. Então a gente começa a preparar o nosso aluno de pós-graduação lá no bacharelado. Então ele já é idealizado lá na graduação. A gente estimula o aluno des-

de baixo. O aluno vem se especializando, se aperfeiçoando e caminhando pra cá. (EE5, 2007, p. 3).

PP: O fato de vocês se dedicarem mais à produção, à pós-graduação, não tem desfalcado a graduação?

PE: Não. Aí temos regra interna do Instituto. Desde que a gente montou mestrado e doutorado, aqui temos que dar 8 horas/aula por semana e essas 8 horas/aula são prioritariamente pra graduação. Todos os professores da pós-graduação têm uma disciplina obrigatória na graduação – **PP:** Todo semestre? – **PE:** Todo semestre, que aqui temos duas entradas por ano. Temos a entrada em janeiro e temos a entrada em julho. Então temos uma disciplina todo semestre. Por exemplo, eu dou Ecologia Geral na graduação, o Paulo dá Fisiologia Digital, a Ana Angélica dá Anatomia, todo mundo tem a sua disciplina. – **PP:** Vocês ainda assumem a Iniciação Científica? – **PE:** Ainda. Porque temos uma disciplina na Iniciação Científica que se chama “Iniciação à Pesquisa I e II”, que é o aluno fazer projeto dele de bacharelado e isso não conta nas nossas 08 horas, porque só aí já dá 120 horas cada disciplina dessas. Essa disciplina não conta na nossa pontuação, ela é descartada, porque é tida como orientação e não conta. (EE5, 2007, p. 7).

– Resistência à pós-graduação

Se a reivindicação de grande parte dos professores doutores pesquisadores consiste em participar da pós-graduação, especialmente os doutores que se formaram depois de implantado o *Modelo Capes de Avaliação*, há também professores – obviamente em número menor ao daqueles – que não estão dispostos a se submeter às regras impostas pela Capes e aproveitar a indução à pesquisa nos moldes do CNPq. Querem a liberdade do intelectual com base no argumento da possibilidade da realização da pesquisa, ensino e extensão na graduação e da vivência no tempo do ser humano e não num tempo imposto de forma objetiva. Buscam a liberdade do intelectual. A compressão espaço-tempo é possível pela via tecnológica nos meios de transportes, na comunicação e informação, mas dentro do cérebro normal do professor pesquisador as sinapses continuam no mesmo ritmo. Salvo se o professor

recorrer à bioquímica ou se, num tempo muito rápido, o ser humano passar por evolução que lhe transforme sua estrutura cerebral²⁹.

PP: Por que você não deixa a pós-graduação e fica só na graduação?

PE: Pois então, esse modelinho que está acontecendo? Já tem três professores doutores que se recusam a entrar aqui: “Não, não vou fazer não, não estou disposto a fazer isso, tenho filho adolescente, vou continuar fazendo a minha extensão, dar boas aulas, vou dar as minhas oito aulas, mas na pós não entro”. – Por quê? – “Porque não estou disposto a fazer isso”. Não quer ficar louco, não quer ficar estressado igual a você, não quer perder o final de semana. (EE7, 2007, p. 8–9).

É, eu acho o seguinte, o [...] colocou uma situação da professora que deixou a pós-graduação. Eu sei de uma colega de Juiz de Fora que também – de renome inclusive em Minas Gerais – que deixou a pós-graduação. Na época que eu conversei com ela, uma professora inclusive que se aposentou e voltou concursada novamente, ela falou: “Eu resolvi que vou trabalhar, exclusivamente, naquilo que eu sou paga para fazer”. Que é trabalhar, digamos, na graduação, porque na graduação eu faço pesquisa, eu faço extensão e faço ensino, você não precisa estar na pós-graduação, você publica, faz tudo! Orienta IC, que é uma atividade muito prazerosa. Isso é que eu chamaria de uma atitude radical, mas que aqui eu não vejo muitos casos, eu não vejo muitos casos nesse sentido. Agora eu percebo, por exemplo, professores que foram fazer seus doutorados e que não entraram pra pós-graduação. (EE8, 2007, p. 15–16).

²⁹ “Realizada através da internet pela conceituada revista britânica *Nature*, uma pesquisa revelou que já está disseminado na comunidade científica o uso da droga *Ritalina* (nome comercial da substância metilfenidato, lançada em 1956) para melhorar o desempenho intelectual. Um em cada cinco entrevistados disse já ter feito uso “instrumental” de medicamentos que normalmente são usados para tratar problemas psiquiátricos, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Há um efeito colateral que é a insônia. Mas, como gênio é gênio, até esse tempo noturno de vigília é empregado em estudos. O metilfenidato é uma espécie de anabolizante para o cérebro, dando-lhe “abertura” para captar mais informações e acumulá-las em menor espaço de tempo, agindo no sistema nervoso central e potencializando a ação dos neurotransmissores noradrenalina e dopamina. Seus benefícios já são temas constantes de conversas informais entre estudiosos. Um levantamento feito na Universidade de Wisconsin, nos EUA, mostrou que um em cada cinco estudantes da instituição já havia experimentado o metilfenidato. O efeito da substância prolonga-se até 12 horas”. (SGARBO, Luciana. Revista *Isto É*. 23/04/2008).

Ontem, oh, vou te falar uma coisa: eu publico bastante, você está vendo. Trabalho bastante, mas não me torno escravo do trabalho. Sou muito disciplinado com isso, mas vou te contar o que é que acontece³⁰. Quando dá 5:45hs saio daqui, vou pegar os meus meninos todos os dias da semana e vamos lá pro Praia Clube e faço aula de judô com eles, faço junto com a molecada, com meu menino de 15 anos. Os outros menores, deixo-os na natação. Quando não dá tempo, vou lá e fico esperando acabar o judô deles e depois eles vão pra casa comigo. E fim de semana, se eles estão no videogame, se estão com um amigo em casa ou coisa assim, sento, vou assistir a um filme, fazer alguma coisa com a minha esposa, quando ela não está trabalhando, porque ela está fazendo agora o doutorado. Sento e vou terminar alguma coisa que está faltando terminar também, desde que não interfira. Mas, se a turma me chamou – “vamos cuidar do quintal, vamos cuidar do cachorro” –, paro e vou, porque acho que *paper* nenhum vai me beijar na cama, *paper* nenhum vai me visitar num asilo, sei lá, entendeu? (EE5, 2007, p. 15).

– O canibalismo da avaliação Capes

Este item refere-se ao *espaço social* sistema de pós-graduação do país. O que é possível observar são as diferenças e aproximações entre programas e nos permite, portanto, enxergar como se formam os grupos de coordenadores dentro dos fóruns de pós-graduação em cada área e como influenciam as associações científicas. Há um processo de competição entre pequenos programas de instituições de maior ou menor prestígio em regiões, em geral, distintas da Sudeste e mesmo no interior desta região.

Esta concorrência faz com que os programas menores, quando comparados com os demais, são compelidos a seguirem o padrão daqueles, pela natureza comparativa da avaliação da Capes. Neste ponto pode-se ver a aglutinação dos pequenos programas de regiões distantes do eixo Rio-Pão Paulo, e mesmo muitos pertencentes a este eixo, para fazer diante da aglutinação dos programas mais consolidados. Este refinar do movimento faz ver quão cruel é esse processo para os progra-

³⁰ Ainda que não seja feita uma crítica sistemática e tampouco a resistência se pareça com uma postura política contra o *produtivismo acadêmico*, a disciplina do professor mostra sua percepção sobre o processo de intensificação e precarização de seu trabalho.

mas não tão visíveis, pois impõe uma carga maior de trabalho ao professor pesquisador e o impele ao *produtivismo acadêmico*.

A princípio não, mas não sei como é que está, porque essas mudanças todas, de fato, foram impactantes, e do ponto de vista de volume de trabalho e tal, as exigências que passaram a ser feitas pelo critério de avaliação Capes, *que passou a ser quase um canibalismo*, não é? Porque você dizer que é avaliação [...]. Eu chego na reunião da Capes, a primeira coisa que os caras falam é: “A avaliação não é comparativa”. Agora eles dizem o oposto: É! Porque sempre foi. Porque pra você ser o conceito 5 você tem que estar melhor que os outros, porque senão não vai estar, e não adianta você dizer que é na produção de artigos que você vai estar na média. O comitê de ética não quer saber de nada, ele quer saber do número de artigos em revista internacional, acabou! Pode ser um programa maravilhoso, teve 1.000 defesas e 5 artigos, vamos pôr 5 artigos, entendeu? O meu só chega até 5. O comitê de ética não muda muito não. Dos 5 pra cima. Não muda muito até os 5 não. E o nível de exigência é o mesmo. *O grande problema é que a gente vive num canibalismo. Os grupos pequenos têm que fazer dobrado, instituições pequenas têm que fazer dobrado, e aí cai carga de trabalho grande nas costas de quem faz.* Aqui na [...] é muito típico isso: *quem faz sempre terá mais coisa a fazer e quem não faz [...] cada vez menos dinheiro, porque não vai sobrar.* (EA3, 2007, p. 9, grifos nossos).

No contexto em que se produz um “aperto” sem a estrutura adequada, isto – segundo se viu acima em excerto que fazia menção a Celso Furtado – mata. Mata ou acaba com a qualidade da produção, pois os professores encontram mecanismos para driblar as avaliações da Capes. Por exemplo, redesenhando as dissertações e teses de doutorado e livre docência, que passam a se constituir de um conjunto de artigos, seguindo um eixo teórico dos que as defendem. Nos dois primeiros casos, os artigos são publicados e o orientador também se torna autor. O orientando em início de carreira e já imbuído do espírito do *produtivismo acadêmico* vê-se lisonjeado em publicar em conjunto com o seu orientador. Desta forma, os professores pesquisadores têm sua produtividade colocada em altos números/padrões com as consequências que o exposto até agora neste estudo já mostrou e que ainda se poderá ver no próximo capítulo.

A Capes tem um papel muito importante que é de cuidar de parâmetros para que isso evolua com qualidade, não é? É a ideia do

tutor, só que ele já está ficando adolescente, já está precisando amadurecer. Então precisa viver sozinho, porque o sistema cresceu muito e aquela forma de pajear no sistema que era artesanal, ela já não funciona tanto com o novo sistema que é monstruoso, 10 mil doutores por ano. *Então, o que é que acontece? Tem-se, e essa é uma filosofia que o Paulo Renato encarna muito bem, de criar mecanismos de avaliação quantitativos do que muitas vezes é qualitativo, e isso está estressando muito os professores e aí vale tanto pra distribuição das verbas quanto pra dizer quem é bom e quem não é bom. E aí valem mais três artigos do que um, sem ter lido. Um lido, às vezes, é bom.* (EE6, 2007, p. 10 e 11, grifos nossos).

[...] meu orientador teve os seus defeitos, mas teve enormes qualidades, *ele me ensinou que ciência não se faz com pressa! Ciência não se faz encomendada! Ciência não se faz com horário marcado! E esse é o modelo de hoje.* Hoje um aluno tem que entrar [...] com dois anos pra fazer mestrado, ele tem que fazer o curso, cumprir os créditos, fazer o projeto, realizar e executar o projeto, escrever a sua tese e escrever um trabalho pra publicar em revista de nível internacional e não sei o quê. Em dois anos! Quer dizer que você tem que publicar um trabalho em quatro anos que é o doutorado. Aí são dois trabalhos publicados. Então isso tem feito o quê? Tem feito cair a qualidade da ciência. – **PP:** Aí a paixão se torna um pouco droga, porque o humano tem limite. – **PE:** Exato! O humano tem limite com certeza [...]. Foi uma coisa que o meu orientador me ensinou e o primeiro que me ensinou isso foi meu pai. *Meu pai, no dia que eu decidi e falei pra ele como que era o curso de Ciências Biomédicas (meu pai é formado pela Escola Politécnica da França): “Olha, você vai fazer pesquisa, não vão te passar uma letra. Quando você for fazer ciência faça tudo pra você provar, você provar que você está errada! Caso você não consiga, você talvez diga que você estava certa”. É uma atitude totalmente diferente da de hoje em que eu sou obrigada, eu sou obrigada! A Fapesp me obriga, o CNPq me obriga, a Finep me obriga, todas as financiadoras obrigam que você tem que publicar um trabalho dentro de dois anos e pouco, dentro de um ano, dois trabalhos por ano, três trabalhos por ano.* – **PP:** E as revistas valem peso. – **PE:** Isso! E esse é um outro questionamento que eu faço, porque se exige publicação internacional. *O interesse dos problemas internacionais não são os nossos interesses, absolutamente não são! Então, quando me obrigam a publicar num Qualis não sei das quantas nos EUA ou na Europa, eu estou publicando, mas estou resolvendo problemas deles! E não da realidade nossa. Então isso é uma distorção gravíssima no meu modo de ver, porque obriga você*

a fazer ciência pra eles, eu me questiono aqui o tempo todo: “O que adianta você publicar 20 trabalhos lá na América, lá na revista lá em cima? O que isso trouxe de benfeitoria pro Brasil? Pro povo brasileiro? ”. É isso que eu quero saber! (EF7, 2007, p. 3, grifos nossos)

A mesma coisa no nosso sistema de pós-graduação: o aluno não faz mais a tese, em algumas áreas; ele escreve três artigos e encaderna. Então a tese, pra aquilo que você escrevia..., a tese, você podia amadurecer, depois defender. Depois de fazer aquela reflexão amadurecida, aí é que você ia produzir um artigo síntese daquilo. Hoje, a tese é um resultado sem você ter amadurecido. Então você não chegou num resultado final, você chegou a resultados parciais e publicou. É complicado. Eu tenho preocupações com isso, só que isso, pro sistema de avaliação quantitativo, é bom, sai-se bem. Se você vai ser pesquisador do CNPq, se você vai ser convidado pra isso e pra aquilo, a pessoa pega o seu currículo, vê quantas publicações você tem, quantos artigos e é uma coisa que nós não tínhamos até os anos 90. Isso é perigoso! (EE6, 2007, p. 11)

1.4 – A nova geração de doutores depois da Capes/1997

Os professores pesquisadores criticam o que está acontecendo nas IFES de uma maneira geral, entretanto, há os que se adaptam ao modelo e fazem críticas mais pontuais, reconhecendo a dificuldade dos colegas, mas trabalhando bem na pós-graduação da instituição em que atuam. Já se observa, por outro lado, que há grupos que se apossam da pós-graduação e competem com outros doutores, fazendo estes circunscreverem suas atividades ao âmbito da graduação. Isto tem acontecido em razão da expansão do sistema de pós-graduação no país. Leu-se em excerto, no item “Resistência à Pós-graduação”, que há professores que voltam com seus doutorados defendidos e permanecem na graduação. Isto pode ser interpretado como resistência, mas também pode ser visto como resultado da competição entre os que estão na pós-graduação e os que não estão.

Então eu comecei a colaborar na pós-graduação da UFMG quando nosso mestrado estava começando. Foi em 1993/94 e em 95/96 o mestrado já estava se consolidando melhor. Em

1997 eu fiz um pós-doutorado, passei um ano fora, na França, lá em [...] e nessa época nosso mestrado começou a evoluir. Nós temos um mestrado [...] era com concurso dos professores do departamento de Engenharia Sanitária. Um mestrado em conjunto. São dois departamentos que formam a pós-graduação, quer dizer, a pós-graduação, os cursos nossos são Saneamento, Meio-ambiente e Recursos Hídricos. Então, por volta de 1998, o mestrado já estava se consolidando melhor, os professores voltando de seus doutorados, conseguimos montar um grupo de trabalho efetivamente, e o doutorado nosso, eu não sei os números, a data exata que começa o doutorado, começou há uns seis anos aproximadamente e hoje então nós temos o mestrado e doutorado em três áreas de concentração: Recursos Hídricos, Meio-Ambiente e Saneamento. A minha participação vem, portanto, desde 1994, praticamente uns 13 anos. [...] – **PP:** E como é que você está sentindo a pressão sobre a produção acadêmica relacionada com essa pesquisa, enfim, como o senhor visualiza as pressões da Capes, do CNPq, de tudo isso? Evoluiu muito? Modificou? Está sendo difícil o financiamento? – **PE:** Bom, eu na realidade, particularmente, eu nunca tive problema quanto a essa pressão, porque simplesmente eu consegui manter uma produção relativamente boa. Então eu consegui, inclusive, a famosa bolsa do CNPq e já tem mais de 10 anos que eu tenho essa bolsa do CNPq. Então eu tenho procurado fazer o maior número de produção, incrementar melhor, cada vez mais a produção. Agora eu acho que a opinião que a gente vê no geral é que está cada vez mais difícil a gente obter financiamento, aumento de bolsa. Ajuda de bancada [taxa de bancada] é também difícil, mas, particularmente, eu não tive nenhuma reclamação. (ED2, 2007, p. 3–4)

Já os professores pesquisadores, que se doutoraram mais recentemente, isto é, depois da entrada em vigor do atual *Modelo Capes de Avaliação*, parecem aceitar com alguma naturalidade as cobranças que são feitas aos professores pesquisadores para manter os programas com visibilidade e produtividade, quando avaliados pela Capes. Já estão formados segundo o *produtivismo acadêmico*. Vale destacar que os doutores formados recentemente, como são compulsoriamente induzidos à pesquisa, estão sempre participando de congressos seminários e demais eventos, o que lhes permite muitos contatos com pesquisadores de sua área. Ainda, no *Modelo Capes de Avaliação* o pertencimento a grupos de pesquisa nacionais e especialmente os internacionais, pesa de forma sig-

nificativamente positiva na avaliação dos programas. Isto faz com que o sentimento de pertença à instituição em que trabalha o professor se enfraqueça e se fortaleçam seus vínculos extramuros.

O resultado desta situação é a modificação da forma de gerir as IFES, tornando sua gestão mais centralizada. Fato este que se dá em razão da ausência do professor nos colegiados de curso de graduação e de pós-graduação, de reuniões de departamentos, de órgãos colegiados superiores e no sindicato. Há um enfraquecimento dos sindicatos no âmbito local, e conseqüentemente no plano nacional, o que explicaria uma gestão centralizada no Ministério da Educação e o enfraquecimento por reivindicações para mudanças nas políticas de avaliação e financiamento da própria Capes. Explicaria a emergência de outro sindicato que pouco discute as concepções de universidade e a dimensão da cientificidade reflexiva e não pragmática e o movimento de desqualificação de histórico sindicato que sempre se preocupara com a dimensão corporativo-econômica, mas também com uma concepção de universidade articulada ao um projeto de país.

Problemas de existência, de saúde, de vida pessoal, de saúde, de sofrimento psicológico, de relacionamento não estão no horizonte de preocupações de um sindicato que tem seu limite na dimensão econômico-corporativo como temos no momento atual. O novo sindicato reduz sua ação a esta dimensão e contribui para o controle regulação das agências e a para a *efetiva* reforma universitária.

Aqui na UNIRIO, como o programa de pós-graduação é novo, então acho que está havendo uma cobrança muito grande em termos de professores. Também cheguei nova, como falei, terminei o doutorado em 2004. Então eu estou me cobrando em relação a isso até pra ter uma inserção, um nome dentro do programa e é aquela história que a gente acaba se cobrando mais e ainda tem a responsabilidade com um programa novo. [...] Eu sei se ela se apoderou de mim e eu sei como ela surgiu, porque eu me cobro muito, tem uma cobrança externa, *mas a pior é a cobrança interna, esta é a pior!* Tem que fazer coisas, tem que produzir, tem que atender demandas, esta é a pior de todas! E não é fácil desnudar-se desta cobrança interna. É fácil quando o outro te cobra e tu briga “eu não vou fazer!”, mas quando é você com você mesma, é complicado. É difícil eu conseguir tirar no momento isso de mim. Está sendo difícil. *Mas como é que eu tenho lidado com a ansiedade: eu tenho tomado ansiolítico, tomado remédio. É aquilo que eu te falei, o meu tratamento eu to correndo atrás do prejuízo e os prejuí-*

ços instalados, eles estão instalados neste momento. E agora eu estou num período em que estou avaliando a minha vida, neste momento especificamente, por conta do acidente da minha filha, por conta de problemas, casamento, por conta dos meus problemas orgânicos. E eu estou me planejando pra me reestruturar, reestruturar o meu tempo em termos de instituição aqui, trabalhar normalmente, no máximo 8 a 10 horas por dia e me disciplinar em relação a isso, de segunda a sexta. Essa é a minha intenção agora, porque aquilo, eu tô chegando num nível que se não fizer algo, no meu futuro, penso que vou ter um ataque cardíaco, alguma coisa vai me acontecer. Então tenho que barrar isso, antes que o mal aconteça. Agora é um projeto pro próximo semestre e espero conseguir respeitar o meu próprio projeto. Agora também há essa questão do estresse nos cargos de direção. – **PP:** A cobrança é de cima, de baixo e de si mesma. (EG6, 2007, p. 17).

PP: Agora me diz uma coisa: os novos doutores que entram pra universidade, eles fogem do sindicato, isso é verdade? – **PE:** Isso é verdade. O meu departamento de Filosofia, e antes de Pedagogia, sempre foi referência na luta sindical. Tivemos um presidente da Andes e pessoas muito ligadas, sempre contribuindo. Aí, quando houve aquela debandada geral de aposentadoria e começamos a contratar os novos, nós tivemos mais dificuldades de conseguir pessoas pra base, pra representante no Conselho. Porque em 2000 nós tínhamos três doutores, era aquela maldição do número 3: formava um, saía outro, e eu fui o número 4, que quebrou a maldição, e, de repente, em quatro anos a gente já tinha 12 doutores. Então houve uma [...], mas assim, para o movimento sindical, para militância, esses novos, em geral, não vão, não entendem bem como a gente [...] – **PP:** Porque esses novos doutores entram naquela categoria que eles criaram, de doutores produtivos [...]. Então, os doutores produtivos não têm tempo mesmo para as atividades sindicais, têm que garantir, não é? – **PE:** De vez em quando, quem está no movimento sente isso. Só que a gente não vai encarar essa crítica, tipo “Ah, você está no movimento docente porque não produz”. Porque o sindicato também não fez e não faz pra mostrar: “Não, os nossos militantes são produtivos, eles têm a média de produção dos outros, têm a média de titulação. (EE2, 2007, p. 7)

2 – O papel instrumental e ideológico do *produtivismo acadêmico*

Diante da realidade até aqui abordada que comprova o papel central da pós-graduação, seguidora dos ditames da Agência Capes e do CNPq, na efetiva reforma da universidade da *sociabilidade produtiva* e da *ordem estendida do mercado*, cabe examinar, para além do que já foi visto neste e nos capítulos anteriores, algumas das principais relações do *produtivismo acadêmico* e do seu papel instrumental e ideológico nesta reforma.

2.1 – *Produtivismo acadêmico* e pós-graduação

A *prática universitária* no cotidiano das IFES, como se trabalhou na introdução deste estudo, em geral faz com que os professores pesquisadores trabalhem no plano que – com base em Heller (1998) – denomina-se de *superficialidade extensiva*. Nele estaria o domínio da utilidade e do pragmatismo. Em razão disto, nas reuniões dos colegiados ou Assembleias dos programas de pós-graduação as questões que predominam são o de como fazer, pouco se discutindo as relações daquela pressão pelo *produtivismo acadêmico* e a nova conformação e função social da Capes. Não há reflexão para além do imediato, fazem-se as discussões no plano da *superficialidade extensiva*. Desta forma, o professor pesquisador, inconscientemente na maioria das vezes, internaliza como natural toda a intensificação e precarização de seu trabalho e as consequências para sua vida. O *produtivismo acadêmico*, como ideologia, produzido pela burocracia da Capes e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais, onde atua o professor pesquisador. Este tende a cair no ardil, dele dificilmente podendo escapar.

A pressão para produção aumentou muito, e nós aumentamos muito a nossa pressão em nós mesmos. Na disciplina nós levamos isso, inclusive para pós-graduação geral da Escola. A partir de 2000/2001, não se publica ou não se defende mais nenhuma tese nesta escola sem que o trabalho tenha sido enviado comprovadamente para publicação. – **PP**: um artigo pelo menos. – **PE**: Pelo menos um, geralmente em revista qualificada. Então isso

umentou muito nossa produção científica. *É uma pressão enorme!* Porque se você entrar no sistema de pós-graduação, na hora que você recebe um pós-graduando você sabe que ali primeiro é um trabalho e depois uma tese. E o que nós estamos fazendo? Os trabalhos que já chegam [...]. Por exemplo, eu já tive uma orientanda que quando foi fazer doutorado ela já tinha nove trabalhos publicados no exterior e a tese dela eram dois trabalhos comentados com introdução e discussão. *Então nós estamos mudando pra [...] a tese vira, de alguma maneira, um condensado de trabalhos, que tem um eixo.* (EF4, 2007, p. 7, grifos nosso).

2.2 – Produtivismo acadêmico e competição

As prioridades externas à universidade determinam as áreas que receberão mais financiamento e isto gera uma acirrada competição no país e fora dele. No excerto abaixo o pesquisador, fazendo referência aos Estados Unidos, enfatiza que as verbas para a saúde estão escassas porque “sei de colegas que trabalham lá”, dizem que “realmente está bastante difícil e, de certa forma, parece que há uma certa indução no tipo de pesquisa que se faz; se priorizaram áreas; pelo menos de alguns anos pra cá, se priorizou a pesquisa em bioterrorismo”.

No Brasil, o que se pode inferir através do capítulo I consiste em que as prioridades estruturais residem nas áreas que privilegiam as pesquisas aplicadas ao crescimento econômico, de um lado, de outro, as pesquisas aplicadas voltadas para questões sociais, porém tratadas de forma pontual (ou focal).

Olha, competição existe em algumas situações, mas acho que somos privilegiados em relação à FAPESP. A gente tem conseguido também algumas verbas do governo federal. Mas, se a gente pensar no que está acontecendo nos EUA, nós somos privilegiados em termos de possibilidades de obtenção de auxílio financeiro – **PP**: Você comparou com os Estados Unidos porque o seu campo nos Estados Unidos [...] – **PE**: Porque atualmente nos Estados Unidos há uma pressão muito grande, as verbas, de um modo geral, diminuíram muito, principalmente para a área de saúde, isso em função de terem sido desviadas verbas pra outras finalidades. Do que eu sei de colegas que trabalham lá, realmente está bastante difícil e, de certa forma, parece que há uma certa indução no tipo de pesquisa que se faz, se priorizaram áreas, pelo

menos de alguns anos pra cá, se priorizou a pesquisa em bioterrorismo, não é? (EF6, 2007, p. 4).

Em passagem anterior deste texto foi comentado que o *produtivismo acadêmico* tem em si a potência de indução para o esvaziamento da participação dos professores pesquisadores na gestão da IFES e do sindicato. Os argumentos sobre o fato permitem inferências sobre a centralização das gestões local e nacional, podendo-se acrescentar, mais articuladas. Os dirigentes também são pressionados na manutenção da instituição e em avaliações de tipos diversos e, por sua vez, reproduzem estas pressões para os professores e os institutos, departamentos, faculdades, etc.

Esse negócio dessa cobrança por produção e essa planilha que o reitor colocou, o que acontece então? O nosso Instituto, nos últimos dois anos, é o Instituto que mais publicou e produziu nesta universidade. Então a gente está bem dentro dessa planilha. Toda a vez que chega vaga a gente fatura duas. Então, nos últimos quatro anos em que vieram vagas, toda vez que veio, nós faturamos duas, porque a gente está bem na pontuação. [...] Na planilha de distribuição de vagas nós ainda temos, pela nossa produção, nove professores faltando no quadro, pelo tanto que estamos produzindo. Comparado com a Universidade e a Medicina, tem 70 sobrando pelas contas da Universidade, por essa planilha, que é a relação docente, aula, produção. (EE5, 2007, p. 13).

2.3 – *Produtivismo acadêmico* e produção acadêmico-científica

A avaliação acadêmica centrada na publicação e com ênfase nas publicações internacionais parece apresentar uma contradição visível, entre várias outras. As pesquisas financiadas pelo fundo público, como a de produção de fármacos, podem atender mais a demandas externas do que as nacionais, se a pesquisa é orientada pela política editorial de revistas internacionais. Por outro lado, pesquisas na área de saúde pública ou sobre educação no país podem não ser prioridade de publicação em outros países e raramente serão publicadas em revistas internacionais, implicando, segundo este modelo, sérias consequências para a área e para os programas. Problema que se torna mais agudo se os textos são

produzidos para o debate crítico, já que a prioridade está posta na pesquisa aplicada.

Não, não acho que seja fácil publicar, no exterior principalmente, e a pressão é toda essa. O que eu lamento é que algumas [...] como hoje nós somos medidos pelos números de publicações e índice de impacto. Eu acho que esse tipo de avaliação é sujeito há vários questionamentos, mas acho que tem certas publicações que a gente deveria fazer no Brasil que são de interesse local, e muitas vezes a gente é induzido a não fazer isso até porque não se valoriza. Isso diminui a média de impacto, é uma coisa. A gente tenta trabalhar na nossa linha que ainda é uma área de problema. É um problema de saúde pública, ainda há diarreias no nosso meio. Mas é que os tipos de estudos que se fazem [...]. Muitas das vezes não se consegue publicar lá fora porque eles têm um certo caráter regional. (EF6, 2007, p. 4)

Eu acho que, eu gostaria até pra finalizar, que a opinião que eu tenho é uma opinião minha, mas eu acho que vocês vão encontrar o mesmo tipo de resposta em outros professores aqui, quer dizer, sempre é a questão, eu diria, do produtivismo. *A gente está muito voltado pro produtivismo.* – **PP:** *Você chamaria isso de produtivismo acadêmico?* – **PE:** *Acadêmico sim! O professor hoje está muito voltado pro produtivismo e esquecendo um pouco da universidade como global.* Eu acho que talvez você encontre essa mesma opinião em outras entrevistas aí. – **PP:** *E a que se deveria esse produtivismo?* – **PE:** *As exigências da Capes, do CNPq.* – **PP:** *Você tem publicado quantos papers por ano? Cada área tem um padrão?* – **PE:** *A minha produção é uma produção regular, ela não é extraordinária. Em congresso a gente publica muito, a gente tem aí de dois em dois anos um congresso nacional da ABRH – Associação Brasileira de Recursos Hídricos, e aí a gente publica, pelo menos uns 6, 7 artigos.* (EE5, 2007, p. 8).

– A questão da autoria e coautoria, especialização X visão ampla

O *produtivismo acadêmico* traz sérios problemas no que se refere à autoria. A publicação compulsória de artigos em coautoria revela mais uma face perversa desta ideologia produtivista que permeia atualmente a universidade. A realidade das pesquisas em todas as áreas no momen-

to atual parece exigir abordagens distintas, porém articuladas, mas que cada intelectual participante da pesquisa conheça o seu processo e os resultados dessa investigação. No entanto, o *produtivismo acadêmico* parece promover esta racionalidade às avessas entre os pesquisadores, de tal forma que a resultante é no máximo a soma das partes do que cada um fez no seu domínio científico. O resultado e o processo são divididos como o são no processo de trabalho na fábrica. A situação apontada no primeiro excerto abaixo mostra uma divisão não articulada do processo de investigação, porém, o segundo mostra como o *produtivismo acadêmico* leva à “coautoria amigável”, e professores com seus currículos inchados para que seus programas e eles mesmos sejam passíveis de uma boa avaliação.

Olha, eu acho que a ciência hoje [...], é difícil você fazer a ciência totalmente individualizada hoje, porque hoje as premissas estão exigindo cada vez mais enfoques mais amplos, o que te obriga a fazer colaborações. Eu não sou absolutamente contra a colaboração. Acho muito interessante ter a colaboração. Agora, o problema é que quando você faz a colaboração sai um pouco daquela coisa que você domina o trabalho. Então hoje, por exemplo, se você chegar num concurso e perguntar para uma pessoa: “Olha, me fala desse seu trabalho x aqui”. Ela vai dizer: “Ah, eu participei só”. Entendeu? “Ah, eu só fiz isso aqui no trabalho”. Quer dizer que antigamente, você dizia: “Esse trabalho é meu, pode perguntar o que você quiser daqui que eu vou te responder, qualquer coisa”. Então essa foi a formação que eu recebi. Então eu tenho um pouco de dificuldade nesse sentido, porque eu tenho, quero, eu faço colaborações, mas eu tenho que entender, e aí me toma mais tempo claro, porque se eu resolvo que vou fazer uma colaboração com a Psicobiologia e eu tenho que estudar memória, eu não sei nada disso, então eu tenho que estudar, vou ter que perder o tempo lendo todo material. Entendeu? Então consome muito mais tempo. Os professores hoje não estão fazendo mais isso, estão cada um na sua especialidade. Então junta todo mundo [...] (EF7, 2007, p. 6).

Eu acho que, então, a avaliação [da Capes] ela não é, eu acho, que tão adequada, e muitas vezes você pode até ainda criar situações, eu não digo aqui, mas o que pode ser feito? Alguns docentes, eu não digo aqui na universidade, mas podem falar assim: “Olha, agora eu vou colocar o seu nome no meu trabalho e o meu nome vai no seu”. Isso a gente sabe que acontece. Eu voltei agora dos Esta-

dos Unidos, e eu estava vendo, a gente vai fazer um Congresso Internacional aqui em [...] e eu estava vendo uma comissão internacional pra selecionar nomes pra serem convidados como conferencistas, e alguns nomes, alguns pesquisadores que foram indicados, se a gente entra no *Medline* e a gente vê o número de publicações deles, muitos deles têm uma publicação por ano, no máximo duas publicações por ano, e esses indivíduos continuam a ser respeitados, prestigiados, com publicações que têm um impacto, têm um peso, mas que é considerado inclusive nas instituições de fomento, como o próprio *NEA*, que é a principal agência de fomento de verbas americanas pra área de Saúde e Biologia. Então, a pessoa lá [...]. Existe, é obvio, uma competitividade, mas esse estresse não é tão grande. Aqui eu acho que todo esse problema ele faz com que você opte ou coloque as suas prioridades. E, muitas vezes, uma das prioridades que é, aliás, aquela que não se torna prioridade, muitas vezes é a própria graduação que é deixada em segundo plano (EF3, 2007, p. 3–4, grifos nossos)

2.4 – *Produtivismo acadêmico e pressão institucional*

Em parágrafos anteriores comentou-se sobre o movimento contraditório entre a não participação dos professores em diversos espaços de gestão induzida pelo *produtivismo acadêmico* e a possibilidade de centralização da gestão universitária, bem como do subsistema federal de educação superior. A gestão se burocratiza tendo parâmetros técnicos a orientá-la e que se apresentam como isentos no plano político. Isto mostra a construção ideológica do *produtivismo acadêmico* e a forma burocrática pela qual os professores internalizam esses valores.

No entanto, como também se pôde argumentar, os dirigentes são pressionados pelo Ministério de Educação. Tal processo resulta em pressão institucional dos pró-reitores sobre os alunos, professores, coordenadores de cursos, chefes de departamentos, coordenadores de programas de pós-graduação e diretores de centro. Neste contexto realiza-se a *prática universitária* e se forma o professor, seu trabalho, sua identidade e a identidade da IFES, com severas consequências para a vida pessoal de todos.

Bom, a gente tenta se equilibrar, até porque meu colesterol subiu (risos). [...] A gente sente que você, não só tem que publicar, como tem que ter contatos no exterior. Se faz trabalho no exteri-

or, é porque você está colaborando, então é por isso que você publica. Se não faz é porque não tem as colaborações. *Então eu acho que as exigências estão muito grandes e a gente acaba fazendo uma ciência não bem delimitada, no sentido de que muitas vezes você é obrigado a fragmentar um trabalho, publicar o trabalho [...].* Então, eu acho que cai um pouco a qualidade desse trabalho. Essa pressão é negativa nesse sentido. E como precisamos publicar além de outras coisas, então eu não vejo como diminuir o ritmo. Então tento fazer o controle nos finais de semana, feriados, mas [...] – **PP:** Você tem tirado férias normalmente? – **PE:** Eu tiro férias em função de crianças, *mas a gente simplesmente transfere o escritório pra casa, a menos que você se proponha a sair realmente de São Paulo.* (EF6, 2007, p. 5, grifos nossos).

Eu acho que está passando dos limites. O nível de exigência está muito grande, e eu acho que o que contribui é, não só a questão de ter que publicar mais e publicar em revistas de alto impacto, como, enfim, a diversidade de coisas que se tem que fazer pra satisfazer as instituições [...] financeiras. Mas isso está um pouco na cabeça da gente também, porque essas coisas de avaliar pessoas e as pessoas se avaliarem, infelizmente, isso não fica de cima pra baixo, fica entre nós. Está todo mundo se olhando no *Lattes*. – **PP:** Um fica entrando no *Lattes* do outro. – **PE:** Fica. E usa isso ou pra humilhar ou pra se apoiar, e no fim a gente sabe que muitas dessas publicações, dessas políticas de publicação são furadas e elas são direcionadas sim. [...] Ela [pesquisadora brasileira de uma universidade americana] ainda me disse que nas revistas americanas só publica quem conhece os editores. Ela me falou textualmente isso. Você precisa ligar pros editores, se eles são seus amigos e falar: “Como é que você não vai aprovar o meu trabalho?”. Isso mostra que o nosso esforço pra publicar lá fora nas revistas é em vão. – **PP:** Vocês pagam pra publicar? – **PE:** Depende da revista. – **PP:** Há mais revistas que cobram ou menos? – **PE:** Acho que mais que cobram. Mas a gente ainda tem o apoio da FAPESP, mas é paga! O Brasil paga! (EF6, 2007, p. 11).

O *produtivismo acadêmico* já se pôs tanto nas relações que são desenvolvidas no cotidiano das IFES e concretizadas na *prática universitária*, que parece ter assumido a *Síndrome de Chantecler*: um galo fadado a cantar por toda vida para que o sol raie. Dito de outra forma, a ideologia do *produtivismo acadêmico* já se enraizou na instituição e no professor pesquisador. Ou ainda, lembrando Lutero, analisado por Marx no *Terceiro Ma-*

nuscrito (1991, p. 163), cada fiel tem um pastor dentro de si. Vejam-se os excertos dos depoimentos que se seguem.

Eu não vou pegar orientando porque eu vou sair pra pós-doutorado, então não vou pegar mesmo. O meu pós-doutorado eu vou fazer no exterior. Voltando, eu não sei. Eu realmente tenho feito coisas que às vezes eu falo: “Mas por que você faz isso?” A parte de proposição do doutorado quem fez foi o coletivo, mas toda parte burocrática fui eu e uma funcionária. Eu fiquei três meses enfiada dentro de um quarto e a sensação que eu tenho é que ninguém reconhece. Isso exige! Sabe o que é fazer uma proposta de doutorado e ela ser aceita direto? O que demanda de parte burocrática? Eu não estou falando das ideias não, as ideias não foram minhas e, pra todo mundo, a impressão que eu tenho é que se uma funcionária tivesse feito [...]. Que não tem nenhum reconhecimento disso e, se precisasse, eu tenho certeza que eu faria de novo. *Acho que eu tenho uma paixão que eu não consigo explicar. Eu realmente não tenho resposta. Eu vejo que eu sou explorada, mas eu compactuo com essa exploração. Eu não sei explicar por que, parece que vai cair a estrutura e me dá agonia ficar 45 minutos e ninguém se oferecer pra fazer aquilo. Eu acabo: “Então, deixa aqui comigo”. Foi o caso de uma professora. Ela trabalha com educação de jovens e adultos, tem projetos com o MST. O interesse dela é outro e forçadamente ela acabou assumindo a coordenação, e horas e horas com o documento de legislação, que nós fizemos o Projeto Político-Pedagógico. Ela, principalmente, que é a coordenadora, eu sou a vice dela, mas foi um constrangimento, porque, a pessoa saindo, ninguém assume. Agora, por que eu? Não sei!* (EA6, 2007, p. 12; grifos nossos)

Veja bem, eu acho que não é muito diferente, exceto pelo ritmo de vida que a gente procura cultivar e, até certo momento, eu percebi que isso estava acontecendo cada vez mais, eu estava me perdendo no meio disso tudo, levando trabalho pra casa todo dia, o que com frequência ainda levo, mas a gente procurou modificar um pouco esse ritmo e isso exige um esforço, porque permanece alto, *porque você vai se envolvendo e a demanda vai aumentando e a gente tem dificuldade de dizer não, porque você se sente compromissado nisso e isso vai fazendo com que você se coloque dentro de uma bola de neve e essa coisa vai embora [...]. Mas o que eu procurei fazer foi exatamente esse tipo de análise crítica pra perceber que tinha uma coisa que não estava bem e que precisava ser corrigida, a partir do momento em que [...]* – **PP:** Você teve problemas de saúde? – **PE:** *Sim, exatamente isso que eu ia colo-*

car. *A partir do momento em que eu comecei a perceber que a minha saúde estava ficando complicada [...]. Eu sempre tive uma saúde muito boa, uma saúde excelente. Eu nunca tive grandes problemas de saúde [...] coisas pequenas que não afetavam tanto a qualidade de vida. Mas a idade vai chegando e começa a vir [...]* – **PP:** Você está com quantos anos, desculpe? – **PE:** Com 52 anos, sou de 1955. *Então o estresse vai chegando, aí vem uma labirintite pra cá [...]. Eu fico contente em fazer esporte, mas eu tenho um joelho que começa a falhar, que começa a doer e começo a ter que deixar o esporte. Eu estou sentado nessa cadeira aqui e quando eu ia me levantar precisava de uns 25 segundos pra me colocar na vertical até ela esticar toda. Eu ia sentar no carro e quando eu me sentava ia me escorregando pelo banco até chegar ao fundo: “É, está tudo errado!” Então resolvi [...] isso tem o quê? Uns dois a três anos. Eu resolvi procurar um médico pra ver a minha labirintite. Então ele disse o seguinte: “Olha, isso tem tudo a ver com o estresse, tem que diminuir e controlar, tem que diminuir tudo isso, procura diminuir o ritmo de trabalho ou procura modificar o comportamento”.* (EE1, 2007, p. 6–7, grifos nossos).

A amostra nas sete IFES permitiu quarenta e nove entrevistas, a análise dos depoimentos transcritos permite a afirmação, que na sua maioria, os professores pesquisadores levam trabalho para casa. Em um dos casos, o docente estava doente e mesmo neste estado pretendia fazer a leitura de tese de orientando. No entanto, há alguma resistência a este hábito atual inexistente em outras épocas.

Não, eu não fiz. Eu procuro preservar [...]. Aqui no cargo, até pra me equilibrar, eu tenho feito isso comigo, eu tenho [...]. Como passo a semana toda inteiramente ligado, chega ao final de semana eu tenho mais uma atividade cultural, familiar, a gente sai. Semana passada [...] fomos andar a cavalo, fomos visitar uns colegas na fazenda. A gente tem uma chácara aqui no entorno que eu frequento com a família, não tem trabalho. A minha mulher é professora, não tem trabalho. (EE6, 2007, p. 20).

O excerto acima pode ser considerado uma possibilidade de lidar com o ritmo do trabalho intensificado e precarizado nas universidades federais. No entanto, há sempre a contrapartida. Mesmo tendo direitos trabalhistas a garantir gozo de férias, licenças sabáticas e licenças prêmio muitos continuam a dedicar-se integralmente ao trabalho.

Eu nunca tirei uma licença, nunca! Licença prêmio, licença sabática, qualquer coisa que você pensar, eu nunca tirei uma licença. – **PP:** Por quê? – **PE:** Porque, o que eu vou fazer em casa

durante uma licença prêmio? O que é que eu vou fazer? Licença sabática [...] – **PP:** Você poderia viajar. – **PE:** Sim, mas viajar pra onde? Eu tenho filho de seis anos na escola e grana também [...]. Eu tenho uma criança de seis anos na escola, de 10 anos, eu não posso sair três meses com essas crianças e deixar sem a escola, entendeu? Quer dizer, eu tenho uma situação particular, eu “fiz” meus filhos só no 2º casamento e já com 40 anos. Eu “fiz” a primeira com 44, está certo? Então já é uma situação particular, digamos assim. Eu vou pensar no que eu vou fazer fora do trabalho, eu vou trabalhar em outra coisa! Então, por exemplo, pós-doutorado. Eu já tive a bolsa da Capes dentro de um projeto, que tinha que ir pra Portugal. Quando eu avaliei os custos de levar a minha família, eu desisti. Eu não vou pra Europa, ficar lá. Eu queria que eles fossem comigo, pra conhecer outro país, ter oportunidade de passear também. Chequei e desisti. Na época ainda era dólar, não era nem euro ainda. Agora já está em euro. Dá aí pelo menos uma diferença de, pelo menos, uns 30%. Mas era em dólar, entendeu? Então o que acontece? Eu desisti! Fiz projeto, por exemplo, pra Argentina. Minha mulher me perturba: “Vai pro pós-doutorado lá”. Mas, eles não querem ir comigo, e eu não vou sozinho. Eu já terminei o doutorado há 17 anos, há 18 quase e não fiz pós-doutorado até hoje. Eu também não sinto necessidade. Já migrei de área. É uma situação que você vive, é um momento que você vive pessoal, individual e profissional em que você encaixa uma situação: “Agora nós vamos estudar outra coisa, vou reciclar outro tema” Uma série de coisas. A gente tem feito essas coisas [...]. Agora, essa é uma questão muito complicada, porque essas mudanças todas pegaram a gente numa situação em que nos elegeram como os grandes vilões da história e a história está mostrando que os vilões foram penalizados, mas a vilania continua, ou seja, a Previdência continua problemática e que não foi a mudança na aposentadoria dos servidores públicos que criou esse problema [...]. E passar de 53 anos pra 60, foi uma mudança radical na vida de todos os professores. Eu tive colegas que quase tiveram problemas de saúde, tal o grau de irritação do cara, que faltavam três meses. (EA3, 2007, p. 8)

O título deste capítulo *A centralidade da pós-graduação e o produtivismo acadêmico* permitiu examinar como a burocracia do Estado orientada pela matriz derivada da mundialização do capital (ver capítulo primeiro) expressou-se na instituição universitária estatal pública, tornando-se o polo irradiador da verdadeira reforma universitária.

A análise dos excertos dos depoimentos aqui feita, à luz dos supostos teóricos deste estudo, permitiu a compreensão das múltiplas maneiras como se desenvolveu o *produtivismo acadêmico*, instrumental e ideológico, nas instituições. Este processo legitima a nova identidade das IFES e do seu professor, por meio do novo papel da Capes e do CNPq.

CAPÍTULO VI

O tempo pessoal e de trabalho, saúde e resistência

Os entrevistados deste estudo são bastante representativos do universo dos professores pesquisadores dessas instituições do Sudeste igualmente quando se referem ao caráter de expressiva centralidade que ocupam as atividades da *prática universitária* em relação a sua vida pessoal e familiar (que inclui questões de saúde e doença) e às atitudes de resistência à intensificação do trabalho, pela via individual ou coletiva, esta principalmente sindical.

Sob esse título genérico – tempo pessoal e de trabalho, saúde e resistência – neste capítulo abordam-se diversos subtemas que, para esta breve exposição, assim se intitulam: 1) A vida pessoal e familiar refém da *prática universitária*; 2) A resistência à intensificação do trabalho e ao *produtivismo acadêmico*; e 3) A resistência pela via sindical – fragilidades presentes e futuro incerto.

1 – A vida pessoal e familiar refém da *prática universitária*

A intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES do Sudeste, que têm no fenômeno do *produtivismo acadêmico* uma de suas manifestações e causas mais típicas, manifestam-se igualmente pela crescente indissociação entre tempos e espaços da vida profissional e os tempos e espaços da vida pessoal e familiar. A audiência de cerca de meia centena de professores pesquisadores de uma amostra de IFES do Sudeste, falando sobre seu cotidiano de trabalho e as relações deste com sua vida pessoal e familiar, revela aspectos de uma realidade que poderia traduzir-se pelo subtítulo: a vida pessoal e familiar refém da *prática universitária*. Ou da vida acadêmico-científica.

Como se viu na introdução e nos capítulos anteriores deste estudo, as profundas transformações por que passou o capitalismo nas últimas décadas, que impuseram profunda reestruturação produtiva e a

constituição de um novo cidadão, com novas *competências* e uma nova *sociabilidade produtiva*, traz consequências para o trabalho e profissões em geral, assim como, para o trabalho e *prática universitária*.

A ciência, a tecnologia e o trabalho imaterial adquirem lugar cada dia mais proeminente no processo de produção do valor e de exploração e superexploração da força de trabalho. Como também já se viu anteriormente, não são casuais as políticas e medidas criando agências reguladoras e de fomento que impõem, à produção da ciência e formação de mestres e doutores nas universidades, inclusive a pretexto de avaliação e prestação de contas (*accountability*), parâmetros de eficiência e *qualidade/quantidade*, a baixo custo, com intensificação e precarização do trabalho dos professores pesquisadores.

Os dados examinados no capítulo segundo deste estudo, assim como o exame, nos três capítulos seguintes, da representação que os entrevistados fazem da sua *prática universitária* – cada vez menos autônoma, dada a definição e quase-imposição exterior e uniforme da agenda e parâmetros quantitativos da produção acadêmica – põem-se como pano de fundo desta crescente indissociação do tempo e espaço pessoais e de trabalho dos professores pesquisadores das IFES.

1.1 – A indissociação do tempo e espaço pessoais e de trabalho – o trabalho que extrapola o *campus* e invade a vida pessoal e familiar.

A atividade em que vem se transformando o trabalho nas IFES, diferentemente do que ocorre na maioria das profissões, tende a ser uma jornada de trabalho de três períodos e de uma semana de seis e, às vezes, sete dias de trabalho. Acrescente-se a isto a dupla jornada de trabalho que enfrentam as professoras pesquisadoras que, além do trabalho acadêmico-científico, se ocupam das rotineiras e inarredáveis lides domésticas, tarefas apenas em pequena proporção assumidas por seus companheiros, quando casadas.

Supostamente, o tempo integral de 40hs e principalmente o regime de dedicação exclusiva, regime de vínculo empregatício da maioria dos entrevistados, aproximaria o dia-a-dia de trabalho do professor das IFES do regime de trabalho dos profissionais de nível superior de outras profissões, engenheiros, dentistas, médicos, advogados, que trabalhassem em organizações empresariais de natureza diversa, com jornada

de efetivas 40hs. Aqui se põe, novamente, a equivalência entre o tempo da universidade e o tempo da economia em sua nova configuração. As atividades típicas do professor pesquisador – ensino de graduação e pós-graduação, com preparação de aulas, leitura e correção de materiais escritos pelos alunos, preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses e tarefas inerentes; a realização de pesquisas de natureza diversa; a produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, de livros e capítulos de livros; o trabalho com as editoras, etc. – fazem, entretanto, que essa semelhança não vá além das aparências. A intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, que têm na ampliação da relação professor/alunos de graduação equivalentes e nas crescentes exigências de produtividade do trabalho acadêmico–científico, reguladas pela CAPES, fazem da *prática universitária* o polo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar dos professores pesquisadores das IFES. A maioria dos entrevistados afirma continuar, com regularidade, em casa as tarefas universitárias e que isto lhes ocupa muitas horas noturnas, quando o trabalho na universidade é apenas diurno, e quase sempre os sábados e parte do domingo.

O que merece ser desde logo enfatizado é a crescente indissociação do tempo e espaço pessoais e familiares do tempo e espaço de trabalho.

Eu, por exemplo, durante vários anos de análise – isso era até uma questão mal resolvida –, de uns anos pra cá eu tenho tentando solucionar, que é uma coisa que o terapeuta sempre chama atenção, que é essa coisa de incapacidade de ter o meu tempo dissociado do trabalho. Mas por quê? No meu caso [...], o trabalho tem uma centralidade muito grande na minha vida, uma questão de identidade, quer dizer, eu consigo me identificar mais em relação ao trabalho do que em relação a qualquer outra atividade, pensando em atividades humanas, quer dizer, viagens, etc. (EE8, 2007, p. 20).

O que talvez defina o grau desta indissociação é a supressão ou redução drástica do período obrigatório de férias ou, ainda, seu quase faz de conta, como o aproveitar-se de eventos científicos para “tirar” as únicas férias possíveis.

Eu sou a típica pessoa que não tira férias. A última vez que eu fiz uma viagem de quatro dias, que eu fui pro norte, pro litoral norte

de São Paulo, se eu não me engano, foi em 2002 ou 2003, ou seja, isso tem quatro ou cinco anos. [...]. Eu costumo dizer que só tira férias aqui da universidade quem vai pra Marte. Eu, como não viajo, estou sempre aqui, eu moro aqui, como deu pra vocês perceberem, eu moro a 2, 3 quarteirões da universidade. Então é uma comissão, é um curso de especialização. Então eu não me lembro de te falar assim: “Olha, são 15 dias em que eu não vou pensar”. (EE8, 2007, p. 20).

Olha, a partir do momento que eu comecei a orientar na pós-graduação, eu acho que a atividade se exacerbou. Então, agora eu estou tentando minimizar um pouquinho isso, diminuir um pouco esse..., tirar férias, que era coisa que eu não tirava. Eu tirava no papel e não tirava na prática. Então eu tenho, pelo menos uma semana entre Natal e Ano Novo. Eu tiro esse período, uma semana em janeiro e uma semana em julho eu tenho tirado – **PP**: Faz quanto tempo que você não tira um mês? Trinta dias? – **PE**: Isso aí faz muito tempo! Muito tempo! Eu acho que um mês eu nunca tirei desde 1989, quando fui contratada – **PP**: Quantos dias seguidos? – **PE**: Quinze dias. Eu cheguei a tirar 15 dias seguidos quando eu fui pra um congresso. E aí, na época, olha só, eu ia pra congresso e tirava as minhas férias. Então agora não, agora eu saio e peço licença. Então eu fazia isso, eu tirava e ficava uma semana no congresso e aí tirava uma semana pra descansar. O tempo que eu fiquei mais longe aqui do laboratório, a não ser quando eu vou – já fiquei um mês fora, mas sob licença fazendo colaboração em outros laboratórios pra fora do país – mas o tempo mais longo que eu fiquei afastada aqui da universidade foi quando eu tive minha gastrite hemorrágica (risos), porque foram 20 dias! Só pra completar, o médico chegou pra mim e falou: “Professora, você não pode ir ao laboratório! Você tem que ficar 20 dias de repouso”. Eu peguei todas essas coisas aqui e levei. Só que não conseguia, porque aí complicou com a pneumonia e eu não conseguia sentar e nem deitar com dor [...]. Então eu ficava andando e quando a dor apertava muito eu ia pra baixo do chuveiro. Eu não conseguia esses 20 dias que eu fiquei em casa, eu não consegui fazer nada. – **PP**: Você é uma exceção entre os seus pares aí ou tem muita gente nesta situação? – **PE**: Bom, eu acho que não sou exceção não! Têm alguns, não todos, mas acho que muitos se dedicam muito, muito aqui e acho que, quer dizer, eu também tenho algumas atividades com os alunos que são muito prazerosas. Eu não estou tirando o prazer, mas eu

acho que tem professores nessa situação. O que eu tenho tentado fazer? Esse feriado agora [...]. Tem feriado que eu falo “ótimo”, que aí dá pra eu vir pro laboratório e adiantar algumas coisas. Então, eu já não estou fazendo isso. Esse feriado eu vou viajar porque eu estou vendo que o limite vai chegando e a idade também. (EF6, 2007, p. 6).

A resposta à pergunta sobre se o trabalho da universidade ultrapassava as fronteiras do *campus* e afetava o cotidiano da vida pessoal e familiar é bastante elucidativa dessa indissociação que se está examinando.

Então, eu acho que se eu for me basear por mim: eu estou levando trabalho pra casa todo dia à noite. Trabalho uma média de 12 horas por dia. Eu chego tarde, eu saio daqui 11h, 11:30hs. – **PP**: E o sábado e o domingo? – Sábado e domingo geralmente eu estou lendo trabalhos em casa, que não deu tempo de ler aqui – **PP**: Estamos fazendo teste: o que você fez ontem [domingo]? – Ontem? Eu estudei o dia inteiro! Gripada, eu li todos os projetos de mestrado [...] que eu entrei aí, li dois projetos que eu tenho que mandar pra [...] então trabalhei ontem o dia inteiro em casa. – **PP**: O que você vai fazer no feriado? – Por enquanto está programado um sítio, mas sempre saio [...], nunca vou viajar se não tiver 10, 12 artigos na malinha, nunca! (EF7, 2007, p. 7).

Muito. Há poucos dias na minha vida, poucos dias na minha semana em que eu não chegue em casa e não faça alguma coisa relacionada ao meu trabalho. Dia de semana, final de semana. [...]. Eu fiquei pelo menos 4 horas trabalhando; no mínimo 4 horas e sábado também. [...] Eu acho que, ultimamente, se eu olhar nos últimos anos, eu não me lembro de ter tido um final de semana assim: “Bom, final de semana é final de semana, noite é noite”. (EE3, 2007, p. 10–11).

Não, com certeza, vamos dizer assim, há uma substituição muito grande do lazer pelas obrigações, com certeza! Isso aí não tenha dúvida! Sábado e domingo não é mais descanso, sábado e domingo é agora a hora que você tem pra corrigir os trabalhos, pra você fazer uma orientação. Então não tem! (EC1, 2007, p. 80).

Constantemente! E agora com os e-mail a gente não tem sossego nem nas férias. Acaba que virando um certo vício, porque você sente aquela constante necessidade de estar respondendo,

de estar presente. Muitas das vezes por receio de negar determinados compromissos. (EF6, 2007, p. 5)

Que a invasão do lar, pelas tarefas universitárias, afeta as relações familiares é um fato implícito e, muitas vezes, explícito na maioria dos depoimentos a respeito do tema.

Eu acho que realmente uma das consequências dessa pressão, quer dizer, da sobrecarga de trabalho, especialmente pro pessoal da pós-graduação, é essa preocupação que eu estou tendo pelo programa, pelo compromisso com os alunos, pelos órgãos de fomento [...] a graduação, você tem aula, monografia [...] com alunos é uma situação complicada. *Eu acho que o problema se reflete nas relações familiares, acho que a questão maior se reflete nas relações familiares pela pressão de trabalho e pela sobrecarga de trabalho. Isso é óbvio, você tem que dar atenção à companheira, exatamente porque ela tem o trabalho dela, pela questão dos filhos.* (EB7, 2007, p. 9, grifos nossos).

Como a atividade na pós-graduação é consumidora de tempo também, mas ela é consumidora principalmente de recursos psíquicos da pessoa [...]. Eu acho que, se você for ver o número de gente da pós-graduação que se separa, ele é maior do que na população normal, entendeu? *Porque o tempo dedicado à família e ao convívio com a família é difícil. Porque você vive em função desses conflitos externos. Então, obviamente, a família, às vezes, acaba sendo prejudicada.* (EA2, 2007, p. 13; grifos nossos).

1.2 – As doenças da *prática universitária* e a falta de atenção institucional

Um dos aspectos mais presentes, na fala dos professores pesquisadores sobre a evolução da *prática universitária* ou da intensificação e precarização do trabalho, é o que diz respeito à crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e ao consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos.

Tem um professor da [...] que teve problema de depressão forte. Outro colega também, que conheço, que teve problema de depressão relacionada ao trabalho. A minha mulher mesmo. Durante a tese de doutorado dela tomou remédios para síndrome do pânico. Dois ou três alunos com aquela úlcera intestinal, extremamente relacionada com o sistema nervoso e com pressão e

outros problemas que podem ser desencadeados pelo estresse e pela pressão. Nós temos alunos com leucemia. [...] Eu não público mais sete trabalhos por ano, entende? [...] Não dá pra você fazer coisa bem feita, não dá. (EE5, 2007, p. 17).

Com relação a isso, é visível o que a gente percebe. Nós acabamos de ter uma professora que se aposentou com quarenta e poucos anos por questões médicas. Ela começou a entrar em pânico e não queria mais vir trabalhar – **PP**: Síndrome do pânico? – **PE**: É. Tudo indica que é isso. Eu não tenho o laudo oficial, mas esses são relatos. Ela começou a faltar e trouxe atestados médicos. Depois de dois anos sem ir trabalhar, o médico sugeriu que ela trabalhasse parcialmente. Nós respondemos: “Sim, a conta dela é de 40hs; trabalhar parcialmente significa 20hs. Então ela trabalhar 20hs significa ela dar 12 horas de aula [...]”. Então, dar 12 aulas já é perfil parcial, nesse contexto perverso, entendeu? [...]. Teve uma professora que acabou de chegar do pós-doutorado. Ela voltou em outubro. Trabalhou de outubro a novembro, a partir do dia 20, e de novembro a dezembro. Tirou 45 dias de licença, janeiro e fevereiro, durante o semestre correndo devido à greve [...]. Por questões, o atestado é psiquiátrico, entendeu? Na hora que eu fui distribuir aula pra ela vir talvez a pegar 12 h/a, a “mulher” jogou as coisas em cima da mesa: entrou em crise. O outro professor que acabou de se aposentar, ele não queria se aposentar. Ele não tinha projeção, mas o relatório dele, do PET, foi rejeitado pela Capes e ele resolveu enfrentar a Capes ao invés de se submeter ao modelo. Foi questionando o tipo do formulário, ou seja, ele jogou pedra. Aí veio uma carta dizendo: “O professor deverá ser descredenciado de imediato ou o programa deverá ser excluído”. Parecia desse tamanhinho: ou fecha ou exclui. E ele aposentou-se no dia seguinte. Então você vê esse estresse que eu estou colocando, além das coisas do dia a dia [...]. (EG7, 2007, p. 10–11).

Não é possível definir números precisos sobre o consumo de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos ou antiestressantes, entre os entrevistados ou, a partir do seu depoimento, entre os demais professores de cada instituição. Isto, seja porque as questões não conduziam diretamente a este assunto, seja porque se trata, em geral, de um assunto bastante privado ou espécie de estigma em relação ao que poucos parecem ter liberdade de expor sua própria situação ou dos colegas. Entretanto, um número significativo de depoentes afirma ter se utilizado de

tais medicamentos em ocasiões esporádicas e, alguns deles, de modo constante.

Eu, no momento, tomo ansiolítico [medicamento]. Estou revelando pra vocês. Eu não ia contar, mas eu tomo. [...]. Eu tomo ansiolítico, porque senão eu não aguento isso aí. [...]. Eu tomo remédio para o estômago; faço fisioterapia pro pescoço por conta do estresse; faço tratamentos que não são preventivos, são pra tratar os males instalados atualmente. Eu não tenho tempo pra fazer ginástica. Eu não faço ginástica, não vou à praia. Estou tratando, estou correndo atrás do prejuízo e acho que a minha família está sofrendo com isso. [...]. Mas o meu marido, eu acho que ele cansou de reclamar: "Ah, por que você está trabalhando? Olha que horas são!" "São duas horas e você está trabalhando ainda!" "Final de semana, você está trabalhando!" "Vamos viajar!" Eu respondia: "Eu não posso viajar". (EG6, 2007, p. 11).

O que talvez seja mais surpreendente, diante do quadro de crescente incidência de doenças *profissionais* que afetam grande número de professores pesquisadores, é que, mesmo nas IFES especializadas no campo da saúde, não existem serviços de saúde e atendimento médico destinados a cuidar especificamente da saúde dos professores. Os serviços tendem a ser oferecidos para todos os servidores, indistintamente. As estatísticas de um desses serviços de atendimento médico a que se teve acesso – *Afastamentos da Junta Médica Oficial* – mostram, entre outros dados:

1. Ano 2000: total de atestados = 626; total de afastados (por mais de um mês) = 209; principais doenças diagnosticadas (registradas nos atestados): doenças osteomusculares = 163; transtornos mentais = 110 (mais: doenças neurológicas = 18); do total de 209 afastados, apenas 10 eram professores do 3º grau, os demais, servidores técnico-administrativos e 7 professores da educação básica;

2. Ano 2002: total de atestados = 622; total de afastados = 241; principais doenças diagnosticadas: doenças osteomusculares = 158; transtornos mentais = 144 (mais: doenças neurológicas = 18); do total de 241 afastados, 15 eram professores do 3º grau, os demais, servidores técnico-administrativos e 3 professores da educação básica;

3. Ano 2004: total de atestados = 783; total de afastados = 273; principais doenças diagnosticadas: doenças osteomusculares = 236; transtornos mentais = 199 (mais: doenças neurológicas = 21); do total

de 273 afastados, 28 eram professores do 3º grau, os demais, servidores técnico-administrativos e 9 professores da educação básica;

4. Ano 2006: total de atestados = 616; total de afastados = 264; principais doenças diagnosticadas: transtornos mentais = 180 (mais: doenças neurológicas = 33); doenças osteomusculares = 118; do total de 264 afastados, 18 eram professores do 3º grau, os demais, servidores técnico-administrativos e 8 professores da educação básica;

Os dados acima, mais do que revelar o número de atestados anuais emitidos, isto é, cerca de 20% do número total de servidores não docentes dessa IFES, e de um significativo número de afastamentos (de, pelo menos, um mês), isto é, de cerca de 8% do total desses servidores, se não se considerar o total de docentes do 3º grau, revelam em especial dois dados que chamam a atenção: a alta incidência de doenças ou transtornos mentais e neurológicos diagnosticados e o baixo percentual de professores do 3º grau afastados do trabalho, mediante atestado da *Junta Médica Oficial*. Por esse controle, os docentes afastados corresponderiam em média a menos de 3% do total de docentes (cerca de 1.100) e a menos de 8% do total de afastados.

Entretanto, consultados docentes da área médica, informa-se que esses serviços tendem a ser muito pouco utilizados pelos professores, portanto, não deveriam ser tomados como parâmetros para este tipo de avaliação. Os professores costumam buscar socorro médico fora da instituição e em caráter muito mais privado.

Essa pesquisa foi feita lá [pesquisa sobre aposentadorias por problemas de saúde no Rio de Janeiro], mas eu acho que o que dificulta aqui [...] é que – deve ser assim em qualquer lugar, mas aqui é mais – é que muitas vezes o serviço, que é oferecido para o servidor, só o técnico-administrativo vai procurar. *O professor, em geral, não vai. Eventualmente, até por essa distinção. Pertencemos a grupos diferentes.* [...] muitas vezes o professor vai quando já está no limite ou quando o plano de saúde não cobre. Esse também é um grande problema para o sindicato hoje. O plano de saúde é um serviço e nós temos, mas não gostaríamos de ter e muitas vezes o professor acha que o plano de saúde vai resolver todos os seus problemas e não se interessa tanto por treinamentos. *Os professores são muito arredios a fazer uma terapia de grupo ou reunir pra falar da própria saúde.* Mas eu creio que, *no caso dos técnico-administrativos, há fatores específicos de estresse, como a possibilidade de ter um setor terceirizado, porque hoje a universidade tem contrato pelo MEC, pelas fundações e tem os terceirizados e muitas vezes a gente não quer nem saber qual é a con-*

dição de trabalho da faxineira, porque já está terceirizada e tudo. (EE2, 2007, p. 14, grifos nossos).

Nós temos um serviço médico que na realidade é voltado aos funcionários. Para os professores não temos nada. Acho que pela facilidade de que cada um tem o colega e de se virar. Mas não tem nada institucional mesmo, que pudesse nos ajudar. (EF2, 2007, p.5; grifos nossos)

Com relação aos professores do curso de graduação, nós não temos [...]. *Há um cuidado com o aluno, mas não há um cuidado com professor nenhum, eu desconheço.* Nós tínhamos um serviço de saúde do servidor que significava fazer exames laboratoriais e medir a pressão. *Nem isso existe mais.* Não sei por quê. Era mais com relação a isso, *mas eu nunca fui chamado em nenhum momento durante todos esses anos pra saber como é que estava minha saúde física, a não ser com essas questões pontuais e físicas. Mas minha saúde, minha qualidade de vida nunca foi questionada, pelo menos objetivamente eu não me lembro. Podem ter chamado e eu faltei no dia da [...], mas eu não me lembro de ser sido convocado. [...].* Eu não vejo uma preocupação da instituição com relação à saúde mental dos professores. (EE3, 2007, p. 6–7, grifos nossos)

Os professores da educação superior, além de não buscarem os serviços médicos nas instituições onde trabalham e o fazerem de forma mais privada possível, buscam justificar suas faltas ao trabalho com razões distintas das que de fato motivaram sua ausência. Dificilmente um professor pesquisador dirá ter faltado por sofrer de profunda depressão. Outrossim, ele raramente faltará: em geral, pedirá a outro professor próximo que o substitua com uma justificativa que o isente do estigma das doenças mentais.

2 – A resistência à intensificação do trabalho e ao *produtivismo acadêmico*

A resistência à intensificação do trabalho e ao *produtivismo acadêmico* pode dar-se de múltiplas formas, entre elas a da aposentadoria, quando isto é viável, e a de algumas formas de doença, como já se viu.

Há saídas coletivas, como as que se dão no âmbito das organizações sindicais, que serão objeto de exame mais adiante, e as saídas individuais.

Para ilustrar esses comportamentos observe-se a classificação analógica, com base em tipos categoriais do filósofo Nietzsche, que faz uma das entrevistadas:

Agora, em termos de categorização, é até um pouco brincadeira, mas se eu fosse categorizar o comportamento, hoje, dos professores, esses grupos que eu gostaria até de identificar pelo comportamento em relação a essa intensificação, a todo esse processo que vocês estão pesquisando, eu usaria três categorias de Nietzsche: as que ele chama de o *camelo*, o *leão* e a *criança*. [...] Quer dizer, o *camelo* é aquele da sobrecarga – “quanto mais coisas vocês me derem pra fazer tudo bem, eu faço” –, porque é a coisa da culpa. Geme mas vai. Que é o *burro* ou *camelo*, que pega tudo mesmo, que faz o que tem que fazer e tem que provar e tem que fazer. Os leões são aqueles que estão na fase do questionamento, começando a dizer não: “Não, não quero, não vou”. Por exemplo, esses professores aí de [...] que não querem ir pro doutorado, também estão na fase do leão, já saíram da do camelo. E a outra categoria é a da *criança*, ou seja, quando você se afirma, você acha o seu jeito de trabalhar, o seu ritmo, o seu espaço, o seu tempo, e você começa a ficar extremamente seletivo, inclusive ao dizer como essa professora: “Eu não trabalho mais na pós-graduação!”. O que aparentemente seria uma atitude irresponsável é uma atitude de autonomia e de extrema liberdade. Quem vai definir como, quando e por que e em que condições eu vou trabalhar pra me sentir bem, sou eu. Então são atitudes com que eu estou dizendo o seguinte: não passa por uma crítica coletiva, passa por um comportamento que acaba sendo um comportamento individual; a afirmação de si, não precisa ser coletiva, pode ser individual. (EE8, 2007, p. 13).

Neste tema da resistência pode-se enquadrar o comportamento de quem em algum momento se culpabiliza, mas apenas como um momento que lhe faz dar-se consciência de que há algo de errado nas suas condições de trabalho, nas excessivas exigências de produção ou performance, que ultrapassam o tolerável.

Pra vocês terem uma ideia do que tem acontecido, por exemplo, a minha filha mais velha sofreu um acidente muito grave no dia 5 de outubro do ano passado, muito grave! Ela ficou muito tempo hospitalizada na UII, está passando pela terceira cirurgia. Na época em que ela sofreu o acidente, fiquei um mês acompanhando-a, aí meus colegas me apoiaram muito. Mas depois que che-

guei, tive que recuperar tudo: trabalhei muito! E agora na terceira cirurgia dela, dia 21 de abril, ela estava na sala de operação, eu estava na sala de espera lendo uma dissertação de mestrado, porque tinha que mandar na segunda-feira um parecer por escrito lá pro Rio Grande do Sul [...]. Eu me senti muito culpada naquele dia em relação a minha filha. *Foi uma leitura muito dolorida, muito sofrida, foi um momento de avaliação da minha vida aquele momento. É aquela coisa, as perdas necessárias e as dores necessárias.* Minha filha sendo operada por nove médicos, três vindos de São Paulo para operá-la. Foi crânio-maxilo o acidente e eu tendo que ler tudo! Tendo que ler! [...] Com certeza, até porque não li a tese, não consegui ler tão bem quanto eu deveria, foi muito complicado isso aí. (EG6, 2007, p. 9, grifos nossos)

Esse depoimento mostra sem dúvida uma difícil situação em que se juntam sentimento de culpa e traços de claro individualismo. Mesmo sentindo a culpa por ler a tese enquanto sua filha passa por cirurgia, ela lê. Por que leria? Há valores que foram naturalizados que a levam, de fato, a ler. No depoimento lê-se ainda: “Com certeza, até porque não li a tese, não consegui ler tão bem quanto eu deveria, foi muito complicado isso aí”. Também nisto se revela a mesma situação às avessas: o (a) professor (a) não conseguiu ler a tese como achava que deveria. A culpa agora se põe em relação à *prática universitária*.

3 – A resistência pela via sindical – fragilidades presentes e futuro incerto

Os depoimentos sobre a evolução do trabalho, sua intensificação e precarização, nas IFES do Sudeste, revelam a importância que teve, no passado, o atual sindicato nacional da categoria, ANDES-SN, antiga e prestigiosa ANDES, e, também, as dificuldades por que está passando diante das profundas mudanças no mundo do trabalho, fruto da intensa reestruturação produtiva, da construção desse novo cidadão, com *sociabilidade produtiva* adequada aos novos padrões da acumulação flexível do capital, que produzem tanto a intensificação do trabalho nas IFES quanto o *produtivismo acadêmico* que caracteriza o novo modo de trabalho dos professores pesquisadores vinculados à pós-graduação, que se estrutura sob controle heterônomo de agências reguladoras e de fomento como a CAPES.

Nos seus primeiros e decisivos passos, no início dos anos 80, contemporâneos da reabertura política, da Campanha da Anistia, das *Diretas-Já*, do novo sindicalismo e do Partido dos Trabalhadores, a ANDES foi importante em seu papel aglutinador das reivindicações salariais e de carreira dos professores universitários de IES públicas e privadas, mas também de muitas bandeiras que visavam a um novo modelo de universidade, democrática, socialmente referenciada. Nesses tempos a ANDES, sem as dissensões atuais, postou-se vitoriosamente ao lado de entidades científicas, como a SBPC e tantas outras, no enfrentamento do autoritarismo que ainda grassava na sociedade brasileira. Mudaram os tempos da economia e da política, mudaram as políticas de educação superior, mudou a universidade, mudou o modo de configurar-se o trabalho, a *prática universitária*, no interior das IFES, e as próprias associações de docentes lutam para sobreviver a esses novos tempos.

Hoje, perguntados sobre o papel que veem como sendo o do sindicato, os professores pesquisadores das IFES do Sudeste podem responder de diferentes formas como a seguir.

Acho que os sindicatos têm um papel importante, mas os vejo divididos. Imagino que, atualmente, as sociedades científicas tenham mais aceitação nesse papel de representar os interesses dos professores. Se reação houver, poderá vir delas em apoio ou resistência a mudanças. Apesar do número relativamente pequeno de eleitores na última eleição e ainda que tenha havido uma disputa acirrada para a eleição da nova diretoria, a SBPC, a Academia Brasileira de Ciências e as sociedades científicas têm tido maior presença na discussão das condições de trabalho dos docentes que os sindicatos. Essas entidades têm sido muito prestigiadas por diversas instâncias governamentais como CAPES, CNPq, MEC, FINEP, MCT, etc.

Os movimentos sociais defensores tradicionais da “universidade pública, gratuita e de qualidade” que poderiam defender a ampliação da oferta de vagas no ensino público já não estão em cena. Pelo menos com a força e legitimidade que tiveram. Sendo assim, a expansão de vagas fica por conta do governo, das reitorias e da inércia dos movimentos sociais. (ED8, 2007, p. 7).

3.1 – O novo regime de trabalho nas IFES como obstáculo à militância sindical

As razões das fragilidades do mundo e organizações sindicais, no país e no exterior, são, em geral, bastante conhecidas e, tendencialmente, vincular-se-iam à crise do Estado do Bem-Estar, nos países centrais, e do Estado Nacional Desenvolvimentista, onde porventura este tenha dado alguns passos nos países da periferia ou semiperiferia, e à emergência da hoje hegemônica acumulação flexível do capital. Que a reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho e a super-exploração da força de trabalho estão na origem da ampliação do desemprego estrutural e, portanto, na origem da crise do campo sindical, não há hoje dúvida ou controvérsia de monta.

Nos capítulos precedentes, ao tratar do processo de trabalho e de sua intensificação e, também, do fenômeno aqui denominado de *produtivismo acadêmico*, foram abordados os principais mecanismos que transformaram a *prática universitária*. Como parte integrante ou decorrente desta vislumbram-se aqui, nos depoimentos dos professores – alguns destes dirigentes sindicais –, as mudanças no engajamento político-institucional e, em especial, político-sindical dos professores das IFES do Sudeste. O que se verá a seguir são tentativas de estabelecer relações entre a nova configuração desta *prática universitária* e a valorização/desvalorização do sindicato, como forma de resistência, e o modo e grau de participação dos professores nas atividades sindicais.

Os depoimentos apresentam, antes de tudo, imagens controversas e pouco seguras sobre o papel e importância das sessões sindicais locais e do sindicato nacional. Constatam e reconhecem as profundas mudanças no comportamento da militância e buscam-lhes explicações que, na maior parte das vezes, coincidem com conhecidos diagnósticos da crise destas organizações.

Depois parece que as pessoas não dão muita importância. Não sei exatamente se é isso, porque nós temos muitos sócios, muitos associados, a maioria, também, mais da metade, são aposentados. Mas nós temos mais de 1.600 associados [...]. Mas, *a questão da participação dos professores a gente sente muito, mas não só aqui, como temo andado pelo Brasil inteiro, é notório* [...]. Porque as pessoas não saem e aqui nós cobramos 1% do salário. Todo mês o cara paga 1%. [...] é uma quantia até razoável. Então, todo mundo paga

isso e ninguém sai, não é? Então, não sei se é porque a gente tem um plano médico, que é talvez o que segura. Na verdade, não tem nada a ver com o nosso sindicato, mas é uma parte social que tem lá. *Agora estou notando que no Brasil inteiro está assim.* (EA4, 2007, p. 4, grifos nossos)

Em outras palavras a evidência que se destaca deste depoimento é a hipótese de que, diante da perda ou na iminência da perda de direitos trabalhistas os sindicatos se transformam em associações mutualistas. Os princípios do mutualismo sindical ou associacionista parecem prevalecer também no que é dito no depoimento a seguir, em que pese o esforço de recuperar a imagem do sindicato com o relato da proposição de discussões de temas trabalhistas, mas que infelizmente atraíram “pouca gente”.

Mas sobre o sindicato, ainda, sobre a participação, há uma situação curiosa: as assembleias foram diminuindo, sobretudo sem greve; alguns eventos que planejamos, inclusive pra discutir precarização do trabalho e a privatização – com gente de fora, uma coisa bem planejada, cartaz e tudo – tinha pouca gente. Mas nós tivemos eleição agora, há um mês mais ou menos, e com mais eleitores que na eleição passada. Uns dez a mais. Tivemos uns 240 votos. Então, a nossa marca histórica é de 330 professores numa superassembleia, que encerrou uma greve. Porque, em geral, pra encerrar uma greve [...] (risos). Então, assim, esse núcleo de militância que participa das eleições se mantém e entende a necessidade de um lugar de encontro, de comunicação, mesmo que não venha pra uma assembleia. É uma situação diferenciada. *Notamos também que os aposentados se sentem muito soltos. Assim, as universidades se esquecem completamente deles. Então, o sindicato tem alguma coisa a dizer de vez em quando. Então, eles se sentem mais acolhidos ali.* (EE2, 2007, p. 6–7; grifos nossos).

O relato que segue é o retrato da gravíssima situação que se apresenta.

Assembleia, eu não sei se lá [UFSCar, UNIMEP], mas aqui as Assembleias não dão mais quórum há muito tempo. – **PP:** Lá na minha tinha 12 na última Assembleia. – **PE:** Aqui também não dá mais quórum, não fecha, não tem Assembleia, não tem deliberação e as únicas Assembleias que dão quórum são as Assembleias de greve. Aqui, nem essa deu. Nós fomos a única universidade que não entrou em greve na última greve. (EA5, 2007, p. 9)

Pelos depoimentos, observa-se o quanto, em razão da intensificação do trabalho, os entrevistados consideram dificilmente conciliáveis, por exemplo, as atividades de trabalho e formação e a militância sindical.

Então, é claro que a quantidade de trabalho [...]. Esse produtivismo de fato afasta a militância, porque ou o sujeito vai cuidar da carreira dele ou vai cuidar do sindicato. Porque nós conhecemos pessoas que se dedicam ao sindicato e acabam perdendo o bonde da qualificação. E, quando veem, já passou da hora. Então eu acho que essa é a maior dificuldade, tanto é que o próprio [...], quando eu estava nessa greve, eu estava fazendo pós-doutorado. Aí, quando voltei, ele me procurou e eu acabei convencido a compor uma chapa, mas por quê? Porque, justamente porque, eu já tinha feito doutorado, pós-doutorado e agora eu não tinha [...]. (PP: Era a sua vez.). É. E assim parece que a gente fica sempre contando com esse pessoal. Por isso também a média de idade dos militantes está em alta, porque em geral é depois do doutorado. (EE2, 2007, p. 7).

Fica evidente aqui a contradição individualismo e solidariedade ou espírito do coletivo. O individualismo começa a ser visto como sendo produto de um fator relativamente novo: o produtivismo, o *produtivismo acadêmico*. Ou seriam sinônimos? O que talvez venha a surpreender em futuro próximo o depoente acima seja o fato de que talvez o sindicato não possa em futuro próximo mais contar com os novos doutores, dado que também formados no espírito desse produtivismo, que se conjuga com individualismo.

Não haveria falta de interesse nas atividades da associação, do sindicato, por parte dos professores, mas, sim, a impossibilidade prática de os que estão enfrentando a intensificação do trabalho poderem também participar das atividades associativo-sindicais. Entretanto, a constatação não é sem crítica aos que se alienam nesse super-ativismo do trabalho acadêmico.

PP: Mas isso teria a ver com a intensificação do trabalho? – **PE:** *Eu acho que sim. Eu acho que em certa parte sim. Primeiro, porque aqui a gente nota o seguinte: os professores que pesquisam, que trabalham, estão muito envolvidos com muitas coisas, eles não estão preocupados muito com a questão, me parece, com a questão sindical, salarial, questão de trabalho, precarização do trabalho. Eu acho que alguns estão antenados nisso; outros estão alienados; e outros estão mergulhados em trabalho de uma forma tal,*

que cega. [...] Então, imagino que seja mais isso que a própria falta de interesse. (EA4, 2007, p. 4, grifos nossos).

A resposta à pergunta é positiva apenas parcialmente. Observa-se que professores “que pesquisam”, que estão “envolvidos com muita coisa”, também não estariam muito preocupados “com a questão sindical, salarial, questão de trabalho, precarização do trabalho”. Faz-se a ressalva de que alguns estariam “anteados nisso”, mas que outros estariam alienados e outros, ainda, estariam envolvidos de forma tal no trabalho que isto produziria cegueira. O quadro que se pinta é de tintas fortes, mas serve, eventualmente, para colocar questões quanto às consequências da intensificação e precarização do trabalho nas IFES e seus professores que se enquadram, ambos, cada vez mais nos parâmetros produtivistas da pesquisa e pós-graduação, sob tutela das agências oficiais de regulação e fomento.

O que chama a atenção é o reiterado apontar das atividades que visam à complementação salarial, que se dão no quadro de penúria e deterioração da remuneração do trabalho verificado nas IFES, como importantes obstáculos à militância sindical.

E uma coisa que a gente observa na greve. Por exemplo, a gente teve uma greve em 2005. Então foi decidido na assembleia que tem que parar as atividades de ensino. Aí fica esse [...] do [curso de pós-graduação] *lato sensu*, porque é uma coisa que usa o nome da instituição, mas tem muita gente que é convidada, entendeu? “E, aí, como é que vai fazer? Não dá pra gente parar, porque já está um programa todo organizado. Vem um professor de Manaus pra dar aula. Vem um convidado [...]”. Então isso é um nó na hora de organizar as greves e uma das saídas, que eu me lembro, de muitas Assembleias, é assim: “Olha, então vocês vão dar essas aulas fora do campus. Vocês alugam um hotel que tenha essa estrutura. Pelo menos vocês não vão parar aqui a organização da paralisação”. Até esse tipo de coisa já foi cogitado. *Então isso é uma questão, porque os caras deixam de lado a graduação e isso acaba sendo um incentivo para ele ter um melhor salário. E aí o cara não vem à Assembleia, porque a Assembleia está discutindo coisa que não diz respeito a ele. O cara está conseguindo por fora um salário dobrado praticamente.* (EF1, 2007, p. 12; grifos nossos)

O sindicato tem que se defrontar, assim, com novas questões que o novo regime de trabalho vigente nas IFES vai construindo, como

os relatos a seguir, que mantêm estreita relação com os apontados acima.

Acho que o mecanismo é complexo pelo seguinte: se você tem um colega que inclusive é militante – estou citando um exemplo – ele é militante, está sempre por aí, foi até cotado pra esta diretoria [...], mas, de repente, ele diz: “Estou trabalhando no ensino a distância, porque estou precisando de dinheiro”. Ninguém vai dizer pra ele: “Largue isso!”. Porque ninguém vai emprestar dinheiro pra ele. Então, você acaba [...]. Não é que você faça vistas grossas, mas você tem que entender que ele está numa dificuldade e está resolvendo assim. Por outro lado, as pessoas que vão trabalhar em algum curso de especialização pago ou eventualmente em ensino a distância, por essas razões, e se sentem talvez um pouco constrangidos nesse momento e não aparecem em certas Assembleias para não ouvir certas cobranças, tipo: “Ah, estão resolvendo aí a gambiarra; estão fazendo bico [...] e não sei o quê” [...]. Então, essa situação é assim. *É claro que uma parte da base espera que a sessão sindical, que a militância entenda essas novas contingências que levam alguém a trabalhar no ensino a distância, não fique só batendo nas novidades [...]. Em geral o discurso sindical já está pronto para essas novidades, que sejam caracterizadas como ameaça para os direitos, medidas neoliberais que a gente já conhece [...]. Mas alguns gostariam que o movimento acompanhasse, entendesse de perto. Agora, o movimento, que em geral fica na defensiva, não na defensiva apenas, vai ao ataque sempre com as categorias e bandeiras de sempre, tem dificuldades para entender aí.* (EE2, 2007, p. 5–6)

Este mesmo depoente acaba por revelar na sequência de sua fala uma das consequências do novo regime de trabalho que se implanta a partir da pós-graduação regulada pela CAPES, que, via parâmetros de produtividade e eficiência, pautaria os calendários de pós-graduação e, de forma heterônoma, ainda que indireta, o calendário acadêmico das IFES.

Veja só, quem fez greve mudou o calendário na graduação, mas na pós-graduação não mudou. Então um professor que trabalha na graduação e na pós-graduação, ele tem dois calendários. Então, na verdade, é assim: você trabalha com dois ou três calendários, porque quem trabalha na escola da educação básica, que é o nosso colégio de aplicação, tinha outro calendário. Então a universidade tinha esses três calendários. Isso é uma situação. Por quê? Por causa de bolsas, dos prazos muito curtos hoje aí de mestrado, por exemplo [...]. (EE2, 2007, p. 5–6; grifos nossos)

Observa-se, a partir dos depoimentos, que se tem consciência do que está significando o atual processo de trabalho – com exacerbação (quantitativa) da produção científica, da busca de recursos junto a agências oficiais ou não de fomento, de busca de formas de subsídios para infraestrutura de pesquisa e de complementação salarial –, em termos de aumento da competição e despolitização no âmbito da *prática universitária*.

Então, quer dizer, você começa a entrar nesse círculo vicioso. Se você não tiver financiamento, você não produz e se você não produz você não tem financiamento, você não sai disso! Então, você precisa começar a inovar muito, buscar iniciativas muito criativas pra que você consiga produzir um resultado, e, muitas vezes, caímos no escambo dentro da Universidade. “Você me empresta isso, e eu te dou isso”. E, ao mesmo tempo [...] – **PP**: Você põe o meu nome no seu artigo [...] – **PE**: É, você põe meu nome no seu artigo e eu ponho o seu no meu e assim vai. *Com isso a competição aumentou muito, e eu acho que a minha geração tem dois graves problemas: 1º é um espírito extremamente competitivo que foi criado pelo sistema de bolsas que a gente tinha. Não tinha bolsa pra todo mundo então você tinha que competir com o seu colega ali.* – **PP**: A GED ajudou. – **PE**: A GED veio e reforçou aquilo que já tinha. *E o 2º é o envolvimento político muito pequeno. A minha geração não se preocupa muito com envolvimento político.* – **PP**: A explicação pra isso estaria aonde? – **PE**: *Eu acho que o pouco envolvimento político se deve principalmente a minha geração.* A grande parte dos professores que eu digo que fazem parte da minha geração e que foram contratados de 93 pra cá. (ED1, 2007, p. 4–5, grifos nossos).

3.2 – Da idealização do passado à crítica ao corporativismo sindical. É possível (re) construir um sindicato que faça frente ao processo de trabalho intensificado e alienante nas IFES?

Passadas quase três décadas de sua fundação e diante das dificuldades que enfrentam as organizações sindicais universitárias, em especial nas IFES, para fazer face aos novos desafios, forjados no contexto da reestruturação produtiva, da flexibilização do trabalho, da mercadorização da ciência, do conhecimento e do ensino superior, da refor-

ma do Estado e das instituições universitárias, de que faz parte a emergência de um novo regime de trabalho ou *prática universitária*, não parece surpreender a idealização do passado e a crítica ao denominado *corporativismo sindical* das ADs e do Andes–SN presente nos depoimentos. O sindicato teria mudado. Seria corporativo em demasia, não mais respondendo às necessidades dos professores e das próprias instituições.

Com a própria (AD), aqui, em várias ações desde o movimento das..., depois a Luta pela Anistia, depois pelas Eleições Diretas, nós tínhamos uma estrutura aqui e eu acho que a entidade [...]. *Ela não era uma entidade com uma visão corporativa como ela é hoje. A partir do momento em que se transformou em sindicato e não pensou que essa categoria tem muitas outras demandas e entrou diretamente com uma preocupação de uma estruturação e de uma luta prioritariamente e talvez exclusivamente corporativa. Ela abdicou de um conjunto de outras ações que poderiam ser desenvolvidas, como nós desenvolvemos no começo do ANDES e se desenvolvia nas AD'S.* (EA7, 2007, p. 9).

O que é ser uma entidade *corporativa* e o que era não ser *corporativa*, eis as questões que ocorrem quando se leem esses depoimentos. Hoje ela se ocuparia com excessiva exclusividade de questões salariais e de carreira, do combate às propostas oficiais de reforma, que, segundo os documentos e resoluções de congressos das ADs e do Andes–SN, conduziriam, por exemplo, à privatização e mercantilização da universidade. O que era não ser *corporativa* nos tempos passados? O depoimento a seguir ensaia uma resposta bastante elucidativa.

Nós tínhamos aqui revistas de debates. Nós tínhamos outros tipos de ações. Nós tínhamos até grupo de dança. A [associação] motivava certos tipos de estudos em determinadas áreas, grupos que estudavam isso, estudavam aquilo, que estudavam o movimento [...]. Por exemplo, o espaço lá de convivência que a ADUFES sempre teve e eu acho que ainda tem um pouco, em que as pessoas iam pra lá pra se reunir e pra se encontrar, pra bater papo, pra uma festinha ou os jornais ou um filme que ela passava lá dentro mesmo. As pessoas saíam, chegavam, almoçavam no restaurante e iam pra lá, ficavam uma hora lá. Os professores de Química, de Física, da Medicina, tudo, ficavam lá, batiam papo, trocavam ideia. Tinha um espaço. A entidade tinha outras preocupações. Tinha outros tipos de ações que ela motivava à participação, exigia outras demandas. Cobrava de você pra escrever um artigo pra colocar ou no jornal ou na revista, entendeu?

As pessoas ficavam atrás das pessoas motivando: “Olha, tem um assunto aí, você pode escrever sobre isso numa sessão de debates?” Nós tínhamos uma revista de debate mais na área de política e tal. (EA7, 2007, p. 9–10).

Há um desejo claro de mudança. Para além da crítica, a busca de outra forma de organização, que consiga recuperar o prestígio das antigas entidades associativo–sindicais.

O Andes entrou numa área estritamente sindical e perdeu ou então as entidades hoje, já [...], não só as entidades nossas aqui, de docentes, mas até as entidades sindicais e de representantes estudantis da sociedade, na minha opinião essa forma de organização e de estruturação se esgotou e não foi encontrada uma estrutura nova, certo? Nós temos que buscar um novo tipo de estruturação pra você atrair e motivar aquela comunidade em cima de determinadas questões que podem ser um atrativo, dar vida à entidade. (EA7, 2007, p. 10, grifos nossos).

O que se exige hoje da associação, do sindicato? São os mesmos tempos os das origens da entidade nacional e os atuais?

Claro que há aquela questão de fundo, de modelo de sociedade, modelo de universidade, porque, para os anos 80, quando a ANDES se construiu na luta, havia, enfim, um conjunto de forças muito diferentes aí, com uma visão mais ampla do que se queria construir. Agora, hoje, parece assim: como certas coisas estão garantidas ou restauradas; certas instituições democráticas, o que é verdade, então fica parecendo que não nos cabe ficar tratando, por exemplo, dos sem–terra ou de outros níveis de ensino. *Então, para certas pessoas que se afastam da militância, os sindicatos deveriam cuidar da sua pauta interna. Esta é uma tendência dentro do sindicato. E a dificuldade, quando temos uma pauta unificada do ensino, das [Universidades] Públicas Federais, é grande, porque muitos querem que se cuide de pauta própria. Então, muitos não investem mais nessas bandeiras mais amplas.* (EE2, 2007, p. 8, grifos nossos).

Tem–se consciência clara das dificuldades, das mudanças ocorridas e do que se deve fazer. Da postura que se deve ter para restaurar ou instaurar o papel sindical que convém à natureza específica das exigências e lutas de profissionais com características também específicas no espectro dos diferentes segmentos de trabalhadores, no caso, intelectuais e se ocupando cada vez mais do denominado trabalho imaterial, que adquire crescente relevância na atual fase do capital.

Então, é claro que o papel dos sindicatos ultimamente se modificou muito, porque o trabalho se modificou, porque a partidarização, a luta política, tudo isso foi trazendo modificações. Eu sei que a nossa gestão, sobretudo a última nos últimos dois anos, não foi só resistência do tipo “Não vamos deixar que o sindicato morra”. Não, nós restauramos muitos contatos com outros movimentos sociais. Conseguimos isso de maneira, assim, dentro da dificuldade. Foi um avanço e essa dificuldade de sair de uma central sindical e de ir pra outra [saída da CUT e entrada na CONLUTAS] [...]. Então, a exigência foi alta. [...]. Nosso sindicato nacional votou isso no nosso último Congresso [...]. Foi com muita cautela. Retardou por um ano ou dois, mas finalmente filiou-se. Então, eu acho assim: o sindicalista dentro da universidade tem aquele papel, aquela figura do sujeito chato, que é contra tudo. Me lembro que estava em Brasília numa marcha, era uma marcha de protesto contra o Bush que viria ao Brasil, lá na embaixada. Aí coincidiu que a gente estava em greve e uma galera estava indo. Um sujeito passou num carro chique e abriu a janela e gritou “É, vocês são contra tudo!” Aí, assim, essa ideia [...]. Por exemplo, parece muito sofisticado tratarmos de inovação tecnológica. Alguns teriam até dificuldade de encarar isso. Então vamos nós do sindicato entender essa dificuldade toda, como é que pode ser ruim essa proteção de patentes e não sei o quê. Mas quando você chega perto e vê quais são os problemas e liga isso com as parcerias Público-Privada, com o PROUNI, então a gente começa a fazer aquela leitura teórica que os outros não fazem e fica parecendo que estamos paranoicos e que há um complô em tudo. Dias depois aparece uma confirmação disso e daquilo e tal. [...] Como eu estava dizendo, se um colega seu chega e diz “Eu preciso da aula na especialização porque estou falido, que o meu carro fundiu, que fulano ficou doente”, então tu vais dizer o que pra ele? Então, ele vai e você fica com a esperança que ele encerre e volte pra militância. Então, na verdade, para agregar, você acaba tendo que entender essas situações assim particulares e pessoais. (EE2, 2007, p. 9).

O que neste capítulo se examinou sob o título “**Tempo pessoal e de trabalho, saúde e resistência**”, apesar de temas aparentemente complementares da temática central deste estudo – a relação da vida pessoal e familiar com a intensificação do trabalho na *prática universitária* e as formas, veladas ou explícitas, de resistência a essa intensificação e ao *produtivismo acadêmico* –, são de extremo valor para confirmar as hipó-

teses centrais deste estudo. Mostram que o processo de intensificação e precarização do trabalho não é um fenômeno abstrato, que se daria isolado das grandes transformações do capitalismo contemporâneo, da reestruturação produtiva e da constituição de um cidadão novo, portador de competências novas compatíveis com uma sociabilidade produtiva também nova exigida pela moderna forma de acumulação. Mostram que não só o fenômeno da intensificação e precarização do trabalho na universidade é real e vinculado a essas mudanças mais amplas, mas que afeta de modo crescente e alienante a vida pessoal e familiar dos professores pesquisadores dessas instituições. Mostram, enfim, o quanto é frágil a resistência a esses fenômenos, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto sindical ou trabalhista, isto é, revelam e confirmam, em outros termos, o processo da *efetiva* reforma universitária no contexto da mundialização do capital.

CONCLUSÃO

A especialização da universidade e a profissionalização do professor pesquisador

Este é um livro francamente terrível com o qual eu quero que o leitor sofra tanto como eu sofri ao escrevê-lo. Nele se descreve uma longa tortura. É um livro brutal e violento e é simultaneamente uma das experiências mais dolorosas da minha vida. São 300 páginas de constante aflição. Através da escrita, tentei dizer que não somos bons e que é preciso que tenhamos coragem para reconhecer isso. (JOSÉ SARAMAGO)³¹.

No dia 28 de novembro de 2008, o prêmio Nobel de literatura José Saramago foi entrevistado por jornalistas e columnistas da *Folha de S. Paulo* no programa *Sabatina Folha*. As questões versaram essencialmente sobre sua obra, mas também sobre política, economia e seu posicionamento acerca da reforma ortográfica que os países lusófonos põem em vigor a partir de janeiro de 2009³².

O crítico literário Luiz Costa Lima, usando, como referência, obras clássicas de ficção que descreviam sociedades imaginárias com o objetivo de fazer a crítica a regimes políticos e dimensões desumanas da sociedade, indagou-lhe sobre um eventual propósito semelhante de seu livro *O Ensaio sobre a Cegueira*. Saramago respondeu que não teria existido nenhuma intenção a motivá-lo a escrever o livro, mas um repente em situação muito comum.

Contou que estava com amigos num restaurante em Lisboa, quando de repente lhe veio à mente a pergunta: e se fôssemos todos cegos? Em seguida acrescentou que o surpreendente foi que a resposta já lhe veio também de imediato: somos todos cegos. Desse momento em

³¹ Palavras de José Saramago, na apresentação pública do seu romance *Ensaio sobre a Cegueira*. Em: SILVA, Renato Almeida. Ensaio sobre a Cegueira. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/porliteratura/ensaio.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2008.

³² Cf. Disponível em: <<http://diversao.uol.com.br/ultnot/2008/11/28/ult4326u1186.jhtm>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

diante, disse ele, o livro estava pronto e poderia ter quinze páginas ou as trezentas em que resultou. O recurso literário condutor do livro foi a alegoria. Estendeu-se sobre a importância da alegoria no romance. Se escrevesse ao leitor o que pretendia, dizia ele, não o persuadiria e talvez não o chocasse, não conseguisse fazê-lo ver que somos todos cegos de razão, de sentimentos, cegos em relação aos outros; cegos em razão da vaidade, da ambição, do desejo de poder, do individualismo, enfim, que somos maus sem reconhecê-lo, como se lê em epígrafe.

Esta conclusão encerra a exposição de longo e árduo trabalho de investigação que representou, para seus autores, inegável desafio intelectual e emocional. Espera-se que o leitor deste livro tenha visto motivos para percorrer suas páginas. Diferentemente do livro de Saramago, não há nenhuma alegoria no que até aqui se escreveu. O objetivo maior foi mostrar a crua realidade da *nova* universidade em construção dos tempos FHC-LULA e a crescente “cegueira branca” de parte significativa de seus professores pesquisadores que, diante da intensificação e precarização do seu trabalho, enriquece seu *Currículo Lattes*, cumpre seus deveres de ofício, mas também fatiga-se, adoce e “morre” um pouco a cada minuto de suas *práticas universitárias*.

Esta cegueira lembra aquela a que se refere José Saramago, com toda licença poético/teórica que se possa conceder a seus autores ao final de um estudo como este. É a cegueira do sociólogo que se esquece do que disse Weber (2002) em seu ensaio *Ciência como Vocação*, ao final do século XIX ou Wright Mills (1968) em meados do século XX e mesmo Popkewitz (1997) na passagem do século XX para o século XXI.

A *nova* universidade de que aqui se tratou é a que foi possível identificar através de um programa de pesquisa que, como se disse anteriormente na Introdução, iniciou-se com o livro *As Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção* (1999 e 2001) e que se conclui com este estudo que visou compreender a *efetiva* reforma universitária em curso nas IFES. Neste caso, a investigação se fez pelo exame do processo de trabalho, sua intensificação e precarização, numa amostra de IFES do Sudeste, por meio da categoria analítica *prática universitária* (V. Introdução). Deu-se também e ao mesmo tempo pelo exame das profundas mudanças no processo acadêmico-científico no interior dessas instituições, que se efetivam especialmente no nível da pós-graduação, onde viceja o *produtivismo acadêmico*, privilegiado instrumento ideológico dessa *reforma*.

Nos estudos anteriores de nossa autoria tinham-se abordado dimensões gerais da política oficial orientadora da reconfiguração da esfera pública e do subsistema de educação superior. Nesta investigação, o recorte temático permitiu o exame das instituições em seu funcionamento interno, como reprodutoras e *readoras* em face das orientações, determinações ou imposições oficiais de *reforma*.

Weber, ao comparar a universidade alemã tradicional com a universidade norte-americana, afirmava que existia uma americanização daquela, assim como de toda sociedade alemã. Isto transformaria o professor catedrático alemão em um acadêmico especializado, ao mesmo tempo em que a própria universidade alemã transformava-se de universidade com pluralidade de campo em universidade de especialização. (WEBER, 2002, p. 94).

As hipóteses centrais deste estudo remetem, ainda, a outro autor e de modo especial a uma de suas obras. Trata-se de Charles Wright Mills (1968) e de sua tese de doutorado *Sociology and Pragmatism: A Study in American Higher Education*, editado como livro, sob o título *Sociology and Pragmatism* (New York: Paine-Whitman-Publishers, s/d).

Segundo Horowitz, no prefácio da sua edição castelhana (*Sociologia y pragmatismo*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1968), o foco de Wright Mills consistia, entre outros, na “profissionalização” como a “transformação da disciplina em ocupação, e a correspondente transformação do intelectual em acadêmico”.

Popkewitz (1997), com abordagem diversa das anteriores, também se ocupou profundamente do tema deste estudo e contribuiu para a formulação de suas hipóteses centrais. O centro de sua pesquisa foram as continuidades e rupturas entre as reformas educacionais norte-americanas das décadas de 1960 e 1980. Tendo em vista os resultados destas pesquisas, verificam-se em sua análise diversos pontos de identidade entre o que ocorreu nessas reformas norte-americanas da década de 1980 e nas de 1990 no Brasil.

Destaque-se, por outro lado, que os movimentos de reforma na década de oitenta, consideradas as nuances histórico-contextuais de cada país, apresentam características muito semelhantes entre eles. Com outra abordagem, Apple chega a conclusões próximas das de Popkewitz, também nos EUA; Gimeno Sacristán, na Espanha; Christian Lavee, na França; e Geoff Whitty, no País de Gales (Cf. Warde, 1998). Isto sugere que o movimento reformista na esfera educacional é

parte das mudanças da racionalidade capitalista propiciadas pela mundialização do capital³³.

Na América Latina, esses movimentos também guardam, para além das especificidades de cada país, traços bastante semelhantes entre si (Cf. Coraggio, Torres e Braslavsky. In: WARDE, 1998: e CATANI, 1996).

Popkewitz investiga as reformas educacionais também como parte do movimento social mais amplo. Dessa forma, ao estudar essas reformas dos anos sessenta, entende que elas são o resultado de quatro grandes traços que caracterizavam a sociedade norte-americana daquele tempo: a) expansão econômica no período; b) ênfase na ciência, em face de sua grande expansão durante e após a Segunda Guerra Mundial; c) aumento da profissionalização, dada essa expansão econômica e ênfase na ciência; e d) esperança de um mundo melhor, dados os traços anteriores e o clima do pós-guerra. Veja-se agora a especificidade de cada um desses traços e como se articulam como parte do movimento social, no processo de reformas educacionais, especialmente no nível superior.

Os acadêmicos sempre transitaram por posições sociais privilegiadas nas sociedades, particularmente na era progressista do capitalismo, da Revolução Francesa até a crise da década de trinta do século XX. No entanto, depois da Segunda Grande Guerra, tanto os acadêmicos como os *profissionais* ganharam destaque na sociedade, em razão da ênfase na ciência e do relevante papel que passaram a desempenhar numa sociedade que buscava um futuro melhor, uma nova forma de vida. A ciência, seus produtores e os que dela faziam uso prático no cotidiano eram vistos como importantes atores e instrumentos para o alcance dos fins almejados por essa sociedade. Os “acadêmicos e profissionais adquiriram novamente a proeminência nacional, após fornecer valiosas orientações técnicas para o esforço de guerra. O fornecimento

³³ “Uma das contradições e limitações mais importantes do sistema se refere à relação entre a tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico e a dominação continuada dos Estados nacionais como estrutura abrangente de comando da ordem estabelecida. Outras palavras, apesar de todos os esforços das potências dominantes para fazer seus próprios Estados nacionais triunfarem sobre os outros, e dessa forma prevalecer como Estado do sistema do capital em si, precipitando a humanidade, no curso dessas tentativas, para as vicissitudes sangrentas das duas horrendas guerras mundiais do século XX, o Estado nacional continuou sendo árbitro da tomada de decisão socioeconômica e política abrangente, bem como o garantidor real dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais”. (MÉZÁROS, 2003, p. 33)

de orientação para o melhoramento social e material foi papel dos cientistas” (POPKEWITZ, 1997, p.148). O público acreditava que o mal já havia sido destruído e que se tratava de construir um novo mundo, enquanto os cientistas políticos acreditavam no fim das ideologias e na construção desse novo estágio histórico por meio do consenso. “Acreditava-se que a tarefa das ciências sociais e físicas era a de aplicar os conhecimentos de engenharia para produzir um mundo futuro de felicidade e prosperidade para todos” (p.149). Isso impulsionou efetivas mudanças no campo acadêmico, no campo profissional e especialmente definiu o lugar social da ciência e do profissionalismo na sociedade em geral. Segundo Popkewitz:

A profissionalização deu proeminência a determinadas especialidades ocupacionais das *universidades que serviam como fontes para a reorganização do conhecimento escolar*, o “currículo baseado em disciplinas” que incluía ciência política, física e áreas especializadas da matemática, chamadas popularmente de “matemática moderna”. O papel das ciências sociais e das profissões “auxiliares” tornou-se mais evidente nos trabalhos por um aperfeiçoamento social. (Popkewitz, 1997, p.149, grifos nossos).

Nesse contexto a reforma educacional em todos os níveis foi orientada por esses fatores predominantes na década de 1960. Destaque-se, no entanto, a primazia da reforma universitária, por orientar e constituir o saber escolarizado dos demais níveis, por meio das disciplinas e do currículo, bem como por conformar o campo profissional e assim alterar o processo de politização cujo objetivo consistia na mudança das estruturas sociais rumo a uma utopia que se punha para a sociedade norte-americana no pós-guerra. Ainda que voltadas para o social, a ciência, a política e a economia adquirem uma qualidade nova nas suas relações, e a profissionalização transforma-se numa categoria vinculada de modo mais estreito à ciência, da mesma forma que o estão a escola, o fazer escolar (em especial mediante as disciplinas e o currículo) e a construção do ser social.

Nesse movimento, também a ciência sofre influências de mesma orientação, posto que há, já nessa época, uma espécie de profissionalização do conhecimento. Afirma-se, pois, que, se a ciência contribuiu de forma acentuada para a formação do campo profissional, num contexto de expansão dinâmica da economia, também o campo científico-acadêmico e as instituições sociais por ele responsáveis passaram

por um processo de profissionalização. A categoria profissionalização torna-se epistêmica, tanto quanto sindical e partidária.

As reformas [educacionais] buscavam uma reestruturação geral das instituições sociais e políticas. A guerra à pobreza visava ajudar os pobres e os socialmente desajustados a obter o apoio necessário para eliminar as condições econômicas que contribuíam para a pobreza. O esforço de “guerra” devia fazer surgir o melhor do conhecimento especializado para as ciências sociais para combater os problemas da sociedade. O movimento de reforma escolar foi parte desta conjugação de esforços visando o estabelecimento de instituições eficientes, eficazes e, ao mesmo tempo, sensíveis às exigências de igualdade social. (POPKEWITZ, 1997, p. 149).

Por um lado, a indústria norte-americana aumentou seu ritmo de crescimento em razão das novas relações entre os campos científico e profissional, e dado o aumento de produtividade industrial decorrente do avanço tecnológico dos tempos de guerra; por outro, os novos produtos mudam a vida diária dos norte-americanos, acentuando a lúdica utopia de um futuro de prosperidade e felicidade. No âmbito da comunicação, a televisão amplia seu alcance, promovendo, entre outras coisas, a estetização da realidade. Os embates centram-se nas imagens, nas formas, e menos nos discursos, compromissos e conteúdos.

Ainda, no que toca ao campo político, há uma profissionalização da ciência, do conhecimento, com o objetivo de regulação social. “A ciência profissional [...] adquiriu um papel específico, mas culturalmente significativo: a precisão e o controle, considerados características das ciências físicas e naturais”. Para estabelecer o consenso democrático na direção da utopia, deveriam “ser direcionados para as relações sociais”.

Tal fato reconfigura a universidade norte-americana e o papel dos seus *acadêmicos*, aproximando-os de uma instituição amalgamada pelas e nas novas estruturas sociais, dificultando-lhes a capacidade para a necessária crítica, histórico traço de identidade universitária.

Com isso, segundo Popkewitz, a ciência, a universidade e os *acadêmicos*, diante do processo de naturalização do social, passam a exercer o papel de formadores do indivíduo *individualista possessivo*. Tal característica faz com que o indivíduo pense sua forma de ser como natural, movimento similar ao que, em certa medida, identificou as ciências sociais às físicas e naturais. “A inteligência, o caráter, o desempenho e a

moralidade são tratados como ‘fatos objetivos’ que podem ser identificados e medidos independentemente da relação do indivíduo com a comunidade”, o que implica dizer que “possuir uma qualidade significa ser seu dono como se é de uma propriedade ou de um bem”. A isto MacPherson chamou de *individualismo possessivo*. (POPKEWITZ, 1997, p. 153).

Essa naturalização presente no *individualismo possessivo* é um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, quando toma o mundo, nas suas esferas natural e social, como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essa realidade por meio da prática social humana; quando toma sua subjetividade como um “fato objetivo” e passível de um *sequestro* através de práticas destoantes da moral vigente; quando sua qualidade se torna sua propriedade. Isso faz da organização social uma entidade metafísica que existe por ação de alguma entidade não objetiva, e, ao mesmo tempo, a objetividade social (mundo em que se vive) torna-se critério de verdade para as ações do ser social centrado no *individualismo possessivo*. Ao indivíduo cabe usar suas propriedades e seus bens para a busca de um futuro próspero e feliz, e para ser próspero e feliz. Uma política social ancorada em supostos muito próximos dos do neopragmatismo.

Um tema diferente do discurso público *vinculava o progresso social à concepção do individualismo possessivo, reforçando a importância de uma sociedade igualitária definida pelo mérito*. O progresso deve basear-se na igualdade de oportunidades [a tão decantada equidade social] para o desenvolvimento das habilidades individuais, possibilitando assim a todos os cidadãos a superação das desigualdades de nascimento. A escola [orientada pela ciência e pelos seus *acadêmicos*] foi uma das diversas instituições que, sendo reformadas, poderiam conduzir a uma sociedade melhor. (POPKEWITZ, 1997, p. 153, grifos nossos).

A reforma educacional dos anos sessenta retrata uma época e ao mesmo tempo é parte dela – quando a economia adquire uma expansão dinâmica, ao longo do processo que fora truncado pela Segunda Guerra – e da ênfase que ganha a ciência. Nesse contexto, estrutura-se com muita intensidade o campo profissional, ancorado não somente no mercado de trabalho e seus processos regulatórios, mas também na ciência.

Nesse processo, o conhecimento é profissionalizado e, com isso, a ciência ganha novas qualidades, bem como os institutos de pesquisa, as universidades, e os *acadêmicos* que neles atuam. Disso decorre uma mudança de identidade na instituição universitária. Ela e a ciência aproximam-se mais da economia e da política com o objetivo da construção de um futuro próspero e feliz, depois da barbárie da Segunda Guerra. A universidade produz, portanto, a ciência e a ciência escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo ser social, de um novo pacto social embasado numa *sociabilidade produtiva*, de uma *nova* cidadania. Isto implica dizer que sua aproximação com a política torna-se extremamente forte. E sua aproximação com a economia, por meio da profissionalização, também a profissionaliza. De modo que, a instituição universitária, além de engajar-se na economia, também o faz na política, comprometendo sua capacidade crítica e sua autonomia. Mas, se tais análises críticas podiam ser feitas na década de 1960, elas podem ser reiteradas quando das reformas da década de 1990, dada a mundialização do capital (V. paradigma do sistema econômico mundial examinado no capítulo I). Diz Popkewitz:

O movimento da reforma do currículo dos anos 60 proporciona um *background* sobre o qual é possível analisar as continuidades e descontinuidades do atual movimento de reforma. As tendências de reforma para posicionar o currículo em torno de campos do conhecimento acadêmico específicos tiveram, pelo menos, duas conseqüências. Primeiro, elas estabeleceram essas disciplinas como fontes abalizadas de conhecimento sobre a sociedade; e a fé e o progresso são definidos através da ciência positiva organizada pela observação, pela metodologia rigorosa, e a neutralidade tornou-se mais pronunciada no currículo. Segundo, a profissionalização passou a ser vista como uma categoria epistemológica. Ela tomou a forma específica e o conteúdo do conhecimento científico uma fonte abalizadora para a análise da relação entre os indivíduos e a sociedade. (POPKEWITZ, 1997, p. 155).

Há, portanto, dois largos eixos que orientam a reforma educacional dos anos 1960: 1) a ciência neutra, rigorosa e profissional, torna-se a instância abalizadora do conhecimento sobre a sociedade, propiciando, dessa forma, base para mudanças institucionais das universidades; 2) como decorrência do acima afirmado, a profissionalização torna-se uma categoria epistemológica que funda as relações sociais, e as

relações entre o indivíduo e a sociedade. Disto decorre que o trabalho abstrato e socialmente necessário torna-se o principal traço da materialidade da prática social. Dito isso, é possível afirmar que os *acadêmicos* e a instituição universitária passam a ocupar um lugar privilegiado na construção da racionalidade social do pós-guerra, mantendo-se muitos dos traços desse tempo histórico no capitalismo atual, especialmente na universidade, no contexto do movimento educacional dos anos oitenta e noventa.

As exigências atuais de reformas escolares mantêm as visões da época anterior, mas as estendem e redefinem diante das transformações contemporâneas. Embora sejam mantidas as convicções referentes ao individualismo possessivo, ao destino manifesto e à importância da profissionalização, o problema moral e espiritual, atualmente, é o de reascender um desejo e uma motivação que muitos acreditam perdidos. O debate sobre prioridades surgiu tanto nas discussões liberais como nas da Nova Direita, apesar de o tom geral do debate público ter mudado, a partir dos anos 60, para a política de Centro e de Direita. Em certos aspectos, há um fundo religioso nesse novo nacionalismo que se baseia na retórica da Nova Direita. Ele rejeita as noções liberais de profissionalismo que se concentraram em proporcionar ajuda institucional para os pobres e redefina um programa de autoajuda [programas decorrentes de políticas focais, no caso brasileiro], sem refutar as estratégias pragmáticas, funcionais, da profissionalização. *Como é exemplificado pelos documentos da reforma, o tom moral que surgiu nos anos 80 combina um programa econômico específico para o conhecimento científico e tecnológico [...], com uma ênfase cultural relacionada a certos aspectos conservadores [...].* No final da década, as preocupações com os pobres e socialmente marginalizados foram formuladas nas regras gerais do discurso sobre as reformas, como exemplificado pelo *slogan* de [da] *escolha* que privatiza as instituições sociais. Esses interesses são apresentados como expressão de um programa para a sociedade como um todo. (POPKEWITZ, 1997, p.155–156, grifos nossos).

O entendimento do que expressa o autor na citação acima, isto é, das continuidades e rupturas havidas entre os anos 1960 e os anos 1980, somente pode ocorrer de modo adequado no contexto da mundialização do capital, que faz da reforma do Estado sua mais premente preocupação: a passagem da hegemonia da social-democracia e do *welfare state* para a da Nova Direita e do Estado gestor, como o Governo

FHC produzirá com excelência e terá continuidade e ênfase no Governo Lula da Silva.

O movimento reformista educacional dos anos 1980, visto a partir dos EUA e segundo Popkewitz, deve ser compreendido com base em três dinâmicas:

1. A ênfase na ciência rigorosa e neutra, como meio para a realização da utopia lúdica do futuro próspero e feliz, bem como a profissionalização, como categoria epistemológica e política, são traços implícitos das reformas da década de 1980; daí as mudanças na educação superior, com destaque para as universidades com características de *centros de excelência*;
2. Diante da mundialização do capital, da posição e do papel dos EUA nesse processo, a ciência, além de profissionalizada, torna-se agora mercadoria e, a profissionalização, o epicentro do atual paradigma político, que tem no individualismo seu principal traço e valor.
3. Na década de 1960 havia uma crença na ciência e na profissionalização voltadas para o social e para a construção de um mundo próspero e feliz. No presente movimento de reformas, orquestrado especialmente nas universidades por seus *acadêmicos*, essa utopia cede lugar, diante da mundialização do capital, a uma base valorativa assentada na busca da eficiência, da eficácia e do consenso para o alcance da excelência, segundo os valores mercantis.

A articulação dessas três dinâmicas impulsiona um movimento intenso e planetário de reformas, com destaque para as universidades que se constituem como centros de excelência. Essas instituições e seus *acadêmicos* produzirão as reformas educacionais em os demais níveis e modalidades de ensino, bem como em outras atividades públicas, além de as legitimarem por meio da ciência e da profissionalização. Nas palavras de Popkewitz:

A visão da década de 60 de que a ciência contribuiria para o equilíbrio social, sofreu transformações. *Atualmente, a melhora da educação deve ocorrer através da eficiência social que produz excelência vinculada às forças de mercado.* Com a apresentação de diversos paradigmas e abordagens, surgem estratégias específicas de pesquisa; perspectivas funcionais da psicologia cognitiva emergem baseando-se na inteligência artificial para estudar o pensamento do

professor. Há também um retorno à sociologia como forma de encontrar melhores sistemas de avaliação para aumentar a motivação dos alunos ou aumentar a sua participação, reduzindo assim as taxas de abandono escolar [...]. *Além disso, a metáfora da escolha é usada para descrever o programa de ensino, juntando o debate político sobre privatização com os programas de pesquisa, de forma a articular um conceito econômico de forças de mercado dentro de instituições sociais [instituição universitária]. Há uma suposição paralela sobre desregulamentação dos serviços telefônicos, companhias aéreas e transporte interestadual, no sentido de produzir maior eficiência e a “escolha” dos pais colocarem seus filhos nas escolas.* (POPKEWITZ, 1997, p.158–159, grifos nossos).

Convém destacar, a propósito da argumentação de Popkewitz, as funções na gestão das políticas públicas, que desempenham a avaliação e o financiamento, isto é, como políticas definidas de forma centralizada, segundo as orientações emanadas das agências multilaterais, com interações entre o Estado e a sociedade civil. A avaliação torna-se a contingência do financiamento, orientada pela eficiência, eficácia e competência para consolidação da *nova* universidade.

A análise de Popkewitz da reforma educacional da década de 1980, tomando por base as continuidades e rupturas ocorridas em relação às da década de 1960 ajuda a entender melhor a reforma da educação superior nos anos noventa na América Latina, mas especialmente no Brasil, e isto por várias razões. Destaquem-se: 1) a mundialização do capital, particularmente por meio do capital produtivo macro-gerido pelo capital financeiro, impôs profundas mudanças na sociedade (ver Mészáros, 2003, p.133–174 e cap. I); 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social, que, por sua vez, implicou alterações intensas na direção da “sociabilidade produtiva”; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana neste modo de produção, mas principalmente na esfera educacional, como já indicado anteriormente. Portanto, o movimento reformista em geral, especialmente para a educação, não é um movimento que deva ser estudado de modo isolado das mudanças apontadas no item 1, menos ainda ser pensado como um fato de um único país; trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, mas que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição para a mundialização do capital, sob o poderio dos Estados Unidos da América.

As indagações centrais deste estudo foram: 1) De que forma as IFES concretizam, como sujeito coletivo, as diretrizes e metas oficiais de reforma – que não são necessariamente as suas –, por meio da *prática universitária* (pesquisa, ensino, extensão e administração)? 2) Quais são os traços mais significativos, que decorrem desse processo, para a nova identidade institucional? 3) Como o trabalho e identidade do professor universitário se transformam em razão da *reforma*? 4) Como o professor reage a essa *reforma* no âmbito do cotidiano que se orienta predominantemente pela racionalidade utilitária e pragmática? 5) Quais as consequências dessas mudanças para os tempos da prática universitária e da vida pessoal e familiar do professor?

As principais hipóteses que o orientaram foram: 1) as mudanças no processo acadêmico–científico e a intensificação do trabalho; e 2) a centralidade da pós-graduação – e do *produtivismo acadêmico*, instrumental e ideológico – como polo gerador da *efetiva* reforma universitária das IFES.

Essas hipóteses conduzem a reflexões sobre as mudanças na identidade da instituição universitária e de seus professores, e a novamente considerar o testemunho de Weber. Ainda ao final do século XIX, comparava Weber o professor assistente da universidade americana ao trabalhador da fábrica: “O trabalhador, ou seja, o [professor] assistente depende dos implementos que o Estado coloca à sua disposição; portanto, é tão dependente do chefe do instituto quanto o empregado depende de sua direção”. E complementava: o “diretor do instituto acredita, subjetivamente e de boa fé, que o instituto é ‘seu’, e que ele administra os assuntos”. Portanto, para esse renomado economista e sociólogo alemão, a “posição do assistente é, com frequência, tão precária quanto a de qualquer existência ‘quase proletária’ e tão precária quanto a posição do assistente na universidade americana”. (2002, p. 91).

Destaque-se, ainda, o papel que a reforma educacional teve no Brasil, a exemplo de outros países, na reconfiguração da esfera social da educação, no contexto já indicado, e no redimensionamento operado pelos *acadêmicos* nos espaços públicos e privados. Basta verificar quem são os formuladores das reformas em geral, da reforma do Estado à da municipalização escolar. Quando examinadas as reformas educacionais nos demais níveis e modalidades educacionais, que não o superior, e os processos oficiais de avaliação e financiamento, quem são os mentores/atores dos documentos que orientam tais reformas, da edu-

cação infantil à pós-graduação e à indução da pesquisa pelo CNPq e sua regulação pela Capes? São quase todos especialistas ou pesquisadores dessas áreas. Isso aponta para as continuidades e identidades, na reforma da educação superior brasileira, em relação às dos demais países, e indica como essa reforma esteve ancorada na mudança do papel da ciência e dos *acadêmicos*. Mostra como isto se efetivou na reconfiguração educacional e da sociedade; como se concretizou na intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador (V. cinco primeiros capítulos) e as consequências para outros tempos de sua vida (V. especialmente no capítulo VI).

Esse processo é levado a bom termo, de modo sutil, mas extremamente eficaz, pela reforma universitária analisada nesta investigação, que mostra a centralidade da pós-graduação como núcleo gerador das mudanças na *prática universitária*, tendo no *produtivismo acadêmico* importante instrumento ideológico. Isto resulta na profunda intensificação e precarização do trabalho do professor e na radical mudança da identidade da universidade e do trabalho nela realizado, mostrando em acréscimo que o trabalho imaterial produtivo, isto é, a pesquisa aplicada, é o foco central da indução do CNPq e o que mais garante boas notas aos programas de pós-graduação. Isto faz professor pesquisador, por sua própria vontade, dada a eficácia desta *efetiva* reforma universitária, aumentar em muitas horas seu trabalho semanal. No interior da universidade, que deveria ser o lugar privilegiado da desalienação, isto é, em seu contexto institucional, por indução das políticas governamentais, predomina o pragmatismo e, com ele, a utilidade alienante a que se submete grande parte dos professores.

As reflexões desenvolvidas neste estudo, com base na historicidade do tema, foco teórico e empírico de vários autores do século XIX aos dias atuais, mostram a densidade desse objeto de pesquisa: a intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador na *nova* universidade. Simultaneamente, mostram o movimento de reformas das instituições sociais no Brasil, com início na década de 1990. Isto permite reafirmar a hipótese com que se encerrou o capítulo primeiro, isto é, que o núcleo da ideologia do *produtivismo acadêmico*, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado.

No cotidiano da *nova* universidade, ao mesmo tempo em que pode constituir-se o sujeito humano e culto, tende a reinar a utilidade em face da existência de condições em geral propícias a que a maioria dos professores pesquisadores aja dessa forma. Isto, entre outras coisas, sem indagar sobre sua relação com a universidade, nem considerar que esta instituição, onde o professor pesquisador atua, pode ser, eventualmente, a primeira a fazer a mediação entre ele e a sociedade; e sem se advertir para o fato de que a representação social que faz de si mesmo e a que a sociedade faz dele tendem a ser sempre mediadas pela universidade.

Como dito na Introdução, a *prática universitária* dos professores das IFES foi entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições. O conteúdo e a forma da *prática universitária* foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cognições e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional.

• • •

O caminho até aqui percorrido neste estudo permite relembrar o que Lindsay Watters, editor da *Harvard University Press*, alegoricamente falando do *produtivismo acadêmico* e da intensificação e precarização do trabalho do *estudioso típico*, escreveu em seu instigante pequeno livro *Inimigos da esperança – publicar, perecer e o eclipse da erudição* (2006) e posto como epígrafe da Introdução desta nossa obra:

O estudioso típico se parece cada vez mais com a figura retratada por Charlie Chaplin em seu *Tempos modernos*, trabalhando louca e insensatamente para produzir. Estaríamos tomados por uma força que ultrapassou nosso controle? Devemos nos render ou lutar? (2006, p. 51).

Há muito é sabido que a luta de resistência inicia-se e desenvolve-se de múltiplas formas, mas que não se fortalece e nem tem chances de êxito sem a compreensão das razões que produziram a realidade objeto dessa luta. Nada menos que esta meta esteve na origem e pretensão deste estudo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A revolução possível: construir o conhecimento é prioridade. **Revista Pesquisa FAPESP**. São Paulo, n. 85, mar. 2003. Encarte Especial, p. 58–59.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Brasília: ENAPE, 1995.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil** – para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

COLLI, J. A precarização do trabalho imaterial: o caso do cantor do espetáculo lírico. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 5. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

HOROWITZ, I. L. La Genesis intelectual de C. Wright Mills. Prefácio ao livro MILLS, C. W. **Sociología y pragmatismo**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1968.

LAZZARATO, M. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LULA, E. O Caminho do Crescimento. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano, 5, n. 42. p. 46–51x–x, 2008.

MARQUES, F. Lições Inovadoras. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 147, p. 34–36, mai/2008.

MARX, K.; ENGELS, F. Terceiro Manuscrito. In: _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. S. Paulo:

Nova Cultural, 1991, p.166–208. (Seleção de textos de José Arthur Giannotti).

MÉZÁROS, I. **O século XXI – socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MICHALET, C, A. **Les multinationales face à la crise.** IRM, Lausanne, 1985.

MILLS, C. W. **Sociologia y pragmatismo.** Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1968.

PINHEIRO, L. Desigualdades – discriminações contra as mulheres e os negros caminham juntas. **Desafios do Desenvolvimento.** Brasília, ano 5, n. 43, p. 45 – 51X a X maio, 2008.

POCHMANN, M.; BARBOSA, A. de F. Sobre subdesenvolvimento e heranças. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 26 jan. 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional** – uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SGUISSARDI, V. **Universidade, Fundação e Autoritarismo:** O caso da UFSCar. S. Carlos: UFSCar; S. Paulo: Estação Liberdade, 1993.

_____. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49–88, jan. /jun. 2006.

_____. Pós-graduação (em educação) no Brasil – Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCIBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. **Reformas e Políticas:** educação superior e pós-graduação. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Átomo & Alínea, 2008. (No prelo).

_____. SILVA JR, J. dos R.; HAYASHI, M. Educação Superior em São Paulo: 1991–2004. In: INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991–2004.** Brasília: INEP, v. 28, 2006, p. 21–80.

SILVA JR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Preocupações de um petista com a educação no Governo Lula. São Paulo, **Revista ADUSP**, n. 29, p. 34 – 40, 2003.

_____. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e a um novo pacto social. In: DORADO, L. F.; CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior** – transformações recentes e debates atuais. S. Paulo: Xamã Editora, 2003, p. 53–80.

_____. O Trabalho do Professor/pesquisador nas Universidades Estaduais Públicas – intensificação e precarização de sua atividade. In: JACOB, V.; SILVA JR., J. dos Reis. **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. Breve Ensaio sobre o Processo Civilizatório Atual. **Revista Avaliação**. Campinas, v.7, n. 3, p. 9 – 36, set. /2002.

_____.; SGUISSARDI, V. **As novas faces da educação superior no Brasil** – reforma do Estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____.; SILVA, E. P. Carreira Docente diante da Atual Configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Átomo & Alínea, 2008, p. 56–76.

VOGT, C. Indagações por um novo humanismo: o imperativo da ética numa pragmática. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 85, p. 58–59, mar. 2003. Encarte Especial.

WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Entrelinhas/Puc–SP, 1998.

WATERS, L. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

WEBER, M. Ciência como Vocação. In: _____. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 90–110.

SOBRE OS AUTORES



Valdemar Eguissardi

Licenciado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966), mestrado em Science de l'Éducation – Université de Paris X, Nanterre (1972) e doutorado em Sciences de l'Éducation – Université de Paris X, Nanterre (1976). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de São Carlos (1992) e professor aposentado da Universidade Metodista de Piracicaba (2010).



João dos Reis Silva Júnior

Possui graduação em Escola de Engenharia de São Carlos pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Pós-Doutorado em Sociologia Política pela Unicamp (1999-2000). Pós-doutorado em Economia pela USP e University of London. Livre-Docente em Educação pela USP. Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos. Coordenador adjunto do projeto de pesquisa da Rede Universitas/Br – POLÍTICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: novos modos de regulação e tendências em construção. Pesquisador convidado – Mercer University (GA-US) e Professor Visitante na condição de Full Professor na Arizona State University (2014-2015), onde mantém pesquisa em andamento com Daniel Schugurensky. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do CNPQ.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico
Autores	Valdemar Sguissardi & João dos Reis Silva Júnior.
Formato	A5
2ª Edição	Julho de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Estes resultados aqui apresentados são frutos de uma pesquisa que os autores vêm desenvolvendo há mais de quatro anos, e foram precedidos pela investigação minuciosa, já publicada em livro – *Novas Faces da Educação Superior – Reforma do Estado e mudanças na produção* – e que tive a honra de também prefacionar [...]

João dos Reis e Valdemar Sguissardi dedicam-se, aqui, ao que se poderia chamar, tomando emprestado um termo das técnicas médicas, uma radiografia do sistema universitário brasileiro em seu setor das universidades federais, que são as melhores e as mais presentes em todos os níveis da atividade universitária, ao lado, claro, das universidades estaduais de São Paulo. [...] Os resultados convergem no que os autores chamam uma “prática universitária” parametrizada pelo “produtivismo acadêmico”, a forma em que se dá a privatização das universidades públicas.

O resumo das investigações de Reis e Sguissardi é que não há mercado nos campos da técnica/ciência; este é uma ilusão, e quando se aplica tal ilusão às instituições, os resultados são os que Reis e Sguissardi conseguiram pesquisar: universidades, laboratórios, departamentos, completamente em frangalhos, com suas competências sendo transferidas para instituições como a Capes e o CNPq, completamente obcecados pela ideologia do mercado, e submetendo as universidades a critérios esdrúxulos, tais como, por exemplo, a pontuação para publicações no exterior em prestigiadas revistas científicas.

Francisco de Oliveira