



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150094172



FE

T/UNICAMP V673c

TESE DE DOUTORADO

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS**

EMILIA PEIXOTO VIEIRA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Eloisa de Mattos Höfling

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA**

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

CAMPINAS
2011

i


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

V673r Vieira, Emilia Peixoto.
As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras / Emilia Peixoto Vieira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Eloisa de Mattos Höfling.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho docente. 2. Ensino superior. 3. Reforma do ensino. 4. Condições de trabalho. I. Höfling, Eloisa de Mattos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-086/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The relations of teaching work in public superior education in the context of the Brazilian educational reforms

Palavras - chave em inglês:

Teaching work
Higher education
Reform teaching
Working conditions

Área de concentração: **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA**

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Eloisa de Mattos Höfling (Orientador)
Cleiton de Oliveira
Maria Rosimary Soares dos Santos
Aparecida Neri de Souza
Vicente Rodriguez
José Vaidegorn
Débora Mazza
Cristina Bruzzo

Data da defesa: 08-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: emilcarl@terra.com.br


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Unidade FE
T/UNICAMP
Cutter T/11/100/00
V. V673r
Ed. 941172
Tombo BC
Proc. 16.100.12
C D
Preço 11,00
Data 07/02/12
Cód. tit. 843024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS**

Autora: Emilia Peixoto Vieira

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Eloisa de Mattos Höfling

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Emilia Peixoto Vieira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___/___/___

Assinatura: 08.07.2011.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2011

Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi muito fácil, principalmente quando percebo os grandes obstáculos que precisei vencer para obter esta vitória. Nessa caminhada muitas pessoas fizeram-se presentes e por isso jamais me senti só. Agradeço a todos por isso e destaco:

Eloisa de Mattos Höfling, pelo respeito, carinho e, principalmente, pelas conversas, muito mais que orientações e contribuições para meu trabalho de pesquisa e meu crescimento intelectual.

Minha família, especialmente minha mãe, pelo carinho, incentivo e auxílio em minha vida.

Às amigas Elda Alvarenga, Karla de Melo Batista, Leonara Margotto Tartaglia, Miriam Morelli Lima e o amigo Fabio Alves de Amorim pelo companheirismo e apoio constante, mesmo à distância.

Ao Bertrand Geay, pela acolhida na França, no Grupo CURAPP, da Faculté de Sciences Humaines – l'Université de Picardie, durante o período de minha pesquisa na França outubro de 2009 a setembro de 2010.

À Frédéric Vaillant e sua família que me acolheram na França com muito carinho.

Aos professores do DECISE: Neri, Vicente, Nora.

Nadir, mais do que funcionária da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UNICAMP, uma amiga.

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Espírito Santo que aceitaram participar e colaborar para o desenvolvimento da pesquisa.

Às minhas colegas e amigas de trabalho na Universidade Estadual de Santa Cruz Rachel de Oliveira, Cândida Maria Alves Daltro, Vera Mendonça, Sandra da Matta Virgem e Wladimir Blos.

Ao companheiro e amigo Carlos Magno.

Elogio do Aprendizado

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!

Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando!

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não se sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunta: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

Berthold Brecht

RESUMO

Esta tese analisa as condições de trabalho dos docentes do ensino superior público, considerando os movimentos de reforma da educação, entre o período compreendido de 1990 a 2007. A idéia de examinar essa temática deve-se ao fato de que o trabalho docente, no ensino superior, tem ocupado lugar de destaque na reforma educacional brasileira, assim como entre os estudos realizados nos últimos anos. As políticas educacionais brasileiras sugerem uma adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho. Para compreensão das mudanças e justificativas que influenciam as políticas públicas para o ensino superior, realizamos um estudo empírico com professores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES a fim de conhecermos seus pontos de vista sobre o seu trabalho; como eles vivem o conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior; como percebem as mudanças que foram introduzidas na sua área específica; como se sentem perante as novas expectativas geradas pelo conjunto das reformulações para o ensino superior e se seu ritmo de trabalho foi, realmente, alterado. Todo esse conjunto de questões remete para a necessidade de reflexão sobre as relações de trabalho, no interior da universidade. A exploração das entrevistas nos mostra as variações presentes, nos diferentes cursos e departamentos, assim como divergências marcadas entre cursos reconhecidos como mais prestigiosos que outros. Além disso, destaca-se que mesmo os professores sendo regidos por um só estatuto, o trabalho universitário apresenta uma grande variedade.

Palavras-Chave: trabalho docente, ensino superior, reforma do ensino, condições de trabalho.

ABSTRACT

This thesis analyzes the working conditions of higher education teachers, considering the reform movements of education, between the periods 1990 to 2007. The idea to examining this issue is due to the fact that higher education teacher has occupied a promiscuous place in the Brazilian education reform, as well as between studies conducted in last years. The Brazilian politic education suggests an adequate working teacher the new job requirements stemming from technological innovations and the consequent change in the working world. To understand the changes and reasons that influences the public politic for higher education, we conducted an empirical study with professors from the Federal University of Espírito Santo - UFES order to know their views about their work, how they live all of the changes in the reform education, how they felling the changes in the field word, how they feel towards new expectations generated by the set of reformulations to higher education and if his work rate was really changed. All those questions relate to need reflection about the working relationships, within the university. The exploration of the interviews in the sample the variations presents, the different courses and departments, as well as divergences marked between recognized courses as more prestigious than others. Moreover, it is distinguished that exactly the professors being conducted by one only statute, the university work presents a great variety.

Keywords: Teaching, higher education, education reform and working conditions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1. AÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO SOBRE A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE: MECANISMOS E LIMITES	8
1.1. As metamorfoses do Estado Brasileiro	8
1.2. Discussão do Estado Intervencionista – Estado Desenvolvimentista – Crise do Estado Intervencionista.....	24
1.3. Alternativas para “crise do Estado”: Globalização, Neoliberalismo.....	31
1.4. O debate sobre Estado Regulador – Estado Avaliador.....	44
1.5. A falácia do Estado brasileiro nos anos 2000: o pacto social com o capital	47
1.6. O Estado capitalista brasileiro humanizado.....	57
2 CAPÍTULO 2. O ESTADO E A REFORMA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – PROJETOS E CONTRA-PROJETOS	63
2.1 A reforma educacional brasileira: concepção, limites, contrapontos.....	65
2.2 “Novos” caminhos para o ensino superior ou “reformismo” em curso.....	76
2.3 A reforma da educação no ensino superior e a efetivação de políticas para as relações de trabalho.....	82
2.4 As mudanças no mundo do trabalho e o reflexo nas relações de trabalho dos professores das instituições federais do ensino superior.....	86
3. CAPÍTULO 3. AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	89
3.1 Os diversos olhares teórico-metodológicos sobre o trabalho docente do ensino superior público.....	91
3.2 Um possível e preliminar olhar para reflexão do trabalho docente do ensino superior público.....	95
3.3 As consequências das reformas educacionais brasileiras para as condições de trabalho docente: uma análise da realidade.....	99
3.3.1 Percepções da organização temporal do trabalho.....	103
3.3.2 Divisão do trabalho entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.....	113
3.3.3. Condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa, extensão	124
3.3.4 Reformulação do trabalho docente a partir das reformas do ensino superior	133
3.3.5 Manifestações docentes – variações nas estratégias de resistências.....	135
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
6. APÊNDICES	161
7. ANEXOS	195

LISTA DE QUADROS/ TABELAS

QUADROS

Quadro 1 – Legislações para a regulação do trabalho e da carreira docente do ensino superior entre os anos de 1965 e 1969..... **162**

Quadro 2 – Artigos referentes ao ensino superior – relação com o trabalho e carreira docente na Constituição de 1988..... **170**

Quadro 3 – Legislações para a regulação do trabalho e da carreira docente entre os anos de 1990 a 2007..... **172**

TABELA

Tabela 1: Amostra dos professores entrevistados..... **102**

Tabela 2: Valor Per Capita – Docente – DE..... **196**

ABREVIATURAS

ADUFES – Associação Docente da Universidade Federal do Espírito Santo
BIRD – Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina
CFE – Conselho Federal de Educação
CIA – Agência Central de Inteligência
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRU – Desvinculação de Receitas da União
EAD – Educação à Distância
FMI – Fundo Monetário Internacional
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IGP-DI – Índice Geral dos Preços – Disponibilidade Interna
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES – Instituto de Pesquisas Sociais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organizações das Nações Unidas
PAIUB – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PND – Program Nacional de Desestatização
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPE – Setor Produtivo Estatal
TIC – Tecnologia de Informação e de Comunicação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa as condições de trabalho dos docentes do ensino superior público, considerando os movimentos de reforma da educação, entre os períodos compreendidos de 1990 a 2007.

A idéia de examinar essa temática deve-se ao fato de que o trabalho docente, no ensino superior, tem ocupado lugar de destaque na reforma educacional brasileira, assim como entre os estudos realizados nos últimos anos, visto que tal trabalho tende a sofrer conseqüências importantes, em função de sua natureza, seus objetivos e finalidades. As políticas educacionais brasileiras sugerem uma adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho. Dessa maneira há que se ponderar sobre tal discussão e à luz da pesquisa problematizar sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como sobre o papel do Estado, nas reformulações ocorridas. As implicações das reformas educacionais brasileiras, sobre o trabalho docente, têm sido inúmeras e de grande repercussão sobre a vida do professor, causando conseqüências que se refletem no cotidiano de suas atividades e que precisam ser desveladas.

Uma ampla literatura que discute a reestruturação produtiva e a reorganização do capital indica que estes fenômenos estão influenciando as ações dos Estados-nacionais, em relação às suas políticas econômicas e sociais. O resultado tem gerado inúmeros desdobramentos e mudanças na relação entre o Estado e a sociedade.

Em nosso país, no período que pretendemos focalizar, procedeu-se a uma expressiva reorganização do Estado e com ela a introdução de uma nova política para a educação, mais precisamente para o ensino superior. A direção política das reformas ao longo das décadas de 1990 e 2000 constitui-se na “dependência” das propostas dos organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. O resultado expressa um redesenho do ensino superior público, com impacto no trabalho docente.

Diversos estudos NEVES (2006), CHAUI (2001) apontam que a reforma do ensino superior, nas décadas de 1990 e 2000, introduziu, nas instituições de ensino superior público, uma reconfiguração do trabalho docente que, no entender de alguns pesquisadores, tende a intensificar o trabalho do professor, além de promover a precarização das suas atividades

acadêmicas. Os estudos acrescentam, ainda, que a reforma não só ampliou a competitividade como incrementou a produtividade, provocando mudanças nas rotinas de trabalho e conduzindo os professores ao trabalho cada vez mais individualizado.

Essa ocorrência, no ensino superior, tem promovido outra lógica para a universidade e um novo papel e finalidade para a docência, no que diz respeito à sua natureza e aos seus objetivos. Assim, é preciso entender essa realidade e problematizar as mudanças concretas na vida cotidiana dos docentes e, deste modo, deve-se confirmar ou não a hipótese da intensificação do trabalho dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes¹ para a realização de suas atividades acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão e, além disso, interpretar que projeto de universidade vem se construindo neste momento da sociedade, quais são as transformações por que passa, como se organizam as relações de trabalho dos professores, no setor público e suas condições de trabalho.

Para compreensão das mudanças e justificativas que influenciam as políticas públicas para o ensino superior e, conseqüentemente, para o conjunto de professores das universidades públicas, no Brasil, hoje, é preciso examinar e discutir a reforma universitária, considerando as formulações jurídico-legais que estruturaram o trabalho e a carreira docente entre os anos de 1990 e 2007. Nesse sentido, optamos por fazer um estudo empírico com professores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. A escolha dessa universidade se deu por duas razões: primeiro, por ter sido aluna de um de seus cursos de graduação e, segundo por conhecer sua estrutura de funcionamento. A UFES está localizada no estado do Espírito Santo. Região Sudeste do país. Tem 50 anos de existência² e é a única universidade pública do Estado. Possui *campus* na Grande Vitória³, em São Mateus (ao norte do Estado) e em Alegre (ao sul do Estado). A UFES oferece 66 cursos de graduação; 77 cursos de especialização; 36 cursos de mestrado; 8 cursos de doutorado. Em 2008 mais 4 novos cursos de Doutorado foram previstos e 12 de mestrado. Com a adesão da Universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

¹ Esta sigla será utilizada ao longo do trabalho todas as vezes que houver referência às Instituições Federais.

² Foi fundada em 5 de maio de 1954 como Universidade do Espírito Santo, e posteriormente federalizada em 30 de janeiro de 1961 por meio do ato administrativo do então Presidente da República Juscelino Kubitschek.

³ A Região Metropolitana de Vitória é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Foi constituída pela Lei Complementar estadual 58, de 21/02/1995, e posteriormente modificada em 1999 e 2001, quando incorporou, respectivamente os municípios de Guarapari e Fundão. Esses sete municípios abrigam quase metade da população total do Espírito Santo (1.627.651, dados de 2005, IBGE) 46% e, 57% da população urbana do Estado. Produzem 58% da riqueza. Dados retirados do site da Instituição www.ufes.br

Expansão das Universidades Federais – REUNI⁴, até 2012 serão mais 23 cursos de graduação e 1.775 novas vagas⁵. Para a participação das universidades no REUNI, há a necessidade que as universidades federais apresentem projetos de reformulação para expansão do número de vagas, abertura de cursos noturnos, a redução do custo por aluno, a flexibilização dos currículos, a criação de novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão. A UFES também conta com mais de 14 mil alunos matriculados, 919 professores efetivos, 212 substitutos e visitantes e 2.018 técnicos administrativos, de acordo com dados da Universidade referentes a 2008.

Ao lado das reformulações legais buscou-se conhecer o ponto de vista dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sobre o seu trabalho; como eles vivem o conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior; como percebem as mudanças que foram introduzidas na sua área específica; como se sentem perante as novas expectativas geradas pelo conjunto das reformulações para o ensino superior e se seu ritmo de trabalho foi, realmente, alterado. Todo esse conjunto de questões remete para a necessidade de reflexão sobre as relações de trabalho, no interior da universidade.

No primeiro capítulo, examinamos o papel do Estado na organização política, econômica e particularmente educacional da sociedade brasileira, e como instância de articulação entre Sociedade e Mercado. Procurou-se, ainda, compreender como o Estado brasileiro estabelece elementos de orientação para as políticas educacionais entre os diversos atores da sociedade e o reflexo de suas ações, nas políticas educacionais brasileiras entre os anos de 1990 e 2007. No segundo capítulo, analisamos a configuração para a educação superior e buscamos identificar as principais razões que levaram o Estado brasileiro a promover mudanças no sistema educacional, particularmente, no ensino superior. Analisamos também, as mudanças ocorridas no Brasil, com a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva e suas conseqüências para o trabalho docente. No terceiro capítulo, analisamos os reflexos das reformas do ensino superior, nas condições de trabalho dos docentes, a partir de uma pesquisa empírica realizada com professores em exercício da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Projeto criado pelo Decreto nº. 6.096, de abril de 2007, sua finalidade é ampliar o número de vagas para graduação, em dez anos, a partir do aumento da relação professor/aluno e da contratação de mais docentes. www.mec.inep.br

⁵ No vestibular de 2009 foram oferecidas mais 480 vagas em 21 cursos de graduação e 910 vagas em 18 cursos novos, de acordo com o site da Universidade. www.ufes.br.

Assim, nosso propósito é apresentar os principais argumentos que apontam para a reformulação do ensino superior público, no contexto atual, ou seja, as justificativas colocadas pelo governo federal que influenciam as políticas públicas para esse nível de ensino.

PERCURSO METODOLÓGICO DO TRABALHO

Nos últimos anos, o trabalho docente do ensino superior brasileiro vem ganhando destaque nas análises, formando um campo multidisciplinar com a educação, a sociologia, a psicologia e a saúde. Essa evidência está relacionada às mudanças no mundo do trabalho e aos desdobramentos provocados por essas alterações tais como: a desregulamentação, a flexibilização, a intensificação e a precarização do mesmo trabalho.

Diversas pesquisas vêm tentando explicar os reflexos dessas mudanças para o trabalho do professor das Ifes. De acordo com Fávero (1980, p.7), é preciso um olhar atento do investigador, não apenas para o que aparece oficialmente como projeto, nos exames de documentos e da legislação, mas, também, para o discurso que vai sendo gestado para identificar as forças que interferem em sua elaboração. A autora alerta ainda que, para compreender o real significado de uma reforma, “a pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos como parte de uma totalidade, de uma realidade concreta” (idem, p.7).

No âmbito dos objetivos a alcançar por esta investigação, optou-se por um estudo qualitativo, uma vez que os dados que se analisam são as respostas de cada um dos participantes às questões formuladas. O que se tem como preocupação, é de entender como os docentes compreendem as reformas/mudanças ocorridas nos últimos anos no ensino superior e quais reflexos têm sobre seu trabalho. Trata-se, assim, de uma investigação, fundamentalmente qualitativa, pela natureza do instrumento utilizado para a recolha de dados – a entrevista semi-diretiva, associada a uma análise de conteúdo apoiada no princípio temático. Como sugerem Blanchet; Gotman (2010), as entrevistas buscam responder questionamentos propostos pelo investigador, a partir do recorte elementar dos discursos dos entrevistados. A análise de conteúdo utilizada, aqui, privilegiou o princípio *temático* que

(..) consiste no recorte transversalmente de todo o corpo do texto. A unidade de recorte elementar (...) representa um fragmento do discurso. Cada temática é definida por uma

grade de análise elaborada empiricamente. O modo do recorte é estável de uma entrevista a outra (IDEM, 2010, p. 93, *tradução nossa*⁶).

Além disso, utilizamos a análise que “relaciona as diferentes formas sobre as quais a mesma temática aparece de uma entrevista a outra” (GHIGLIONE ET MATALON, 1978 Apud BLANCHET; GOTMAN, 2010, p. 96). Trata-se, assim, de uma investigação, a partir da coleta dos dados, por meio de entrevista semi-diretiva, de análise de conteúdo, apoiada na determinação de frequências.

Os professores participantes pertencem ao quadro da Universidade como efetivos e em atividade, admitidos por concurso público⁷ da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, com tempos variáveis de serviço: três meses foi o menor tempo serviço e admissão por concurso público na universidade de um professor e 31⁸ anos o maior tempo de serviço. Destacam-se da seguinte forma: menos de 2 anos de tempo serviço – 16 professores; de 2 a 9 anos inclusive – 16 professores; de 10 a 20 anos tempo serviço – 20 professores; de 21 a 30 anos – 5 professores; mais de 30 anos – 4 professores. São professores que pertencem a diferentes departamentos, representando 30 cursos, ou 66,6% dos oferecidos pela universidade e integram diferentes cursos: administração, arquitetura e urbanismo, arquivologia, artes plásticas, biblioteconomia, ciências biológicas, ciências contábeis, ciências econômicas, ciências sociais, direito, educação física, enfermagem, engenharia civil, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia mecânica, farmácia, filosofia, física, fisioterapia, gemologia, história, letras, matemática, música, odontologia, pedagogia, psicologia, química e serviço social. Os trinta cursos foram escolhidos de tal maneira que pudéssemos apresentar situações constratadas, pela sua antiguidade, sua dimensão, sua situação demográfica. Foram entrevistados 61 professores, dos quais 27 mulheres e 34 homens, de modo a cruzar os discursos recolhidos por essas entrevistas com as temáticas estabelecidas. Possuem idade, o mais novo tem 27 anos e o mais antigo 69 anos. Assim representados: menos de 30 anos - 3 professores; entre 30 e 40 anos – 15 professores; entre 41 e

⁶ “(...) qui consiste à découper transversalement tout le corpus. L’unité de découpage (...) représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d’analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d’un entretien à l’autre ». (BLANCHET ; GOTMAN, 2010, p. 93)

⁷ O concurso público é realizado com provas, títulos e aula didática. A banca examinadora é composta por membros da própria instituição e membros externos convidados pelo Diretor/Chefe de Departamento. Vale ressaltar que, dentre os entrevistados, quatro foram admitidos como professores colaboradores em 1979 e, conforme relatos, efetivados na carreira docente, como estatutários, em 1986.

⁸ Considerando-o como professor colaborador, ou seja, admitido em 1979.

50 anos – 28 professores; entre 51 e 60 anos – 10 professores; e mais de 60 anos – 3 professores; um professor não revelou a idade.

São professores Titulados com graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e Doutorado⁹. Cada titulação há uma classificação: auxiliar, assistente, adjunto, associado e, cada uma corresponde a quatro níveis: 1, 2, 3 e 4 com exceção, a classificação do titular, que o nível é único. São titulados 42 doutores, 10 mestres e 3 especialistas. Dentre os mestres, 04 fazem o doutorado. A classificação dos professores: os assistentes são 16 professores, sendo que a maioria, 11 professores, são assistentes I; adjuntos são 32 professores, sendo que a maioria, 12 professores, são adjuntos I; e associados são 13 professores, sendo a maioria, 7 associados II. Em sua maioria, 58¹⁰ professores, tem dedicação exclusiva; 02 professores têm 20 horas; e 1 professor tem 40 horas sem dedicação exclusiva. Entre os professores, alguns exercem, além da docência, funções como: Chefe de Departamento, Coordenador de Colegiado de Curso, Coordenador de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pró-Reitor de Extensão, Coordenador de EAD, Diretor de Departamento de Recursos Humanos. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, a partir de contatos com outros colegas de diferentes departamentos ou por e-mail.

A investigação empírica, constante neste texto, foi construída a partir de entrevistas realizadas entre novembro de 2010 a fevereiro de 2011¹¹. As entrevistas, feitas através de conversa com o pesquisador têm, em média, uma hora de duração e foram realizadas a partir das preferências do professor: dia, hora e local. Procurou-se manter o distanciamento das opiniões expressas pelo entrevistado, mas buscando, sempre, o estabelecimento de um clima de confiança e de descontração. Além disso, foi explicado aos participantes que, mais que uma entrevista, se trataria de uma conversa sobre as condições de trabalho docente e como eles compreendem as mudanças engendradas nas universidades brasileiras. As entrevistas¹² também foram conduzidas

⁹ A carreira dos professores para este estudo é dividida por titulação, classificação e nível, conforme quadro em anexo (ANEXO A).

¹⁰ Alguns professores com dedicação exclusiva, revelaram que solicitaram a mudança de 40 horas para dedicação exclusiva, pelas mudanças ocorridas nos últimos 10 a 15 anos, com a melhoria do plano de carreira e, também, com as condições de infra-estrutura da universidade.

¹¹ Importante ressaltar que, para análise deste estudo, o período indicado foi de 1990 a 2007, pois de setembro de 2009 a setembro de 2010, participei de um intercâmbio entre Faculdade de Educação - UNICAMP e la Faculté de Sciences Humaines – l'Université de Picardie França, no Grupo CURAPP, sob a coordenação do prof. Dr. Bertrand Geay, para estudos comparativos entre Brasil e França sobre as condições de trabalho docente do ensino superior.

¹² Ressaltamos que manteremos o respeito a fala dos entrevistados, a partir da transcrição das fitas, eliminando somente as expressões redundantes.

de maneira a obter as considerações, pontos de vista e opiniões dos entrevistados e não apenas respostas precisas a questões concretas e definidas.

Após a realização de todas as entrevistas e da sua validação pelos respectivos participantes, elas foram transcritas e lidas uma a uma. Com o objetivo conhecer o contexto, sem preocupação com a análise de conteúdo.

Posteriormente, a identificação dos conteúdos e a construção da interpretação partiram de uma estrutura pré-definida, quando da organização da entrevista pelas seguintes temáticas: *Percepções da organização temporal do trabalho; divisão do trabalho entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração; condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão; reformulação do trabalho docente a partir das reformas do ensino superior; manifestações docentes – variações nas estratégias de resistências*. Esse processo consistiu numa primeira seleção e organização dos dados identificados nos diversos discursos, e destacados para cada temática para um segundo momento de análise aprofundada e comparativa, salientando semelhanças e divergências significativas.

A análise prosseguiu com o processo de seleção dos conteúdos, assinalando as variações encontradas em cada texto e procurou elementos que explicassem essas variações. A seguir foi elaborado um “quadro resumo” das considerações feitas pelos entrevistados em relação a cada temática, obrigando a uma constante revisão do texto, para verificação necessária das temáticas. Esta atividade, nem sempre foi fácil, pois as considerações dos participantes muitas vezes extrapolavam o solicitado, dando respostas, às vezes, a questões já feitas anteriormente, ou adiantando considerações ainda não realizadas. Posteriormente, uma nova leitura das temáticas formadas foi realizada, de forma a garantir o objetivo proposto pela pesquisa.

O tratamento dos dados, em seguida, contribuiu para “criar um esqueleto” sobre a mensagem e o sentido que foi expresso pelo participante, com o objetivo de análise do discurso que compôs cada temática. O registro produzido partiu da relação criada entre a pergunta efetuada e a resposta obtida, formando um *corpus* denominado “quadro resumo” dos discursos elementares. A entrevista com os participantes fluiu de acordo com o envolvimento e a racionalidade de suas reflexões, sem que existisse contextos precisos de respostas. Para o efetivo registro no “quadro resumo” do discurso elementar, considerou-se o conteúdo mais simples produzido, mas que deu visibilidade e pertinência ao objetivo dessa pesquisa.

1. AÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO SOBRE A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE: MECANISMOS E LIMITES.

Pensar a política, atualmente, não significa limitar-se ao estudo do Estado, mas repensar as necessidades que determinam esta instituição. Os movimentos sociais adquiriram importância decisiva, como agentes políticos tão necessários como o próprio governo ou os partidos. Compreender esses movimentos em suas diversas fases, bem como distinguir, no debate político-histórico e educacional, as diferentes teses subjacentes pode nos permitir explicar as ações do Estado e o reflexo dessas ações, nas políticas educacionais brasileiras.

Repensar, não é apenas descrever o que o Estado tem realizado, historicamente, no sentido das ações, ou poder de intervenção, mas as motivações para tais ações. E, ainda, procurar responder: em que medida essas ações têm influenciado, na reforma da educação superior e qual o efeito delas para o trabalho docente; até que ponto o Estado deve ser “descartado”, sob o ponto de vista da primazia do mercado; sua capacidade de intervenção deixou de ser relevante, na organização da sociedade, ou o seu papel é que foi alterado? Tais interrogações, é que nos inquietam nesse processo de questionamento da ação do Estado.

1.1. As metamorfoses do Estado Brasileiro

A idéia de que o Estado, nos últimos tempos, não apresenta respostas à fase capitalista em que nos encontramos e/ou torna-se refém dessa situação deixa de lado o fato de que também atua como protagonista e se impõe como regulador da vida econômica, política e social formando uma unidade contraditória, mas hegemônica com o capital. As transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas evidenciam que o controle exercido pelo Estado sobre os indivíduos vem se modificando. Assim, duas questões se colocam frente a tal constatação: primeiro como explicar, nos últimos tempos, os ataques ao Estado e a sua ineficiência, e mesmo assim, a sua esfera de regulação no setor econômico e social continuar a estimular a competição e mediar a relação entre o público e privado?; segundo, como entender que a reorganização da sociedade enfraqueceu o Estado Nacional e por isso a política encaminhada, nos últimos tempos, se caracterizou como uma política de Estado fragmentada e heterogênea?

Sabemos que o processo de reorganização da sociedade, no período atual, tem levantado diferentes hipóteses sobre a nova fase do Estado e do capital. A disputa política e ideológica tem ganho novos e férteis contornos que, muitas vezes, apresentam apenas uma faceta da situação, nos levando a inferir posições, sem considerarmos as contradições sociais, a realidade concreta da sociedade capitalista; e, principalmente, da sociedade brasileira.

Isto significa dizer que o discurso de que o Estado é apenas uma representação dentro da sociedade democrática, dividindo assim com os demais atores, sociedade civil e mercado, a dinâmica das relações sociais, é um artifício ideológico. Desse modo, esclarece bem Borón (1994) que:

a) o mercado concentra capitais, poder e informação; e em virtude das leis que regem seu desenvolvimento transforma sua primitiva competição em ditadura dos oligopólios; b) que sempre requereu o auxílio do Estado e que se em sua fase primitiva suas afinidades eletivas eram congruentes com a democracia liberal, hoje, em sua etapa monopólica e imperialista, elas o levam para o despotismo político. Trata-se, contrariamente ao que alegam os teóricos do liberalismo, de uma forma de organização da produção que requer o persistente apoio estatal às classes dominantes, que jogam com cartas marcadas no jogo, supostamente “neutro”, do mercado. (BORÓN, 1994, p. 68)

A presença do Estado, na organização e na mediação entre capital e sociedade, revela que a base de sustentação de acumulação do capital se dá, através da intervenção estatal. É esse Estado que engendra o espaço político e mantém-se como tradicional controle dos centros de decisão. Ele se destaca como instrumento, por excelência, da dominação burguesa e, em determinadas circunstâncias, converte as decisões particularistas em algo relevante para toda a nação.

Embora a organização capitalista se apresente como prescindindo do Estado e de sua regulação, no campo da luta política e econômica não é o que se verifica. A ideologia dominante parece desconsiderar toda ação do Estado, contudo exige dele uma mediação entre mercado e sociedade para consolidar suas idéias e seu poder.

Assim, os ataques feitos, atualmente, ao Estado e à sua ação podem ser mais um movimento do capital para confundir e fazer acreditar que a luta política está fora da esfera estatal e, portanto, no campo da individualização e de determinados grupos da sociedade. Nessa linha de raciocínio, as disputas sociais não devem ser universalizantes, mas movidas por grupos e interesses, como se os interesses antagônicos fossem instalados na esfera individual.

Uma retomada da história econômica, política e cultural de nosso país, desde os anos 50, mesmo que sem um aprofundamento na análise do papel do Estado, no desenvolvimento da

sociedade brasileira, que não se constitui em objetivo desse trabalho, nos permitirá aclarar alguns pontos, ligados ao tema de pesquisa realizada, relacionados à configuração do Estado brasileiro a partir dos anos 90.

No curso do processo econômico, houve no Brasil, a partir de 1955, um desenvolvimento acelerado e uma industrialização pesada, sob a liderança dos investimentos estatais, que, em maior ou menor medida, exerceram influências na *conjuntura econômica brasileira*.

Tais investimentos, segundo Fiori (2006), foram impulsionadas, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, com a confluência dos processos de articulação das economias e dos Estados reconstruídos de uma maneira não colonial e articulados a processos de descolonização e incorporação de nações pobres e atrasadas ao mercado mundial.

O pós Guerra fez com que o Brasil reagisse ao estrangulamento econômico externo, implementando políticas públicas que fortaleceram o Estado central e sua economia nacional. (FIORI, 2007). A euforia da ideologia do desenvolvimentismo justificava e, ao mesmo tempo, legitimava a descoberta e a consciência de que o mundo era terrivelmente desigual.

O planejamento considerado necessário e indispensável para Fiori (2006), foi a resposta encontrada às crescentes desigualdades. “*É algo que implicaria transformações de tipo institucional, estrutural e uma aceleração do processo de crescimento, da acumulação capitalista, além da média internacional histórica anterior*”. (IDEM, p. 2)

Foi então, ainda segundo Fiori (2001b), que essa nova realidade resultou em escolhas e decisões políticas conscientes e ideológicas justificadas pelo Brasil como a “era desenvolvimentista”. É nesse sentido que é possível localizar que o Brasil

ocupou economicamente o território, construindo uma infra-estrutura relativamente complexa e integrada de transportes, energia e comunicações, além de industrializar-se e manter durante trinta anos a segunda taxa média anual mais alta de crescimento econômico do mundo. A agenda desenvolvimentista dos anos 50, propunha um crescimento econômico acelerado, com base na integração e interiorização do mercado interno, organizado a partir da expansão da infra-estrutura, da indústria e do agrobusiness (IDEM, p.29).

Essas foram as razões que, de certa maneira, geraram profundas transformações estruturais, que alteraram o perfil da economia, da sociedade e da cultura brasileira. Para fazer frente a essa nova fase, o Estado

creditou na aliança entre uma política nacional-popular e no caráter derivado e obrigatório da melhoria na distribuição da renda por meio da sustentação democrática, e na eficácia econômica baseada na “substituição de importações”. (Ibid., p.30).

Em tese, a proposta indicava que era possível recuperar o atraso e, ao mesmo tempo, vencer as desigualdades diminuindo as intoleráveis distâncias econômicas e sociais. Nesse sentido, o planejamento econômico central era desejado pelo Estado, que tomou para si todas as responsabilidades de promover o desenvolvimento de: tecnologia, *know-how*, capacidade de organização, racionalização dos meios e técnicas capazes de fornecerem dados sobre a situação política e, assim, possibilitar decisões sobre os problemas de política econômica e administração.

Essas ações protagonizadas pelo Estado, segundo Nogueira (1998),

foram um dos diferentes e estranhos caminhos da construção do Estado e da modernização administrativa no Brasil. Ao final do período áureo da primeira grande reforma administrativa, consolidou-se o hiato entre a administração pública e a dinâmica do desenvolvimento econômico (NOGUEIRA, 1998, p. 98).

Vale ressaltar que essas mudanças sociais e políticas, na sociedade brasileira, influenciadas por um contexto mundial, com profundas transformações, tornaram mais complexas as relações entre Estado e Sociedade. Fernandes (2008) destaca que

as exigências novas da situação histórico-social impõem modificações que não afetam, apenas, formas isoladas de atuação ou de comportamento econômico. É o horizonte intelectual do empreendedor que precisa ser alterado, como requisito para a formação de uma mentalidade econômica compatível com o grau de racionalização dos modos de pensar, de sentir e de agir inerentes à economia capitalista (FERNANDES, 2008, p. 65).

Com efeito, tais exigências se inscrevem num intrincado quadro de disputa política e cultural, cujo significado abriga uma suposta capacidade de estabelecer um possível “pacto social”. Para (NOGUEIRA, 1998; FIORI, 2007) o projeto de “desenvolvimento nacional” do Estado pôs em ação uma intrincada rede de mecanismos de cooptação, destinados a capturar as expressões mais representativas dos grupos e classes sociais, especialmente lideranças políticas e intelectuais.

Nesse período, segundo Fiori (2006), de certa forma, também ligado ao pensamento econômico clássico, passa-se a aceitar que o Estado não só deva intervir no curto prazo para controlar o ciclo dos negócios, mas que ele também possa coordenar intervenções de médio prazo, visando não apenas manter o pleno emprego, mas crescer e se desenvolver.

Esse pensamento vinha sendo desenvolvido já em 1946, sob a cobertura da ONU (Organização das Nações Unidas). Nessa Organização foram criadas as teorias do

desenvolvimento econômico, com as comissões para a Europa e Ásia, e em 1948, na América Latina, com a teoria estruturalista da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina). Para Fiori (2001b), é inegável e decisiva a contribuição da América Latina para o desenvolvimentismo, mas “o impulso original da preocupação com o desenvolvimento, como projeto global para o mundo atrasado, ganhou força, basicamente, a partir dos países centrais”. (IDEM, p.3)

O surgimento da CEPAL, tendo como um dos principais teóricos e fundadores Raul Prebisch, economista de influência keynesiana, foi extremamente importante para época, uma vez que os estudos realizados por ele contribuíram sobremaneira para as estratégias de desenvolvimento e de industrialização, apoiadas pela ação do Estado que seriam a forma básica de superação do subdesenvolvimento latino-americano. As proposições teóricas e políticas econômicas da comissão deram substância ao que passou a se chamar de desenvolvimentismo cepalino.

A teoria desenvolvimentista cepalina encontrou terreno fértil no Brasil, suas teses tiveram alta receptividade entre os órgãos governamentais e foram difundidas para as universidades, centros de investigação e empresários industriais. As idéias desenvolvimentistas da CEPAL exerceram influências entre as elites econômicas interessadas na política industrializante.

De acordo com Fiori (2006), a elaboração teórica da CEPAL para América Latina trouxe diversas novidades surpreendentes:

primeiramente, dizer que o comércio mundial livre, ao contrário do que diz a teoria ricardiana, não aloca os recursos de maneira equânime e favorável ao crescimento de todos. Em segundo lugar, dizer que não há um sistema de Estados nacionais equivalentes. Em terceiro, ela introduz algo que não cabe dentro do raciocínio ideológico clássico *ricardiano*, que é a noção de centro e periferia. Isto é, existem países que têm hegemonia, controle do desenvolvimento tecnológico e que chegam à periferia. Portanto, diferentemente do que Ricardo pensou, a especialização levou a uma divisão de funções no mercado internacional que, espontaneamente, fará com que esses países periféricos não consigam recuperar o seu atraso (FIORI, 2006, p. 3).

As restrições externas, para o desenvolvimento da América Latina, levaram a CEPAL a desenvolver formulações originais nos anos 1950 em um esquema “*centro-periferia*” - pensamento histórico-estrutural de inspiração clássica e keynesiana. Os estudos consistiram em mostrar as diferenças entre os países desenvolvidos, por eles chamados de centro, e os países subdesenvolvidos chamados de periferia. Para Prebisch (1949), esse processo de relação centro-periferia demonstra a difusão desigual do progresso técnico, a desproporcionalidade da

distribuição dos ganhos e a recusa da divisão internacional do trabalho como um conceito universal e equitativo.

A abordagem centro-periferia da Cepal, de acordo com Medeiros (2010) se centrava na

recusa a limitar ou atribuir o sucesso ou fracasso do desenvolvimento às políticas e decisões definidas estritamente no espaço nacional. Afinal, *a autonomia da nação e a força de seus fatores endógenos* constituem uma dimensão essencial do próprio desenvolvimento e do poder do estado nacional e, conseqüentemente, não pode ser pressuposta (MEDEIROS, 2010, p. 639).

Para esse mesmo autor, a partir de um exame crítico de diferentes abordagens sobre as trajetórias de desenvolvimento, principalmente da abordagem cepalina, esses modelos teóricos serviam de subsídios e sustentação de estratégias econômicas e políticas, cuja relação societária centrava-se no papel do Estado. A limitação do pensamento, segundo Medeiros (2010), localizava-se na ausência da relação política entre Estados territoriais e um necessário diálogo com as questões examinadas na economia política internacional.

Colistete (2001) chama atenção para o fato de que a análise sobre a caracterização histórica das estruturas, base teórica cepalina

tende a ser muito menos direcionado para outros elementos da economia – tais como atores sociais, firmas, idéias e instituições. Em grande medida, essa orientação decorre do próprio papel secundário ocupado por tais elementos nas abordagens estruturalistas. Um dos efeitos disso é que onde grupos sociais, firmas, idéias e instituições podem ter um papel relevante em processos de mudança econômica e condicionamento de diferentes trajetórias históricas, a análise estruturalista mostra-se particularmente pouco equipada (COLISTETE, 2001, p.30).

No que tange ao ensino Fernandes (2008) ressalta que, no processo de desenvolvimento societário, o desenvolvimento da tecnologia e da pesquisa científica devem ser pensados para construção de um projeto que, ao mesmo tempo, rompa com as estruturas dependentes do capital e desenvolva um sistema para expandir a produção de conhecimentos científicos. Para isso defende que o papel da ciência e dos cientistas sociais, nas investigações e análises dos problemas nacionais, assim como na formulação de políticas de Estado, são relevantes para o desenvolvimento da ciência comprometida com os verdadeiros padrões e requisitos do saber científico. No entanto, observa que no Brasil vem ocorrendo duas coisas paradoxais:

um país pobre formando cientistas que só logram aproveitamento eficiente em centros de pesquisas de países ricos; o empirismo mais rudimentar coexistindo e impondo-se sobre o conhecimento verdadeiramente científico, por falta de iniciativas apropriadas dos cientistas (FERNANDES, 2008, p. 88).

Nessa conjuntura, recai uma crítica às universidades públicas pela manutenção do conservantismo dos catedráticos e das congregações das universidades. Para Fernandes (2008), a expansão das universidades nos anos 50 não favoreceu o desenvolvimento da tecnologia e, em suas características de centros universitários, prevaleceu uma mentalidade antiquada no modo de entender as relações entre a teoria, a pesquisa e a aplicação. Essa posição segundo Lima (2004) foi confrontada, de certa maneira, pela pressão de professores e estudantes para derrotar a monopolização do conhecimento pela burguesia e pela democratização interna das universidades.

De certo,

o ensino superior sofreu uma evolução decisiva, nos últimos vinte e cinco anos, com a introdução de ideais e padrões universitários de trabalho intelectual. Na verdade, porém, ainda prevalece a antiga mentalidade pré-universitária, improdutivo para a expansão da pesquisa científica e letal para o desenvolvimento do ensino científico básico. *Esses fatores, importantes para o desenvolvimento da industrialização*, pouco apoio tiveram dos empresários industriais, que não fizeram nenhuma pressão para a mudança do sistema educacional e, mesmo, para expandir a produção de conhecimentos científicos no país (FERNANDES, 2008, p. 87 *grifos nossos*).

A empresa industrial brasileira, em sua grande maioria, não estava interessada em um trabalho qualificado e especializado, bastava uma massa de oferta de trabalho. A esse respeito, Fernandes (2008) ressalta que as escolas profissionais que se criaram, destinadas aos operários, constituíam de um ensino instrumental e técnico, com padrões obsoletos de formação e preparação do homem para a vida. Ainda, de acordo com o autor, os empresários temiam que qualificar os operários poderia redundar em fator de encarecimento da mão-de-obra e de aumento das dificuldades no ajustamento dos operários às condições de trabalho.

Ao mesmo tempo a esquerda nacional-desenvolvimentista propôs e sustentou um projeto que segundo Fiori (2001b, 2007), transformaria na primeira tentativa de reforma social e democratizante do desenvolvimentismo juscelinista¹³. Seu programa propunha retomar o crescimento interrompido, conter a inflação e levar à frente programas universalizantes de saúde e educação e de reforma dos sistemas de propriedade urbana e agrária (proposta sintetizada, em 1963, no Plano Trienal do Ministro Celso Furtado).

¹³ Juscelino Kubitschek lançou um ousado plano desenvolvimentista que, segundo ele mesmo, iria fazer o Brasil crescer “50 anos em 5”. O chamado Plano de Metas privilegiava pesados investimentos nas áreas de alimentação, indústria de base, educação, energia e transporte. Tal plano visava o desenvolvimento da industrialização e da agricultura para que pudesse conter a miséria e o atraso econômico em diversas regiões do país.

Essa atuação estatal também pode ser elucidada por meio dos estudos de Ribeiro (1981) que destacou que o grande fluxo de capitais estrangeiros pôde ser considerado um fator responsável pelo desenvolvimento industrial no Brasil. Além disso, para manter o modelo político-nacional-desenvolvimentista, fez-se necessário mudar a orientação econômica, tal como: reforço do papel do Estado - tanto no planejamento quanto na direção de empreendimentos como fator principal do desenvolvimento sócio-econômico; intervenção drástica na esfera rural agrícola – transformação de propriedades tradicionais em modernas fazendas capitalistas; reaproximação dos interesses da burguesia nacional - elevação do nível tecnológico e da aplicação da escala industrial, aumentando o número de empregos, salários, capacidade de consumo dos trabalhadores, como também a produtividade e a dimensão dos negócios para os empreendedores (RIBEIRO, 1981, p. 65).

De acordo com Fiori (2007), o governo brasileiro também iniciou um exercício de inserção na posição internacional nos fins do governo Juscelino Kubitschek e no início da década de 1960 com a “política externa independente”. Assim,

o Brasil começou a exercitar uma política externa mais autônoma, combativa e global, ao lado de suas políticas econômicas desenvolvimentistas. Como no caso da iniciativa da operação Pan-Americana, em 1958, e da Operação Brasil-Ásia, nos anos 1959 e 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek, que também se aproximou da Europa e da África Negra, enquanto rompia relações com o FMI (FIORI, 2007, p.238).

Essa nova posição internacional incentivou a aproximação do Brasil com a América Latina, a Ásia, a África e, também, com o mundo socialista e o Movimento dos Países Não-Alinhados. No entanto, com o golpe militar de 1964, essas posições foram modificadas. Iniciou-se a presença marcante e gradativa dos Estados Unidos no investimento da modernização industrial brasileira, porém resguardando-se da concorrência pelo fornecimento/transferência de tecnologias.

O regime militar, instalado em 1964, abandonou as primeiras posições ultraliberais e retomou o caminho do desenvolvimentismo conservador e autoritário. Uma nova coalização de poder foi formada, em que o regime articulou-se simultaneamente com os grupos dominantes mais atrasados e com o grande capital monopolista. O resultado foi uma concentração e polarização da renda, provenientes de uma coalização “selvagem” através da qual o capitalismo brasileiro viveu o seu “milagre econômico” (FIORI, 2001a; NOGUEIRA, 1998).

A presença norte-americana também se fez via “contribuição” da USAID, Aliança para o Progresso, e também da CIA, as quais intervinham diretamente na vida brasileira, penetrando inclusive nos meios intelectuais para planejar o golpe militar de 1964, a partir de 1962 no IPES – Instituto de Pesquisas Sociais e IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática (DREIFUSS, 1981).

Inaugurou-se com o golpe de 1964 uma nova fase no papel e ordenamento do Estado, quando o regime rompeu com a fase precedente democrático-populista, reorganizou e subordinou a economia nacional para o atendimento à dinâmica e às necessidades do sistema do capital mundial (AFONSO E SOUZA, 1977). Esse período, segundo os mesmo autores, voltou-se para a internacionalização do capital multinacional e pôde ser evidenciado como um período de intensa intervenção do Estado que centralizou decisões, tanto no campo econômico, como no campo político.

Além disso, segundo a tese defendida pelos autores e apoiados nos estudos de O’Connor¹⁴ sobre o Estado, que utiliza a metodologia do modelo da economia política centrada no papel do Estado, no processo de acumulação do capital, a ação do Estado foi localizada em duas dimensões: nacional e internacional. Na dimensão nacional o Estado apresentou-se como “instância reguladora e organizadora do desenvolvimento capitalista” (p. 09). Na dimensão internacional, o Estado apresentou-se como instância de “articulação econômica e política da formação social nacional com o sistema capitalista mundial” (p. 09).

Para Nogueira (1998), o processo de acumulação proposta pelo Estado foi viabilizado por uma política voltada para a produção de bens de consumo duráveis, o que favoreceu as grandes empresas nacionais e estrangeiras, capitalizou e reprivatizou a economia, reduziu salários e estimulou o inchaço do sistema financeiro (IDEM, p. 103). Essas ações possibilitaram a modernização da economia do País e transformaram, em sentido capitalista, a sociedade, sem se fazer acompanhar de uma correspondente modernização política. O preço pago, entretanto, foi a deformação de diversos setores, principalmente impondo um pesado ônus à sociedade.

O Estado brasileiro nesse período segundo Afonso e Souza (1977) poderia ser analisado como:

1. A monopolização das decisões políticas pelos estados-maiores das Forças Armadas, e a ocupação do aparelho burocrático do Estado pela tecnologia militar e civil. 2. A

¹⁴ No entanto, os autores nos advertem sobre alguns problemas teóricos e metodológicos encontrados no modelo de O’Connor.

centralização político-administrativa nas mãos do poder Executivo, sob a tutela dos estados-maiores; a conseqüente anulação da independência dos poderes Legislativo e Judiciário, além da liquidação da estrutura federativa (a qual até 1964 expressava o balanço de poder político, administrativo e militar dentro do subsistema). A expressão mais alta desse processo ao nível político foi o Ato Institucional nº 5. 3. O processo de marginalização política e econômica dos sócios menores do consórcio – burguesia não associada, pequena burguesia, classes médias. 4. O processo de repressão política, econômica e social contra as classes trabalhadoras, sobre quem cai todo o peso desse “estilo de desenvolvimento”, particularmente depois de 1964. 5. Expansão da intervenção estatal em todas outras atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, uma característica histórica da evolução do Estado brasileiro que se vê significativamente enfatizada durante os últimos 12 anos de regime militar. O Estado assume para si todas as prerrogativas que considera necessária “em benefício dos interesses nacionais”. Essa interferência vai desde a definição de planos econômicos globais até o sistema educacional, esportes, censura, controle de atividades culturais, científicas e artísticas, e programas de “educação moral e cívica (AFONSO E SOUZA, 1977, p. 33-34).

Com essa análise, todavia, os autores ponderaram e advertiram que a sociedade civil¹⁵, no período, teve problemas para agir na estrutura social brasileira, mas, ao mesmo tempo, lutou efetivamente no campo político, contra a ditadura do Estado. O que os autores ressaltaram foi a dificuldade de ação da sociedade civil, por conta principalmente da repressão do Estado. Além disso, alguns espaços não preenchidos pelo mesmo Estado foram, propositalmente, “deixados” para a atuação do capital multinacional (IDEM, p. 34).

Coutinho (1967) salienta que a evolução do capitalismo não foi antecedida por uma época de ilusões humanistas e de tentativas de realizar, na prática, o cidadão e a comunidade democrática. Os movimentos nesse sentido foram sempre agitações superficiais, sem nenhum caráter verdadeiramente nacional e popular. A burguesia se ligou às antigas classes dominantes, operou no interior da economia retrógrada e fragmentada. (apud NOGUEIRA, 1998, p. 277)

A estratégia de regulação e manutenção da “ordem social” foi, segundo Afonso e Souza (1977), uma forma de garantia do Estado brasileiro de assegurar as relações de dominação do capital sobre o trabalho. Essa tática significou “negar” “o antagonismo existente entre capital e trabalho e fixar os mecanismos de cooperação e de “harmonia” entre os dois, assim como disciplinar e punir os movimentos que ameaçavam tal ordem social. “Manter o capital numa posição hegemônica e o trabalho numa posição subordinada constitui uma constante histórica em relação à teoria e à prática do Estado brasileiro” (Ibid, p. 35).

¹⁵ Nesse imbricado modo de organização da sociedade, vale ressaltar aqui, no caso brasileiro, a sociedade civil a nosso entender é circundada de nuances, que por isso mesmo, não se identifica por um conjunto de atores unificado. Como salienta ainda (DAGNINO, 2002), há que reconhecer a heterogeneidade intrínseca desse instrumento analítico.

O modo encontrado pelo Estado, ainda de acordo com Afonso e Souza (1977), para garantir essa “harmonia”, particularmente no terreno político pós 1964, foi a incorporação dos partidos políticos legais à ideologia dominante do “pacto social” entre o capital e o trabalho. Nessa direção, os sindicatos também deveriam expressar, sob a mediação do Estado, os compromissos de “harmonização” e coexistência entre o capital e o trabalho. Isso significou uma política rigorosa de controle da sociedade por meio da “Doutrina da Segurança Nacional”, cujo objetivo foi delegar ao capital a responsabilidade do desenvolvimento, e do trabalho a responsabilidade e o encargo de não afetar ou desafiar a segurança nacional com suas reivindicações econômicas, políticas e sociais (Ibid, p. 35).

Para Nogueira (1998), essa posição do Estado produziu inúmeras consequências. Por um lado, dificultou a constituição de uma tradição democrática expressiva e inibiu a formação de organizações políticas e sindicais representativas e autônomas. Por outro lado, difundiu uma cultura política condicionada pelo golpismo e pelo autoritarismo e acabou por instituir o “transformismo” (GRAMSCI) em regra da política, ou seja, permitiu que os sucessivos blocos de poder encontrassem, sempre, condições de assimilar tanto as frações rivais das classes dominantes, como diversos setores das classes subalternas. (NOGUEIRA, 1998, p. 273)

Essa ação do Estado para Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) foi incentivada para atender seletivamente interesses ou demandas específicas, incorporando seletivamente direitos de alguns atores, associações e movimentos, no entanto, deixando outros de fora.

Apoiado no estudo de Gramsci, Nogueira (1998) esclarece que, no Brasil, a mudança na estrutura societal se efetivou pela modernização conservadora e revolução passiva, também classificada por Gramsci em “revolução-restauração” e em “restauração progressiva” (GRAMSCI, 2000). Os sucessivos acordos e conciliações resultaram em uma sociedade desigual, fundada na não-inclusão e obrigada a dispendar energias humanas incalculáveis, para garantir o prosseguimento da acumulação, ou seja, pagar um elevado custo social para realizar programas de crescimento (NOGUEIRA, 1998, p.271). O autor esclarece, no entanto, que essa revolução passiva, no Brasil, não implicou numa aplicação mecânica do conceito, um monolitismo, ao contrário, viveu-se, sempre, com a vigência de ideais e práticas liberais.

Esse contexto revelou-se bastante desalentador para os partidos políticos considerados “ilegais” e seus movimentos, uma vez que ao terem anulados suas conquistas reais de poder político, também foram canceladas as possibilidades de lutas dos sindicatos, por melhor posição

do trabalho sobre o capital. Afonso e Souza (1977) demonstraram o resultado visível dessa desvalorização a partir de um quadro sobre a evolução do Salário Mínimo Real Médio no Brasil, 1952-1974 – comparado com o crescimento do produto real per capita (Ibid, p. 37). No quadro, constatou-se uma redução de 50% em relação ao salário mínimo real a partir de 1961. Uma das explicações dos autores para os dados apresentados foi a alta taxa inflacionária e, a partir de 1964, a política governamental de congelamento salarial.

O esboço sobre o modelo intervencionista do Estado brasileiro no período apresenta-nos, em certa medida, a atuação da instituição para manter a concentração do poder econômico. Contudo, é importante salientar que essa fase foi marcada, pela disputa política entre as tendências contraditórias “nacionalistas vs. internacionalistas, populismos e reformismos vs. políticas antipopulares e repressivas” (Ibid, p. 60) no interior do próprio Estado¹⁶.

Isso nos revela que o Estado brasileiro desenvolveu suas ações para garantir a hegemonia do capital sobre o trabalho e, de certa forma, certificar sua supremacia, diante da sociedade nacional e do capital internacional. Tal disposição pôde levantar, por um lado, idéias de que o desenvolvimento e controle do setor produtivo pelo Estado brasileiro o levou a ser configurado com uma tendência ao capitalismo de Estado. Por outro, o arranjo pôde se justificar posto que nenhum capital privado aceitou o risco de determinados investimentos. A ação estatal resultou dessas diferentes condições, mas tendeu a caracterizar-se pelo apoio total aos investimentos estrangeiros.

Para Romanelli (1991), a redefinição do papel do Estado teve como consequência um modelo concentrador da renda, uma vez que seguiu o caminho das sociedades periféricas que se industrializaram a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação, nos padrões de consumo, de uma camada restrita da população. Esse processo condicionou a industrialização que se fez intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra e implicou em prioridades que favoreceram determinadas camadas sociais, por serem estas as mais “capazes” de ajudar a alimentar o processo, dadas as suas possibilidades de consumo; arrocho salarial das classes trabalhadoras e o aumento do poder aquisitivo das camadas altas e médias altas.

¹⁶ Afonso e Souza (1977) analisaram esse período dividindo-o correspondente aos governos Getúlio Vargas (1950-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1960), João Goulart (1961-1963), Castelo Branco (1964-1966), Costa e Silva (1967-1969), Garrastazu Médici (1970-1973) e os dois anos do período Geisel (1974-1975).

Nessa lógica de redefinição do Estado, evidenciou-se a necessidade de se alijar a própria população da esfera das decisões. Para tanto o Estado criou e preservou condições políticas e sociais para que a economia se expandisse no sentido desejado e definiu novas funções do Estado que se expressaram, politicamente, em termos de: reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças na estrutura do poder; aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional; centralização e modernização da administração pública; cessação do protesto social.

Para Oliveira (2000) a industrialização brasileira, na ocasião, teve que conviver com a preservação da velha estrutura fundiária, pois a “inexistência de condições indispensáveis à plena realização da produção, adequadas ao modelo de desenvolvimento, pode ter contribuído para frear o progresso técnico esperado” (OLIVEIRA, 2000, p. 202).

A crise que assolou a América Latina na década de 1960, tendo continuidade nos anos 70, reorientou tanto as políticas para o setor econômico como também para o setor educacional. As mais expressivas reformas educacionais do período foram: a aprovação da 1ª LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4024/1961; a Lei n. 5.540/1968 sobre a reforma do ensino superior e a Lei n. 5.539/1968 sobre o Estatuto do Magistério Superior Federal. Esse período, de acordo com Cunha (1999), abre caminho para que se propiciem condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, até então, um período marcado por faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que materiais. (CUNHA, 1999, p.126).

A partir dos anos 1960 se evidenciou, também, a importância do planejamento educacional. De fato, de acordo com Garcia (1999), o Movimento de 1964, com seu regime político de contenção, promoveu a reformulação da legislação e o Planejamento passou a ser a bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo¹⁷.

A década de 60 foi um período que se caracterizou pelas relações entre política e economia e por um equilíbrio relativamente estável. No entanto, à medida que ocorreu a penetração mais intensa do capital internacional, iniciou-se o rompimento desse equilíbrio o que ocasionou a intensificação das mudanças no papel do Estado exigindo novas formas de pensar sua função no desenvolvimento econômico.

¹⁷ Para um histórico sintético do Planejamento Nacional da Educação no Brasil, consultar: (GARCIA, 1999).

Em análise dos anos de 1970, Afonso e Souza (1977) destacaram que nesse período “os resultados do programa econômico, político e social, posto em prática pelo regime militar desde 1964 parecem ter chegado a um clímax” (Ibid, p. 70). Descreveram que o capital multinacional completou seu ciclo de ocupação e maturação no território nacional, e o Estado completou seu processo de modernização em função desse mesmo capital. Para tanto, estabeleceu controles mais estritos sobre as forças econômicas e sociais e proclamou o “milagre econômico brasileiro”, para, “nas palavras do governo, “colocar o Brasil, no período de uma geração, na categoria das nações desenvolvidas” (Ibid, p.70).

A justificativa para essa ofensiva foi demonstrada para levar a cabo a política expansionista do Estado como agente financeiro e econômico dos projetos do capital multinacional. Além disso, houve uma interferência precisa do Estado que centralizou para si as atividades econômico-financeiras. Afonso e Souza (1977) enfatizaram que o Ministério da Fazenda, com o ministro Delfim Neto, “centralizou de forma quase absoluta a gerência dos negócios do Estado, um fato talvez sem paralelo em toda a história do Estado brasileiro” (Ibid, p. 71).

Destacou-se também, nesse período, a redução dos gastos federais com bem-estar social¹⁸ que segundo os autores “em média, de 4% do total no período Costa e Silva para 2% do total do período Médici” (Ibid, p.71). E a redução do gasto com a educação, em média, de 8,4% do total no período Costa e Silva para 5,9% no período Médici (Ibid, p.71). Contudo, destacaram que “os gastos com defesa e segurança continuaram elevados (23% do total)” (Ibid, p. 72). A mesma situação também, em certa medida, foi reproduzida pelos sistemas estaduais, com a subordinação aos ditames do governo federal e conseqüente redução dos gastos com o bem-estar social e crescente investida na segurança.

Na década de 70, ocorreu, ainda, um incremento nas despesas com infra-estrutura física (especialmente transporte e energia), e um tímido incremento destinado à assistência direta à indústria e comércio, agropecuária e força de trabalho. Coerente com essa postura, o Estado brasileiro privilegiou suas despesas dedicando 75% ao capital, principalmente ao grande capital, e o restante, 25% de suas despesas ao bem-estar social e à defesa e segurança. O peso recaiu, principalmente, para as despesas com inativos e pensionistas militares (Ibid, p.79). Em relação à

¹⁸ Os autores citaram os gastos geridos pelos Ministérios Previdência e Assistência Social, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho de acordo com *Anuários Estatísticos e Diário Oficial*, suplementos nº 237 e 241, IBGE, Brasil, 1973-1974 (Ibid, p.73).

educação, os autores indicam que os gastos federais para o ano de 1974 foram assim distribuídos: 51% empregados para a educação universitária, 14% em educação primária e 12% em educação secundária (médias do período 1974-1975) (Ibid, p. 92).

A política universitária dos anos 1970 foi, enfaticamente, criticada pelos professores, pesquisadores e estudantes. De acordo com Cunha (1999), concorreu para isso o contexto político do início da década, com o esgotamento do regime militar e o ascenso das organizações sociais e políticas, tendentes à democratização da sociedade e do Estado (p.126). A crítica atingiu, também, a ênfase humanista, com tendência intelectualista-academicista da educação brasileira, alienada da realidade global da sociedade.

As análises desse período resultaram em algumas proposições, de acordo com Afonso e Souza (1977), para a crise fiscal do Estado brasileiro. Dentre elas, destacaram a reorientação política econômica estatal e tendências nacionalistas em contraposição às tendências dominantes internacionalistas. Essa postura permitiria conter “a dívida externa extremamente alta, a aceleração da inflação, distribuição regressiva de rendas, congelamento do salário, poder de compra do mercado interno afetado por produção não-planificada para esse mercado, setores estratégicos do sistema produtivo sendo planejados desde o exterior, pelo capital multinacional” (Ibid, p. 127).

Para os autores, tal reorientação estatal, a curto prazo, tenderia a uma participação significativa do capital nos gastos estatais, mas marcada de “uma contradição com conseqüências políticas sérias em termos do balanço de poder no seio das classes dominantes” (p. 129). A longo prazo, reproduziria a necessidade do Estado em se apoiar ainda mais na classe trabalhadora, para taxar o seu trabalho.

O nacionalismo¹⁹ conforme Afonso e Souza (1977) seria explicado como a renegociação do pacto interno e das posições dentro do consórcio Estado-capital, na tentativa de reforçar o poder de barganha do subsistema nacional frente ao sistema internacional. Isto porque a “aliança hegemônica” seria de certa maneira minada por fatores internos e/ou externos e assim abriria possibilidades de ruptura com o sistema capitalista mundial. Como o Estado brasileiro se

¹⁹ A explicação detalhada para essa defesa encontra-se na argumentação de Afonso e Souza (1977) que justificaram a partir da análise que fizeram da crise do sistema, ou seja, “a medida que o subsistema nacional é internacionalizado, e à medida que sua articulação com o capital multinacional fortifica o poder econômico e centraliza o poder político estatal (com um modelo de crescimento que, por um lado, subordina e domina setores nacionais menos desenvolvidos da economia, e, por outro, intensifica a exploração dos assalariados), uma contradição básica entre o subsistema nacional e o capital multinacional se desenvolve. Sob certas circunstâncias, o resultado pode ser uma ruptura de cunho nacionalista ou mesmo revolucionário” (AFONSO E SOUZA, 1977, p.129).

caracterizou, nos últimos anos, como um poderoso agente econômico direto, tornou-se assim uma alternativa possível dentro do resultado das contradições, no subsistema nacional, do sistema capitalista. De qualquer forma, ou “(pelo menos a possibilidade de maior independência na redefinição dos termos de articulação) e o agente dessa ruptura pode surgir do seio do mesmo Estado forte e intervencionista que foi gerado pela própria lógica do capital multinacional” (Ibid, p. 130).

Para Fiori (2001b), na segunda metade da década de setenta, pelo menos, a oposição ao regime militar denunciava as fragilidades, contradições e limites desse desenvolvimentismo conservador. As críticas se direcionavam, principalmente, para o protecionismo, muitas vezes, sem critérios estratégicos de escolha a grupos econômicos e setores produtivos; para a defesa intransigente do monopólio da terra e dos espaços urbanos; e para seus sistemas mal financiados de proteção da força de trabalho e da população “marginal”. (Ibid, p.30) A crise em que se encontrava o Brasil tornava-se instrumento decisivo para a ruptura radical com o otimismo dos desenvolvimentistas.

De certa maneira, segundo o autor, a preocupação dos conservadores na década de 1970 era projetar um “desenvolvimento político” cuja expressão conduziria à introdução da “governabilidade”. O debate ganhou terreno, principalmente, nos países periféricos recolocando a questão como ponto fundamental para o processo de estruturação política, porém com contornos diferentes. Para os conservadores esse “desenvolvimento político” não estaria referenciado na lógica da “construção democrática”. As preocupações foram substituídas e deslocadas para o problema da reforma política, entendida pelos conservadores como “estabilidade política” ou, mais precisamente, como “preservação da ordem”. (FIORI, 2001b)

Para Nogueira (1998), essa fase da crise tornou-se em “armadilhas da transição”, pois não viabilizou, de fato, a reforma política e a edificação de um *regime* novo democrático, embora, fosse conhecida a grande crise que o país enfrentava e a necessidade de mudanças nos rumos políticos e econômicos para contê-la. Grosso modo, a longa transição, iniciada em meados dos anos 1970, para o autor, esteve caracterizada por três traços típicos:

- a) nasceu e se desenvolveu em meio a uma crise econômica de vastas proporções (recessão, inflação permanente, tendência à desindustrialização); b) não reconheceu a emergência de um movimento de massas impetuoso, organizado e autônomo em relação ao Estado; c) não adquiriu uma dinâmica radical ou acelerada, ajustando-se ao ritmo de auto-reforma do próprio regime. (NOGUEIRA, 1998, p. 157).

As “armadilhas da transição”, segundo o autor, encontravam dificuldade, em alguma medida, no novo governo, que já nascera de um vasto acordo de cúpula condicionado, em parte, pela pressão popular e obrigado a diversos compromissos e acomodações com setores do antigo regime. De certo também, o novo governo trazia consigo uma agenda de transição sobrecarregada, fruto de um acúmulo histórico de ações a serem superadas. (NOGUEIRA, 1998, p.109)

Ainda para o mesmo autor, a coexistência, na transição, de variados atritos e tensões, resultantes das próprias condições de mudança social marcava o avanço da sociedade civil que aos poucos fortalecia-se ganhando diversificação, mas, ao mesmo tempo, não era capaz de estabelecer maiores vínculos orgânicos com a sociedade política. Concorreu para essa dificuldade a diversificação/complexificação da sociedade civil expressa, principalmente, pela participação de diferentes atores, pela pluralidade de concepções e projetos políticos. O processo de transformação da sociedade brasileira, no entanto, foi acompanhado da presença de um Estado, cujas tendências, marcadamente capitalistas, organizaram sua atuação na esfera econômica, política e social e, particularmente, a sua adoção de tentativas de resolver as questões por meio das contradições internas do sistema e daquelas existentes, no interior do bloco no poder.

Observamos nos diferentes estudos que o regime militar, vigente nas décadas de 60, 70 e 80, definiu suas estratégias por meio de uma política autoritária, repressora e excludente. Contou com um Estado que reformulou em profundidade suas funções e estrutura, a partir da organização, mediação e regulação da sociedade brasileira. O ponto alto de suas ações foi o investimento maciço na centralização da política e ampliação de seu papel como agente econômico.

Essas estratégias lhe renderam, ao final dos anos de 1970, uma crise sem precedentes gerada principalmente pelo alto endividamento externo, inflação ascendente e congelamento dos salários. As manifestações e discussões para a resolução dos problemas da crise em ebulição vão ser palco para as disputas de alternativas, nos anos seguintes.

1.2. Discussão do Estado Intervencionista – Estado Desenvolvimentista – Crise do Estado Intervencionista

Segundo Borón (1994), a discussão intervencionismo x desenvolvimentismo gira principalmente, em torno dos gastos públicos e do “tamanho” do Estado. Tal debate gerou uma série de “críticas contra o que agora se considera um excessivo intervencionismo estatal, a maioria das quais foram articuladas recorrendo aos postulados clássicos da teoria liberal” (Ibid, p. 185). Esse autor explica ainda que

depois de uma prolongada história de ditadura e terrorismo nossas sociedades estão procurando consolidar suas recentes e sofridas conquistas democráticas no marco de um mal-estar econômico cuja severidade é pior do que o que afetou a região na década de 30. (...) se requer, inevitavelmente, submeter a questão do Estado a um novo exame” (BORÓN, 1994, p. 185).

A crítica ao Estado decorre de sua inoperância em administrar a crise em que se encontra e as demandas postas pela sociedade civil. Até os fins dos anos 70, ao Estado era atribuído um papel essencial, mas após diversos experimentos, foi considerado o vilão das crises, daí a necessidade de recompô-lo. A busca de soluções foi, então, afirmada pela supostas virtudes do mercado.

Fiori (2001a) sustenta que o debate sobre o tema da “ingovernabilidade democrática” foi peça chave para a ruptura e mudança de rumo das teorias da modernização ou do desenvolvimento político. A recondução do conceito de governabilidade, traduzida pelos conservadores como “estabilidade econômica”, numa derivação prática, contribuiu na direção de limitar o número de atividades submetidas ao poder regulador dos estados e apostar nas virtudes dos mercados auto-regulados. (FIORI, 2001a, p. 119)

Para Nogueira (1998), a governabilidade foi ameaçada pela profunda crise e os encaminhamentos do governo de Figueiredo, através da sua incapacidade administrativa, por conta de sua conduta política e da corrupção plantada em seu interior. O seu partido (o Partido Democrático Social) foi inábil na conduta em relação à crise, deixando o Executivo sem qualquer negociador competente e, praticamente, sem instrumentos de intervenção política. Diante de tão inconsistente quadro político, o governo revelou-se despreparado para fazer política e travar a batalha pela sua reprodução, no novo terreno desenhado com o avanço oposicionista (Ibid, p. 112).

A onda pela redemocratização da sociedade, no Brasil, acompanhou-se de uma estimulada bancarrota da ditadura militar que, em maior ou menor grau, foi incapaz de estabilizar um modelo de dominação confiável para enfrentar a crise. No entanto, segundo Borón (1994), “os frágeis

experimentos de transição democrática devem responder a uma impressionante “explosão de demandas” originadas nas postergações e privações sofridas pelas grandes maiorias nacionais sob ditaduras militares ou governos direitistas, que inspiraram suas políticas públicas nos cânones do neoliberalismo” (Ibid, p. 187).

Como destaca Nogueira (1998), tudo no Brasil parecia móvel, desenraizado, em traumática “transição”. O governo de Sarney carregaria consigo os sérios problemas resultantes das políticas econômicas adotadas anteriormente. Ainda recaía sobre o seu governo um pacto formado de acordos e compromissos, inclusive com setores do antigo regime, o que o obrigava a se equilibrar sobre uma delicada e heterogênea armação política. A tudo isso, acrescenta-se um quadro complexo do processo constituinte, uma crise política de grandes proporções e a desarticulação das esquerdas que se manifestavam (Ibid, p. 113).

As experiências, na década de 1980, vividas pela sociedade brasileira, considerada por muitos como “a década perdida”. Em grande medida, Fiori (2001a) destaca que o pensamento crítico emergente desse período se orientava para as reformas e o enfrentamento da crise da dívida externa e do novo contexto econômico internacional. O novo programa requeria

mudança radical nas bases do poder e a construção de uma nova coalização capaz de redesenhar o desenvolvimento nacional com base noutro conjunto de valores hierarquizados a partir de um objetivo central: o bem-estar econômico e social da população brasileira. O mesmo objetivo foi consagrado e detalhado pela Constituição de 1988 (FIORI, 2001a, p. 31).

Esclarece Nogueira (1998) porém, que a realidade se mostraria completamente diferente.

O aparato estatal não se revelaria controlável pelos novos governantes, nem o sistema político adquiriria consistência e operacionalidade democrática. A sociedade, por seu lado, iria expor inteiramente à luz do dia a sua natureza fragmentária, excludente, “selvagem”, solicitante. Nenhum pacto consistente ou acordo político “de base” seria sancionado. A nova estrutura do mundo, além do mais, começaria a roubar a autonomia de decisão, controle e intervenção do Estado nacional, complicando a democratização (NOGUEIRA, 1998, p. 114).

Nakatani; Oliveira (2010) destacam que a crise do período manifestou-se, também, pela aceleração da inflação, estimada pelo Índice Geral dos Preços (Disponibilidade Interna, ou IGP-DI). Depois do Plano Cruzado, vários Planos seguiram-se, para conter a inflação com formatos e conteúdos distintos, mas com o mesmo objetivo conforme descrevem os autores. A inflação

passou de 94,9% em 1981 para 227,9% em 1984, de 242% em 1985, 431% em 1987 para 1.117,9% em 1988 e, para 2.012,6%²⁰ em 1989 (p.22), conforme os mesmos autores.

Nakatani; Oliveira (2010); Fiori (2001a) analisam, ainda, que esse desenvolvimento de contradições internas contribuiu para que uma camada de intelectuais fosse “ocupando” espaços no interior das instituições do governo federal.

A transição do comando econômico, político e social, no interior da aliança dominante, formada pelas elites econômicas com uma intelectualidade paulista e carioca atrelada às “altas finanças internacionais”, e o ‘localismo’ dos donos do ‘sertão’, e a abertura do mercado financeiro nacional começaram ainda no governo José Sarney, continuaram nos governos Fernando Collor e Itamar Franco e se consolidaram nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O entusiasmo pelas conquistas democráticas não logrou o sucesso esperado. As reformas progressistas, expressas principalmente com a aprovação da Constituição de 1988, gradativamente, foram reorientadas ou destruídas pelas mesmas forças de centro-direita que haviam sustentado o desenvolvimentismo conservador dos militares.

Por um lado, no mesmo período, cresce, nos países desenvolvidos, movimento decorrente da inoperância do Estado em administrar a crise, porém com outra direção, reafirmando a concepção de Keynes e sua teoria de intervenção do Estado, na qual lhe atribui importância central no planejamento racional das atividades econômicas; por outro, paralelamente, à defesa das idéias de Keynes, idéias opositoras defendiam a não intervenção estatal na economia, e elegiam o mercado como o regulador das relações sociais. E por conta da chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, segundo Anderson (1995), em 1973 todo mundo capitalista caiu em uma longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. (Ibid, p. 10). A partir daí as idéias liberais passaram a ganhar destaque na conjuntura internacional.

Nos anos 70, os membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE tratavam de aplicar “remédios” keynesianos às crises econômicas, contudo,

²⁰ Os autores esclarecem que apesar dos elevados índices inflacionários, não se pode caracterizar o período altista de preços como de hiperinflação. Isso porque, ao lado da inflação, foram criados mecanismos de indexação (nos contratos, nas rendas em geral e nos depósitos à vista, entre outros), de modo que não houve uma completa rejeição à moeda nacional, que é típica de processos de hiperinflação. (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 22-23)

para os defensores da não intervenção do Estado no mercado a providência seria em vão, pois esse tipo de interferência já não dava mais para conter as crises.

Nos anos de 1980, ocorreu uma explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais. Para Anderson (1995) transformaram as operações em puramente parasitárias, conhecidas como capital fictício. Tal decisão foi proveniente de diversas situações, dentre elas: a falência econômica, atribuída em grande parte a um Estado em crise; o esgotamento do padrão de regulação econômica; a transformação produtiva e os acelerados graus de redução do tempo de trabalho nela embutidos. Era necessário encontrar alternativas para os desafios à elevação da competitividade das economias apoiadas nas novas tecnologias e na globalização financeira. Tal período pode-se afirmar, de acordo com Draibe (s.d.), foi basicamente defensivo, e pontuado em “recomendações” que visavam superar a crise pela negação dos princípios social-democráticos de regulação econômico-social.

Nos anos de 1990, a ênfase maior foi posta nos vetores de políticas que pudessem sustentar o crescimento apoiado na elevação da competitividade sistêmica, no reforço a mecanismos de modernização e flexibilização das estruturas, condizentes com as características das novas tecnologias. O neoliberalismo, no que concerne às políticas sociais, alterou suas proposições e redirecionou a política social, resumida quase sempre às propostas de corte do gasto social. Para Draibe (s.d.), as proposições para o campo social foram focadas para reduzir a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” - isto é, retirando do campo dos direitos sociais - muitos dos benefícios e, quando possível, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais.

Na base de tal “redirecionamento” estava a vontade de quebrar a espinha dorsal dos sindicatos e dos movimentos organizados da sociedade. No entanto, demonstra Anderson (1995), que o peso do Estado de bem-estar nos países capitalistas desenvolvidos, não diminuiu muito, apesar de todas as evidências e medidas para conter os gastos sociais. Explica o autor, que o Estado modificou em parte seus programas sociais, para a educação, a saúde, a previdência, pois, ao mesmo tempo, precisava enfrentar os desafios da modernização e da melhoria da competitividade sistêmica das economias, na busca da integração internacional e do crescimento sustentado.

No Brasil, os estudos sobre os orçamentos estatais, realizados por Afonso e Souza (1977), comprovaram que os gastos sociais tiveram outras destinações, ao serem classificados a partir de uma análise dos programas oficiais dos Ministérios do Trabalho, Assistência e Previdência social. Vale citar um amplo trecho dessa análise para compreensão do significado de gastos sociais no Brasil:

os gastos federais com estes itens (Trabalho, assistência e previdência social) correspondem a 10% do total. Junto com saúde, são estes os únicos gastos estatais destinados a atender as necessidades básicas do trabalho e da população em geral. [...] ao lado da notória deficiência e péssima qualidade do sistema brasileiro de bem-estar social, a tendência crescente, depois de 1964, a “capitalizar” tais recursos através de uma rede complexa de programas do Estado, das empresas e serviços particulares, criados e financiados com base nos salários e nos recursos públicos para atender a massa assalariada, mas que são transformados em operações de capital, tais como programas de investimentos em construção, projetos industriais e inclusive operações nas bolsas de valores. [...] total das despesas, em média 75% são gastos em “assistência” e 15% em “previdência”. O primeiro item inclui como despesa fundamental o pagamento a inativos e pensionistas *militares* (AFONSO E SOUZA, 1977, p. 93-95).

Nota-se, na citação acima, que o Estado brasileiro não atingiu minimamente a qualidade de bem-estar social²¹, muito embora, o gasto estatal nas décadas de 60 e 70 tenha crescido consideravelmente. Outra faceta da experiência brasileira desagradável em sua *performance* econômica pontuou-se na sua estrutura de distribuição de renda. Segundo Borón (1994), a tendência manifestada no Brasil,

na hora de avaliar o sucesso de um modelo de desenvolvimento não deixa de ser um sinal preocupante que, entre 1960 e 1980, os 50% mais pobres da população brasileira tenham testemunhado como sua participação na nova riqueza criada no país descia de 17,4% a 12,6% do PIB, em uma época em que propagandistas, ideólogos e empresários não deixavam de tecer loas ao milagre econômico. O reverso da medalha mostra que os 10% superiores passaram de 39,6% da renda nacional em 1960 a 50,9% vinte anos mais tarde (BORÓN, 1994, p. 193).

Os estudos de Groselli; Pereira; Ractz (2008) sobre o gasto social, no Brasil, entre os anos de 1980 e 2002 apresentam certa evolução nos gastos públicos federais, principalmente no setor da educação, com certa alta até 1988, ano da publicação da nova Constituição Federal. Acrescente-se, ainda, que, como um todo, o gasto social apresentou uma evolução real no período.

O gasto social como um todo apresentou uma evolução real no montante dos recursos destinados ao setor social no período entre 1980 e 2002. Percebe-se claramente que entre 1980 e 1986 o padrão de gastos governamentais no setor social ficava na casa entre R\$

²¹ Concebo bem-estar social a capacidade de que se tem do Estado em gasto com o setor social (educação, saúde, segurança, previdência, trabalho) “volume do gasto social” e a “forma e natureza desse gasto”.

30 a R\$ 40 bilhões. A partir de 1986, as inversões de recursos nas áreas sociais se elevaram; essa tendência se concretiza com a Constituição Federal de 1988, onde o Estado brasileiro bem como os subgovernos da federação devem arcar e manter serviços básicos a todos os cidadãos, independentemente da contribuição para estes fins. Isso elevou os padrões de gastos sociais, ficando em torno de R\$ 40 a R\$ 50 bilhões, chegando em 1994, aproximadamente R\$ 57,2 bilhões (GROSELLI; PEREIRA; RACTZ, 2008)

No entanto, observaram que entre 1989 e, essencialmente em 1991, onde ocorreu o mais baixo dispêndio de recursos no setor educacional, os gastos, principalmente nesse setor, tiveram uma diminuição brusca, explicada, segundo os autores, pela hiperinflação e pelas políticas econômicas encaminhadas no período, visando o controle inflacionário.

Em suas conclusões, analisam que, de maneira geral, a inflação é um fator determinante para o aumento ou diminuição da desigualdade social, pois incide proporcionalmente mais, nas classes com menor renda. A tendência é que, quanto maior for a inflação, maior será a desigualdade social. Ressaltam, ainda, os autores que *“a desigualdade social não é fruto de uma baixa carga tributária, pois a carga tributária do país está entre as mais altas do mundo (aproximadamente 36% do PIB). O que impede uma melhor distribuição de renda no país é a má utilização dos valores arrecadados”* (Ibid, 2008).

Os diversos planos adotados para conter a crise brasileira dos anos de 1980 atingiram também um expressivo endividamento público²², manifestado pelo forte envolvimento do governo na política econômica. Em contrapartida, Nakatani; Oliveira (2010) analisaram que a taxa de crescimento do PIB ingressou em uma trajetória de queda depois de ostentar níveis elevados entre 1984 e 1986: caiu para 3,5% em 1987, -0,1% em 1988, e para 3,2% em 1989. (Ibid, p.22)

A década de 1980 instigou diferentes diagnósticos sobre a natureza da crise e quais seriam as orientações para o Estado brasileiro, no novo cenário internacional que despontava. Muitos autores como Anderson (1995), Gentili (1995), Frigotto (1996), Boron (1994), Bruno (1997), Oliveira (1999), Fiori (2001a, 2001b, 2006, 2007), Marques; Ferreira (2010), Nakatani; Oliveira (2010) por exemplo, datam o final dos anos 1970 e meados dos anos 1980 como o período que sinalizou a investida contra o Estado Nacional e a estratégia desenvolvimentista. Para esses autores a crise do Estado intervencionista de certa maneira vai ser sentida não só nos países em

²² Para entendimento do gasto público, vários economistas explicam que, de uma maneira simplificada, quanto maior o envolvimento do governo na economia do país maior serão estes gastos públicos, dessa maneira, a equação para medir estes gastos é a comparação das despesas públicas com o Produto Interno Bruto (PIB).

desenvolvimento, como também nos países desenvolvidos. Essa ocorrência pode ser evidenciada primeiro, no Chile, sob a ditadura de Pinochet, nos anos 1970 e, quase uma década depois na Inglaterra, no governo de Thatcher, tendo se refletido nos Estados Unidos no governo do presidente Ronald Reagan.

1.3. Alternativas para “crise do Estado”: Globalização, Neoliberalismo

Nos anos 1990, a discussão sobre o Estado Intervencionista foi mais acirrada, e o debate crítico freqüente difundido por diferentes autores, dentre eles, Perry Anderson (1995), sugeriu que a financeirização da economia, a acumulação flexível, a Globalização, a introdução da microeletrônica e a nova reorganização do mundo do trabalho foram os propulsores dessa nova fase capitalista. O mesmo autor, em suas análises, afirmou que a mudança na organização do trabalho, por meio da reestruturação produtiva, e o neoliberalismo, além da flexibilidade das empresas para colocar no mercado produtos diferentes, para atender ao consumidor, foram pontos fulcrais dessa ocasião, gerando interpretações as mais variadas.

Para explicar as razões da crise, Fiori (2001a) localiza a discussão dentro de um tempo conjuntural inaugurado com o fim da Segunda Guerra Mundial, passando por um ‘ponto de ruptura’ decisivo no fim da década de 1960. Desse processo, resultam as principais transformações que, neste último quarto de século, alteraram a geopolítica e a geoeconomia do mundo e do Brasil.

A primeira transformação, de “natureza geopolítica”, definiu-se pela restauração da hegemonia mundial norte-americana com o fim da União Soviética e da Guerra Fria. A segunda, no “campo político-ideológico”, culminou na restauração liberal-conservadora, iniciada com a administração de Nixon nos Estados Unidos e depois concretizada com a vitória de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, na década de 1980. A terceira, no “campo econômico”, conhecida como a era da desregulamentação financeira, iniciou-se nos anos de 1960, com o fim do acordo Bretton Woods e, consolidou-se posteriormente, nos anos 1990, com a financeirização da economia e a globalização. A quarta transformação, a “revolução tecnológica”, provocou alterações no processo produtivo e gerencial após a Segunda Grande Guerra Mundial, mas com reflexos, efetivamente, a partir dos anos 1970, com a crise econômica. A quinta transformação, “no campo do trabalho e emprego”, provocou a reestruturação do mundo do trabalho. A sexta transformação,

no “campo da política econômica desregulada”, trouxe a subordinação dos países periféricos, ao final dos anos 1990, às finanças do capital privado internacional. A sétima transformação, a “polarização entre ‘núcleo central’ e ‘periferia’”, acarretou o aumento das desigualdades de poder e riqueza entre os dois pólos (FIORI, 2001a, p.13-14).

O resultado dessas grandes alterações tem sido interpretado pelos liberais como consequência das transformações tecnológicas, somadas à expansão dos mercados, consequências que poderão ser corrigidas com políticas de cunho econômico. Os efeitos produzem a progressiva riqueza e o desenvolvimento por meio do livre comércio e da completa liberdade de circulação dos capitais privados. Nesse contexto, há a necessidade da redução obrigatória e virtuosa da soberania dos Estados.

Contra tal posição, Fiori (2001a) defende que esta visão, hoje hegemônica, tem um forte viés ideológico, pois tenta separar os problemas da globalização econômica, das transformações políticas e ideológicas e das consequências sociais. Com efeito, essas grandes transformações correspondem a uma ampla dinâmica do capitalismo histórico e são produto de uma estratégia política e financeira, impulsionada, a um só tempo, pela competição interestatal e pelas relações de dominação entre os poderes dominantes e os grupos sociais e países subordinados. (Ibid, p. 16)

Para Borón (1994, p.189), “se há uma crise do Estado, inocultável tanto na periferia como no centro, é porque o capitalismo como modo de produção está em crise”. Apesar disso, os defensores do neoliberalismo insistem que a crise decorre da intervenção estatal, e para isso defendem o desmantelamento do Estado benfeitor e reforçam a importância do mercado, para gerar o funcionamento do capitalismo contemporâneo. Anderson (1995) destacou, ainda, em sua análise que, mesmo com o apelo dos neoliberais em “descartar” o papel do Estado, este continuou a persistir como importante regulador e interventor, na esfera econômica e política para propiciar, prioritariamente, a reprodução ampliada do capital.

Ao lado de tais discussões, também desponta a questão da nova fase da Revolução Tecnológica, com a introdução da microeletrônica, nesse estágio de acumulação capitalista. Por um lado, muitos autores como Beck (1996), Bauman (2000), Santos (1999) reconheceram nela uma marca para o progresso, o avanço e a melhoria da sociedade como um todo. Por outro, autores como Borón (1994), Anderson (1995), Arretche (1995), Draibe (1997), Mészáros (2005) veem-na como um processo de precarização das condições da vida em sociedade, de destruição

do planeta, por conta desse modelo de desenvolvimento. O que esses autores não negam é que estamos vivendo um estágio atual de desenvolvimento do capital, muito diferente dos períodos anteriores e mais complexo ainda.

Essa complexidade é que Sennett (2006) procura esclarecer em seu livro “*A cultura do novo capitalismo*”, quando nos apresenta as mudanças ocorridas, nos anos 1990, com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação em escala planetária, que modificaram a concepção e organização do trabalho. Para o autor, a nova arquitetura do capital desenha-se em bases flexíveis que alteram a relação do capital com o trabalho.

Nesse cenário, Anderson (1995) avaliou que política e ideologicamente, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus idealizadores²³, provavelmente, jamais sonharam, disseminando a idéia de que não há alternativas para os seus princípios, todos devem adaptar-se às normas do projeto neoliberal, que passou a ser apresentado à sociedade como a única alternativa possível, para se obter a manutenção da estabilidade monetária e o desenvolvimento econômico.

No contexto brasileiro, essas idéias repercutiram postulando a necessidade imperiosa de um novo padrão de modernização do capital, assim como uma postura política e econômica para apoiá-las. Tal conjuntura constituiu uma nova reconfiguração na disputa política, no embate de forças políticas de interesses antagônicos, sobre o papel do Estado e de sua intervenção nas políticas públicas. Foi um período em que a expressão mais evidente era a necessidade de “diminuir” a presença do Estado²⁴ na condução dos gastos públicos. Assim, em nosso país, se os anos de 1980 foram marcados pela efervescência dos movimentos organizados no sentido de reivindicar uma posição do Estado para atender às demandas postas pela sociedade civil, a década de 1990 sinaliza a confrontação e a alteração da correlação de forças, principalmente, no campo político e econômico.

²³ Friedrich Hayek e Milton Friedman são os principais idealizadores das políticas neoliberais.

²⁴ Os estudos de Afonso e Souza (1977) nos revelaram o quão Estado brasileiro tinha papel importante na economia brasileira. Essa importância pôde ser explicada pela expansão da intervenção estatal em todas as atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, principalmente a partir dos anos 60. A intervenção era justificada para conter a crise do sistema capitalista internacional. A resposta a essa crise foi criar um parque industrial e implementação de infra-estrutura industrial e de serviços estatais para atender ao setor internacionalizado da economia (grande capital) e o subsistema nacional brasileiro. O Estado capitalista brasileiro “tomou para si o desenvolvimento da mineração, geração da energia elétrica, extração e processamento básico de petróleo, e serviços públicos através de empresas estatais e mistas, e/ou concentrando as despesas públicas em transportes (de carga), energia e comunicações” (Ibid, p.105). E esclareceram, “a entrada do Estado como investidor no mercado é decidida somente depois que nenhum capital privado aceita o risco de determinados investimentos” (AFONSO E SOUZA, 1977, p.110).

Vale ressaltar que, no contexto de redução do papel do Estado, potencializa a idéia da participação da sociedade em “parceria” com o Estado, criando as condições para a sustentabilidade de programas e projetos do governo. A disputa fortemente contestadora dos movimentos organizados dos anos de 1980, dissolve-se no novo discurso de ajuste do Estado, num evidente deslocamento do papel da sociedade. Como afirma Dagnino, nas relações entre Estado e sociedade civil,

o antagonismo, o confronto e a oposição declarados que caracterizavam essas relações no período de resistência contra a ditadura perdem um espaço substancial para uma postura de negociação que aposta na possibilidade de uma atuação conjunta, expressa paradigmaticamente na bandeira da “participação da sociedade civil”. A adesão a esse novo paradigma dá-se, evidentemente, de forma diferenciada. Tal diferenciação se faz presente tanto no interior do Estado (...) como no interior da sociedade civil (...) A questão da participação da sociedade civil é um elemento fundamental de diferenciação entre os vários projetos políticos em disputa. (Dagnino, 2002, p.13)

As idéias liberalizantes difundidas, já na década de oitenta, pela equipe econômica do Banco Mundial, encontraram solo fértil no contexto brasileiro²⁵. A ideologia neoliberal, já dominante em escala mundial, foi assumida e consolidada como um conjunto de proposições conhecido como o Consenso de Washington²⁶, que, em linhas gerais, estabeleceu a política econômica a ser implementada no Brasil a partir da década de 1990. Sepultou-se, então, o projeto nacional-desenvolvimentista que vigorara no país nas três décadas anteriores, com o desmonte e destruição de parte expressiva de suas cadeias industriais e de boa parte da infra-estrutura. (FIORI, 2001a; NAKATANI; OLIVEIRA, 2010). O projeto apresentado consistiria em obter a estabilidade monetária e o desenvolvimento econômico.

A opção que o governo brasileiro fez, pelo Consenso de Washington, foi, para Fiori (2001a), um acordo que definiu de maneira rigorosa os objetivos e a forma como o país deverá ser governado durante os próximos anos, independentemente de quem o esteja administrando (ibid, p. 32). Em linhas gerais, para Fiori (2001a) o acordo prometeu:

25 bilhões de dólares de privatizações que deverão ser repassados aos credores privados enquanto aumenta em mais 40 bilhões a dívida externa pública a descoberto. [...] o

²⁵ De acordo com Gentili (1995), a classe dominante, dentre elas os conservadores, do país apoiadas por “especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc. (GENTILI, 1995b, p.135), utilizaram dos estudos dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial e a OMC) para exigirem mudanças.

²⁶ Expressão cunhada pelo economista John Williamson após uma conferência patrocinada pelo Banco Mundial no Institute for International Economics, em 1989. De acordo com Nakatani; Oliveira (2010), “ela expressa um conjunto de recomendações e medidas da política econômica conhecida também como neoliberalismo, que passou a orientar as recomendações do FMI e do Banco Mundial. Podemos sintetizá-la em três proposições: desregulamentação dos mercados de trabalho, de bens, de serviços e financeiro; desestatização e redução do aparelho estatal; e gestão estatal “responsável” das finanças públicas e da moeda” (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

essencial é que, como garantia pelo empréstimo internacional [...], o governo ofereceu uma transferência de “capacidade de decisão”, o que transforma o Brasil a primeira cobaia internacional de um experimento que combina, num “mercado emergente”, a aceitação contratual e compulsiva das regras e prescrições do Acordo Multilateral de Investimentos (o AMI, que ainda não foi assinado pelos países desenvolvidos) com as regras, já aceitas pelo Brasil, da Organização Mundial do Comércio e mais uma fórmula nova e não constitucionalizada da dolarização da economia (FIORI, 2001a, p.33).

Diante do quadro exposto, não seria plausível falar em Estado intervencionista no Brasil. Ao contrário, os argumentos até aqui levantados parecem avaliar, muito mais, uma noção de extensão da presença do Estado para promover a ampliação do capital. Nesse sentido, Fiori (2001a) defende que

é falsa a idéia de Estado forte no Brasil, pois o que ocorreu foi o oposto. O Estado foi forte toda vez que se enfrentou com os interesses populares, mas foi sempre frágil quando teve que enfrentar e arbitrar os interesses heterogêneos do pacto em que se sustentou até a década de 1980, particularmente quando se tratava de interesses internacionais (FIORI, 2001a, p.18).

A distinção apresentada aqui é importante para esclarecer a noção de crise esboçada, no momento. A referência acima nos ajuda a entender que, a partir da segunda metade dos anos 1980, no cenário que se delineou fica difícil admitir que há uma ruptura da estrutura do sistema capitalista, “algo capaz de pôr abaixo sua espinha dorsal, de fazer ruir seus pilares” (OLIVEIRA, 2000, p. 46) assim como a renúncia do poder do Estado-nação. O movimento que se apresenta está interligado com a retomada da hegemonia americana, que culminou com o fim da Guerra Fria e o surgimento de uma finança mundial privada e desregulada, mas submetida ao poder do dólar e do sistema financeiro anglo-saxão (FIORI, 2001b, p. 42). Assim, ainda para o autor, o marco importante, que pode ter caracterizado a abdicação do poder nacional, na verdade foi o aumento da distância entre o poder e a riqueza, entre os Estados ‘núcleo central’ e sua periferia.

Em termos efetivos, esse período foi marcado com as altas das taxas de juros internacionais e do preço do petróleo, junto com a queda dos preços das *commodities* e a exclusão do Brasil do mercado financeiro internacional, após a moratória do México. Esses fatos criaram as condições econômicas e políticas que permitiram associar essa nova orientação geoeconômica com o projeto simultâneo de abandono do próprio desenvolvimentismo.

A dinâmica da economia, nesse novo processo de reconstrução do capitalismo, invadiu todos os setores, influenciando a reestruturação do ensino superior e apresentando um redesenho a tal nível. O contexto das reformas para as universidades públicas brasileiras, principalmente, nos anos 90, é importante e destaca-se em nossa análise, pois permitiu compreender os discursos

e as práticas da governabilidade liberal, assim como, o que se produziu dentro das instituições públicas de ensino superior e, para as mudanças concretas na vida cotidiana dos docentes.

Essas alterações na função e papel do Estado brasileiro foram experimentadas no início do Governo Collor²⁷ (1991) que, em busca de explicar seu apoio ao projeto neoliberal, fez, em seus discursos, ataques ao setor público, por conta do seu burocratismo, improdutividade, ineficiência e sua vocação planificadora. Em contrapartida, defendeu a privatização como modo de resolver a crise e o déficit público e elegeu o mercado como a contraface dinâmica e flexível que, na medida em que garantiria necessariamente a competência, permitiria potencializar as relações entre capital e trabalho. Utilizou como argumento a revisão da Constituição, pois esta já não estaria representando os anseios da sociedade. Encontrou apoio nos conservadores que esperavam, com essa revisão, eliminar os direitos sociais adquiridos em 1988.

Em linhas gerais, de acordo com Nakatani; Oliveira (2010), o governo de Fernando Collor de Mello inaugurou um plano de estabilização econômica, conduzido pela economista Zélia Cardoso de Melo que anunciou à nação um conjunto de medidas, dentre elas:

- a troca da moeda de cruzado novo para cruzeiro, sem mudança na equivalência entre as moedas;
- o bloqueio do montante de depósitos em contas-correntes e cadernetas de poupança que superasse 50 mil cruzados novos;
- o congelamento dos preços e salários;
- o fim de subsídios e incentivos fiscais;
- o lançamento do Programa Nacional de Desestatização (PND);
- a extinção de vários órgãos do governo. (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 25)

Para esses autores, o bloqueio dos depósitos em contas-correntes e cadernetas de poupança foi o ponto central e mais polêmico desse plano e enfrentou fortes pressões de vários

²⁷ De acordo com Nakatani; Oliveira (2010), Collor foi o candidato apoiado, *mesmo a contragosto*, pelas classes dominantes que se organizaram no interior do bloco do poder contra o candidato do PT (Luiz Inácio Lula da Silva). Era membro de um partido minúsculo e inexpressivo politicamente – o Partido da Renovação Nacional (PRN). “Embora desconhecido do País, Collor era de família tradicional na política nacional. Seu avô foi deputado federal e ministro do Trabalho no governo Getúlio Vargas, e seu pai foi deputado federal, senador e governador de Alagoas. Ele foi prefeito nomeado de Maceió durante a ditadura militar, elegeu-se deputado federal e governador de Alagoas antes de candidatar-se e ser eleito presidente” (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

segmentos empresariais, obrigando o governo a recuar e a liberar gradativamente, antes do prazo previsto, os ativos monetários e financeiros bloqueados, no que ficou conhecido como “operação torneirinha” (Ibid, 2010, p.25).

Na sequência de seu governo, Collor introduziu a abertura a importações com redução das tarifas, a formulação de uma “nova” política industrial e a reforma do comércio exterior e, a partir de julho de 1990, deu o primeiro passo à adoção do Programa Nacional de Desestatização (PND²⁸), como principal estratégia de política econômica do setor produtivo estatal (SPE), durante os anos 1990, seguindo o mesmo modelo institucional do processo de privatização, conduzido nos anos 1980 pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES²⁹) (LANDI, 2010).

De acordo com Landi (2010), o PND tornou-se uma das peças fundamentais para a consolidação de uma nova estratégia de atuação do Estado brasileiro. A justificativa para implementação do programa estava focada no saneamento financeiro do Estado. Em linhas gerais constituíam-se objetivos do programa: i) reordenamento estratégico do Estado; ii) redução da dívida pública; iii) retomada de investimentos; iv) modernização da indústria; e v) fortalecimento do mercado de capitais. (Ibid, 2010, p. 122)

Ainda segundo essa autora, esse programa³⁰, com enfoque eminentemente fiscalista, inviabilizou qualquer iniciativa de articulação da privatização, com uma política industrial e de crescimento. Em sua análise, ilustra que o governo estaria somente centrado em diminuir o endividamento do setor público.

Para Nogueira (1998), a intenção do governo era conter o processo de “perda de capacidade financeira e de competência gerencial” registrado no correr de anos anteriores, concentrando-se de modo especial na recomposição financeira do Estado, utilizando-se de discursos de que “nada produziria de efetivo a não ser uma ameaça de paralisia e desestruturação administrativa, o prosseguimento da desmoralização da imagem do funcionário público”

²⁸ O PND foi criado pela Medida Provisória n. 155, transformando-se na Lei n. 8.031, em 12 de abril de 1990. Vale ressaltar que, de acordo com Landi (2010), essa Lei foi aprovada pelo Congresso em apenas um mês de negociações.

²⁹ A autora registra que, “com a crise do final da década de 1970, agravada nos anos 1980, o BNDES passou a desembolsar recursos para diversas empresas na tentativa de garantir sua sobrevivência. Ao seguirem com sérias dificuldades financeiras, essas empresas acabaram convertendo suas dívidas junto ao BNDES em capital, resultando na assunção do controle daquelas empresas pelo banco. O mesmo processo de absorção de empreendimentos privados ocorreu com as empresas em que o BNDES detinha participação acionária. Esse mecanismo levou várias empresas privadas a passarem seu controle ao BNDES. Esse conjunto de empresas acabou definindo o Programa de Privatização do Sistema BNDES, na tentativa de garantir o saneamento de sua carteira” (LANDI, 2010, p. 122).

³⁰ Para um histórico sobre o Programa Nacional de Desestatização (PND) no Brasil, consultar LANDI (2010).

(NOGUEIRA, 1998, p.136), com a promessa em uma luta sem quartel “contra a inflação e contra a corrupção” (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010).

Com o impeachment de Collor (1991-1992), Itamar Franco (1992-1994), seu vice, assumiu em outubro de 1992, levantando inúmeras dúvidas, quanto ao futuro do processo de alienação dos ativos públicos. As incertezas eram geradas, de um lado, por conta do cunho nacionalista do novo presidente e por outro das críticas ao PND levantadas por Antônio Barros de Castro ao assumir a presidência do BNDES. Para este último, a venda de ativos deveria constituir uma estratégia mais ampla do que a simples redução de dívida pública³¹ (LANDI, 2010, p. 126).

Para a autora, em meio a muitas discussões envolvendo o BNDES e o PND, Itamar Franco³² divulgou uma série de decretos e medidas, consolidando as novas regras do programa, peso do BNDES no processo decisório, incluindo, nas negociações, também o Congresso e demais forças políticas empresariais e trabalhadores. No entanto, essas alterações na composição decisória, incluídas na legislação, acabariam por reduzir à figura do presidente da República, a aprovação final de todas as determinações nesses campos. (LANDI, 2010)

Aos poucos, como ainda analisa a autora, o processo de desestatização foi reorientado e substituído pela tradicional articulação com a questão fiscal, sobretudo quando Fernando Henrique Cardoso – FHC assume o Ministério da Fazenda em maio de 1993 e, posteriormente, Pêrsio Arida assume a presidência do BNDES. FHC tentou dinamizar e iniciar uma nova etapa do PND para melhorar o resultado financeiro das vendas e também sinalizou para o avanço da privatização de outros setores. (Ibid, p.128) O resultado final da gestão de Itamar Franco foi que ele:

conseguiu alienar 20 empresas, que juntas somaram um volume de recursos da ordem de US\$ 5,273 bilhões, com a inclusão das dívidas transferidas e da alienação de US\$ 1,150 bilhão em venda de participação minoritárias da União em entidades selecionadas. Esse total representou um incremento de quase 30% em relação ao volume transferido ao setor privado durante a gestão do Presidente Collor (LANDI, 2010, p. 130).

O que se observa é que o objetivo da privatização acabou se limitando a ser um ajuste fiscal (troca patrimonial) de curto prazo, associado a um discurso neoliberal de modernização da economia, tendo sido excluída e/ou abandonada a perspectiva de sua relação com uma política industrial e de crescimento. (NAKATANI; OLIVIEIRA, 2010)

³¹ Para as idéias do novo presidente do BNDES, consultar Landi (2010).

³² O descompasso na condução do PND levou o presidente a suspender por noventa dias o programa.

Os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) (1999-2002), de acordo com Neves (2006), evidenciaram de maneira sistemática a proposta de projeto de sociedade, de “prioritariamente reestruturar o Estado em suas funções econômicas e político-ideológicas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado em suas funções passou a coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como na social” (Ibid, p.82).

O governo FHC, apoiado por uma aliança com as classes dominantes nacionais, principalmente as frações financeiras e internacionalizadas, ligadas pelo grande capital internacional, e novos intelectuais orgânicos, aprofundou a abertura comercial e financeira, acelerou o processo de privatização das empresas estatais, avançou na desregulamentação do mercado de trabalho, reformou a Previdência Social e desmontou o aparelho de Estado. (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010) (FIORI, 2001a)

A trajetória do Plano de FHC, no processo de estabilização monetária, se consolidou no lançamento do Plano Real em 1994, ainda quando ministro da Fazenda de Itamar Franco. De acordo com Nakatani; Oliveira (2010) esse Plano distinguiu-se em duas fases: a primeira, de sua implementação até a crise financeira de 1998; e a segunda, que teve início em 1999 com a mudança no regime fiscal e cambial, e introdução de uma política de metas para a inflação.

O Plano Real visava colocar a paridade entre o dólar e o real, complementada por uma política de altas taxas de juros, com objetivo de conter a expansão do crédito e garantir a entrada de recursos externos para o equilíbrio da Balança de Pagamentos. O resultado, no entanto, foi o aumento elevado da dívida pública, o que “transformou a economia brasileira em uma economia de “endividamento³³” (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010).

Ao fazer a opção pela abertura para os mercados financeiros e a retirada do controle sobre seus capitais, além da redução drástica dos impostos sobre os rendimentos altos, o governo FHC permitiu que o capital especulativo e parasitário se fixasse no território brasileiro, sujeitando o país ao pagamento de juros, sem que esse capital produzisse qualquer riqueza no território nacional. Além disso, o endividamento do país só se agravou com essa proposição. (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010)

No campo político, o conjunto de medidas adotadas pelo governo de FHC pareceu se justificar pela necessidade da reforma fiscal, da Previdência Social e eliminação dos monopólios

³³ De acordo com Nakatani; Oliveira (2010), a dívida externa bruta, que era de US\$ 114,3 bilhões em dezembro de 1993, chegou a US\$ 234,7 bilhões em dezembro de 1998 (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 30).

estatais para tornar a administração pública moderna e eficiente. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998) A política de modernização da economia seria reforçada com a introdução de mudanças na máquina estatal, baseadas nas premissas do consenso de Washington, para o qual o mercado, uma vez alcançada a estabilização, possui poderes para alavancar o crescimento econômico e corrigir as desigualdades econômicas e sociais existentes. (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010)

As estratégias apresentadas e defendidas pelo governo de FHC foram consideradas inevitáveis para nos ajustar à globalização, à nova reorganização produtiva e competir no mercado internacional. A opção pela ordem neoliberal comprometeu as estruturas políticas e jurídicas do Estado-nação. Para Nogueira (1998), ao impor o império do econômico sobre o processo decisório e substituir a política pelo mercado como instância privilegiada de regulação social, a tendência à *fragmentação* e à *despolitização* passou a imperar como idéia de comunidade política e a revigorar os comportamentos individualistas, possessivos, predatórios e competitivos.

A questão da reforma do Estado com um novo corpo conceitual, no cenário contemporâneo, de ajustamento à nova fase da globalização abriu caminhos para um quadro político-ideológico de “desconstruir” o Estado. Para Nogueira (1998), a reforma do Estado inspirada no neoliberalismo converge para temas decisivos da área social como responsáveis pelo déficit público e pelo “excessivo” gasto estatal, atribuindo ao setor público a condição de fonte única de corrupção e da ineficiência. O teor desses ataques acabou por distorcer e desfocar a crítica, atingindo as instituições e a própria política, aprofundando as separações entre o cidadão e o Estado, assim como corroendo os mais variados aspectos do Estado, da democracia, da sociedade civil e do sistema político.

Nesse processo amplo, tenso e complexo, na sociedade brasileira, alterou-se a linguagem da reforma do Estado e da Administração, sem, contudo se perderem as orientações mais gerais do neoliberalismo: descentralizar a gestão, transferir atribuições para a sociedade e para o terceiro setor, reduzir o déficit público. Essas orientações, para a reforma administrativa, estavam referenciadas à tese defendida por Bresser Pereira, posteriormente, nomeado ministro titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), de que para um Estado Moderno, social-democrata necessitaria transformar a administração pública brasileira, de burocrática em gerencial.

A mudança do Estado burocrático (lento e caro) para o Estado gerencial (ágil e menos

custoso) despontou como estratégia para reduzir os custos e tornar mais eficiente a administração do Estado. Para Bresser Pereira; Spink (1998) a administração gerencial, que significava a descentralização, controle de qualidade e a terceirização dos serviços públicos, era fundamental para a transformação do Estado brasileiro.

Dando continuidade em sua defesa da reforma administrativa, Bresser Pereira enfatizou a descentralização como “democratização” do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia, e a terceirização com a introdução de novos setores públicos não-estatais, “não-governamentais”. Tais argumentos foram incorporados e defendidos pelo governo federal que reconheceu os avanços realizados pela administração empresarial como ideais para tornar o aparelho estatal mais eficiente.

Para a concretização da administração gerencial, Bresser Pereira; Spink (1998) descreve que quatro setores são fundamentais:

1. Núcleo estratégico - centro no qual se definiriam as leis e as políticas. O objetivo foi centralizar as diretrizes e ter o controle sobre elas e descentralizar as tarefas. Estavam incluídos neste núcleo, o presidente ou primeiro-ministro, ministros, o parlamento e os tribunais.
2. Atividades exclusivas - foram as atividades que garantiriam que as leis e as políticas públicas fossem cumpridas, foi o poder do Estado. Integra este setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos, dentre outros.
3. Serviços não-exclusivos - o Estado poderia dispor, mas também poderiam ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (“não-governamental”). Estavam inseridas neste setor a educação, saúde, cultura e pesquisa científica.
4. Setor de produção de bens e serviços - foram as empresas estatais” (BRESSERT PEREIRA; SPINK, 1998, p. 33-34).

Nessa exposição, o ex-ministro Bresser Pereira deixa clara sua defesa para a reforma do Estado, tanto no que se refere às instituições, quanto em relação à esfera pública. Trata-se de introduzir, segundo Silva Jr.; Sguissardi (2005),

no domínio social, mediante a construção de um pacto social pragmático, a racionalidade gerencial capitalista e privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão da privada, mas, sobretudo, na acentuação da dimensão estatal/mercantil (e privado/mercantil) com sua racionalidade organizativa (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2005, p. 17).

Nesse redesenho, a capacidade de intervenção do Estado, na área social, alterou-se face à necessidade de uma “nova administração pública” como argumentava Bresser Pereira; Spink (1998):

a regulação e intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura - uma intervenção que não compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial

(BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998, p.237).

O objetivo de transformar a administração pública brasileira, de burocrática em gerencial surgiu como estratégia para reduzir os custos e tornar mais eficiente a administração do Estado. Nesse cenário, há, inclusive, a necessidade de flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos e aproximar os mercados de trabalho público e privado (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998, p. 243). Todo arcabouço teórico-metodológico experimentado, refletiu de certo na redefinição do pacto e consensos societais, na social-democracia, na participação da cidadania, na valorização das instituições representativas.

Os estudos de Silva Jr.; Sguissardi (2005) apresentam uma análise de Emir Sader sobre público/privado e expressam ser uma reatualização da estratégia neoliberal de acentuar a suposta contraposição estatal/privado, em lugar da oposição real público/privado. Isso porque, como esclarece Dagnino; Olvera; Panfichi (2006), a noção de “público” se referia ao Estado, na medida em que este constituía o oposto do setor privado. O resgate do “público” como um espaço da sociedade é relativamente recente (Ibid, p. 23). A “universalização dos direitos”, ainda nos estudos de Silva Jr.; Sguissardi (2005) compõe a verdadeira essência do público, enquanto a “mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer e cultura” (Sader apud, 2003, p.3), corresponde à essência do mercado ou do estatal/privado e, nesse caso, especialmente o pólo privado/mercantil. (Ibid, p.16)

No campo educacional, o pensar a reforma administrativa, conforme Bresser Pereira, inserida nos serviços não-exclusivos do Estado, distorceu o debate e desfocou a crítica sobre a função do Estado para área social. Abriu-se caminho para mudança da relação e mediação entre o setor público e o setor privado, para a atuação e condução da educação.

Para Barroso (2005), esse modo de regulação altera as medidas políticas e administrativas dos poderes públicos, para o sistema educacional. A transferência das tarefas para a sociedade amplia o setor público “não-governamental”. A descentralização e autonomia foram incorporadas ao cenário nacional como mecanismos de reorganização do espaço social. O discurso da incapacidade do Estado de fazer política econômica e social ao mesmo tempo justificava tais medidas. O projeto neoliberal dos anos 90 “conclamava” os agentes econômicos, sociais e educacionais para disputarem, no mercado, a maneira como vender seus produtos.

Para Nogueira (1998), o governo com a defesa de sua proposta de superar a gestão burocrática através de uma “perspectiva gerencial” desviou o debate do processo de reforma

política. Ainda persiste, de acordo com esse autor, um padrão histórico de relacionamento de atrito com o Congresso e relações fracas com a sociedade, que enfrenta um estado de mobilização precária, por conta de um complexo processo de despolitização, explicada, em parte, pelas mudanças estruturais associadas à atual fase da modernidade e em parte decorrentes de uma operação ideológica (NOGUEIRA, 1998, p. 174-175).

Além disso, a pauta reformadora concentrada no governo federal revelou-se cada vez mais frágil e discutível na medida em que se evidenciaram as características mais destrutivas do processo mundial de “financeirização da riqueza”, a fragilidade da economia frente a suas crises financeiras periódicas a partir da metade dos anos 1990. (FIORI, 2001a) (NOGUEIRA, 1998)

A resposta à crise internacional se refletiu na implementação sistemática e racional no sentido de renovar “desconstruções” do setor produtivo, induzidas por recessões cada vez mais fortes, para que se pudesse reduzir a produção e o emprego internos até o nível requerido pela manutenção do equilíbrio externo. O resultado dessa ação, para Fiori (2001a)

requer o isolamento dos seus administradores com relação a qualquer tipo de demanda ou reivindicação interna, o que supõe a despolitização radical das relações econômicas, o enfraquecimento dos sindicatos, a fragilização dos partidos políticos e dos parlamentos e, finalmente, a redução ao mínimo indispensável da vida democrática (FIORI, 2001, p. 34).

Esse quadro registrou modificações consistentes na posição relativa da área social, que continua diminuída diante da área econômica. Além disso, a reforma do Estado e da administração conduzida sob a égide do mercado reduziu a reforma ao plano técnico, normativo, ao simples plano de administração, do funcionalismo público, dos ajustes fiscais, tributários e previdenciários. Em nome da modernização e eficiência, os argumentos acabaram por aprofundar as separações entre o cidadão e o Estado.

O importante a reter da reforma do Estado e da administração nesse período é o fato de que suas matrizes vinculam-se às reações dos mercados financeiros globalizados e desregulamentados que estão comandando a economia mundial. Como bem esclarece Fiori (2001a),

o que estes intelectuais nunca perceberam é que seu cosmopolitismo, quando praticado num país periférico como o Brasil, com uma distribuição prévia extremamente perversa da riqueza e da renda, é um cosmopolitismo de cócoras e só poderia ter como resultado a desintegração definitiva de qualquer idéia de nação. [...] Aos olhos destes homens, fechados nas suas cápsulas e envoltos em relatórios de auto-estímulo, tudo o que os contradiga será sempre sinônimo de populismo ou insurreição. O que desqualifica preliminarmente qualquer conflito social e com isso dissolve a própria essência da vida política e da democracia (FIORI, 2001a, p.26-27)

Isso porque o que se depreende desse processo de reorganização do Estado, proposto no governo de FHC, não foram somente medidas para modernizá-lo e incluí-lo no novo cenário da globalização, mas proposições que modificaram as relações entre Estado, mercado e sociedade. Foi essa mudança que alterou o processo de ação do Estado, propiciando análises apressadas do seu “descarte” para organizar as relações sociais.

1.4. O debate sobre Estado Regulador – Estado Avaliador

O discurso de que o Estado deixou de ser importante repercutiu, no cenário brasileiro, como se a sua capacidade de intervenção estivesse ameaçada e até mesmo propiciasse o seu “fim”. Na tradição marxista, o Estado é a multiplicidade de suas determinações e a expressão mediatizada da dominação política nas sociedades classistas.

As idéias proferidas, no governo FHC, de que o Estado deveria ser “aliviado” de suas pesadas atribuições, representou, na prática, exatamente o contrário para a natureza do Estado brasileiro e para os diferentes setores da sociedade. Esse argumento nos remete à análise de Afonso (2001) sobre as expressões “Estado Regulador” e “Estado Avaliador”. “No primeiro, impera “o fato de transformar, sobretudo em regulador do processo de mercado” (ibid, p. 25). No segundo, “promoção de um *ethos* competitivo” (Ibid, p. 26).

Esclarece ainda esse autor que

a reforma do Estado está além de expressões como reinvenção do governo, ação administrativa orientada para os resultados, *new public management*. Há que se pensar em um novo paradigma do Estado, que hoje tende a ser denominado de Estado-regulador (produtor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado) (AFONSO, 2001, p.24).

No entanto, o autor esclarece que além dessa expressão existem outras designações *Estado-reflexivo*, *Estado-ativo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor*, *Estado-avaliador*, *Estado-competidor*, as quais podem explicar formas de atuação do Estado e de seu controle, apesar de centrar sua análise no *Estado-regulador*.

No campo educacional, diferentes medidas foram adotadas, particularmente para a educação superior, as quais sinalizaram para a reconfiguração desse nível de ensino, principalmente nas instituições públicas (federais e estaduais). As críticas constantes relacionadas à sua ineficiência no uso dos recursos públicos, à questão falta de ampliação de vagas, à ausência de modernização curricular dos cursos de graduação para acompanhar as demandas do mercado

atual, foram alguns dos estímulos governamentais, e estratégia ideológica para o convencimento sobre a necessidade de imprimir mudanças nas universidades, e sobre o poder de intervenção do Estado.

Dentro desse contexto, o Estado brasileiro foi confrontado a apresentar políticas condizentes ao cenário que se apresentava, até porque a autonomia do Estado frente aos processos de globalização precisava ser ponderada, pois segundo AFONSO (2001)

é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONG's, MERCOSUL, OMC, União Européia), cuja influência se junta a outras organizações como, BIRD, OCDE, FMI" (AFONSO, 2001, p. 24).

A intensificação dos organismos internacionais no sentido de regular as políticas dos países, marcou uma nova fase de ação do Estado. Isso quer dizer que o Estado modificou seus mecanismos de controle em relação às políticas. Vale ressaltar o acordo realizado entre o Brasil e o FMI em novembro de 1998 que garantiu ao país um empréstimo de 48 bilhões de dólares, cujo objetivo era realizar metas de ajuste fiscal. Para Fiori (2001a), esse acordo explicita a mudança "de estatuto com relação à 'cláusula' de aceitação da nova ordem liberal", o que na prática mantém, formalmente, o autogoverno interno, mas prevê compartilhamento de forma crescente de sua gestão econômica com os Estados Unidos e com os bancos centrais das principais economias do mundo, reunidos no Bank of International Settlements – BIS" (Ibid, p.43-44).

Além desse acordo financeiro, entre 1998 e 2002, o Banco Mundial realizou diversas reuniões, oficinas e discussões sobre o ensino superior no Brasil, com o título Educação Superior no Brasil: desafios e opções (um estudo do Banco Mundial). (BANCO MUNDIAL, 2002). A partir dos dados colhidos pelo próprio BM sobre a situação do sistema de educação superior brasileiro, principalmente com relação à aplicação dos recursos, uma seção de estratégias e recomendações, para esse nível de ensino, foi sugerida para os próximos 20 ou 30 anos.

O reflexo de políticas regulatórias, no setor educacional, por exemplo, tem funcionado como reforço na idéia da educação como veículo de transmissão do ideário neoliberal, da inculcação da lógica mercantil por meio de alterações na sua organização, funcionamento e "cultura" (AFONSO, 2001, p. 26).

Segundo esse raciocínio, o autor (2001, p. 18) esclareceu que a escola serviu e serve como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional e por isso contribuiu para a consolidação idealizada do Estado-nação. Desse modo, a intervenção do Estado

foi e é decisiva para sua gênese e desenvolvimento, fazendo da escola um lugar privilegiado de transmissão e legitimação de um projeto social integrador e homogeneizador.

Diferentes pesquisadores, tais como Leher (2004b) e Siqueira (2004), assinalam que o Estado brasileiro, em suas reformas educacionais, assumiu os ditames dos organismos Banco Mundial e FMI sem, contudo, levar em conta a especificidade e a demanda educacional brasileira. De acordo com seus estudos, o Estado brasileiro passou por um processo de reorganização assumindo posições pouco autônomas sob o ponto de vista da condução de suas políticas públicas de educação, e, segundo Leher (2004b) a questão de fundo é, de fato, a diluição das fronteiras entre o público e o privado.

Nos estudos de Barroso (2005), o contexto atual traz um movimento contraditório sobre a posição do poder do Estado, e, dessa maneira, o autor apresenta três níveis diferentes para a nova fase de regulação do Estado: *regulação transnacional*, *regulação nacional* e *microrregulação local*. Esses níveis, para o autor, podem explicar a reconfiguração atual, tanto do papel do Estado quanto das instâncias ou agentes sociais, pois, quando analisados poderão permitir o entendimento de como são definidas e controladas as normas e orientações para o funcionamento do sistema capitalista.

No entanto, essas expressões, no nosso entender, apesar de importantes fontes de inspiração para compreensão da natureza e função do Estado na atualidade, de certa maneira, pouco contribuem para apreensão do importante papel que o Estado tem ainda sobre a sociedade e o capital. Isto significa dizer que o Estado continua atuando como principal articulador para a acumulação do capital, e não como um agente de representações dos diferentes interesses sociais.

O estudo desse autor possibilita uma análise voltada para a transição do Estado de uma forma de regulação burocrática, fortemente centralizada, para uma regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições (BARROSO, 2005). Quer dizer, reconhece esse autor que a sociedade está cercada de diferentes interesses e demandas que necessitam ser respeitadas. Sua argumentação supõe que o poder, nas sociedades, é competitivo e está fragmentado e difuso: todos os participantes da sociedade, diretamente ou através de grupos organizados, têm algum poder e ninguém possui ou pode possuir uma quantidade excessiva dele. No entanto, sua análise aproxima-se de uma visão da “regra da maioria”, e por assim dizer, não existe uma maioria, mas muitas, que variam em função das determinações que estruturam o debate político. Nesse jogo de interesses contraditórios,

caberia ao Estado “respeitar” e atuar como um representante “neutro” capaz de harmonizar os conflitos entre o capital e trabalho.

Em contraposição a esse estudo utilizamos o questionamento de Borón (1994): “Desapareceu a exploração do trabalho do homem pelo homem, isto é, a ‘escravidão do trabalho assalariado’, no ‘capitalismo tardio’ do final do século XX?” (Ibid, p.222). Essa questão foi proposta pelo autor para os que insistem em inventar nomes atraentes e supostamente originais sobre a compreensão crítica da sociedade contemporânea, e a decomposição do Estado como agente mediador da relação capital e trabalho.

Em uma ampla explicação sobre a realidade do Estado assistencialista e do capitalismo contemporâneo, apresenta mais um questionamento: “o que é que está em crise: O Estado ou o capitalismo?” (Ibid, p.190). Entre várias argumentações a esse questionamento demonstra que:

o caráter de classe do Estado se baseia em mecanismos estruturais que articulam e combinam – mediante compromissos sempre difíceis e provisórios – as necessidades da acumulação capitalista com os imperativos emanados dos interesses universais da sociedade. Não se trata, em conseqüência, de um Estado que é “usado” pelos capitalistas, mas de um Estado que “é” capitalista, algo completamente distinto e que comporta toda uma série de implicações de natureza radicalmente diferente (BORÓN, 1994, p.260).

Tal questionamento, respondido por Borón (1994), nos remete para uma reflexão sobre a importância de como analisar as políticas que promove o Estado e o papel desempenhado por suas estruturas burocráticas, e acrescenta-nos que são várias determinações a serem levadas em consideração, dentre elas: o comportamento global das políticas e economias latino-americanas, as tendências sobre a distribuição de renda, a evolução dos salários reais, os gastos sociais e a dívida externa. Apresenta-nos uma série de dados sobre esses assuntos para nos indicar que a discussão sobre a crise do Estado assistencialista deve ser considerada “à luz destes parâmetros porque, em caso contrário, se reduziria a uma simples contraposição abstrata de preferências doutrinárias que pouco têm a ver com a realidade efetiva das coisas” (Ibid, p.199).

1.5. A falácia do Estado brasileiro nos anos 2000: o pacto social com o capital

Tais esclarecimentos são válidos para compreendermos as motivações para as ações do Estado e como ele se sustenta nas relações com o capital. Particularmente aqui nos interessa o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006). A crítica à sua administração recaiu pela sua condução do plano econômico iniciado por FHC, e a insistência de sua política de subordinação

ao capital internacional, e do trabalho ao capital. A crítica se justificou por conta da introdução, em sua agenda, do debate sobre a desregulamentação da relação de trabalho, o rearranjo dos sindicatos e a reforma da previdência, como estratégia para ampliar a “modernização” do Estado, dentro do ideário neoliberal, iniciada no governo FHC.

Daí decorre, portanto, a importância de compreender o contexto em que emerge o governo de Lula. Eleito sob o signo de mudança criou expectativas para a condução da política e da economia brasileira e com isso se elegeu com votos de mais de 50 milhões de brasileiros, sendo considerando o marco histórico do surgimento de um novo cenário, representado por uma liderança que veio do povo. Por essas razões, seu governo suscitou diferentes estudos e interpretações, relacionados com a questão da continuidade/ruptura com a ordem precedente. Isto porque, como esclarece Nogueira (1998), a compreensão do processo de mudança “equaciona a dialética continuidade/ruptura, determinando o que será descartado, o que será preservado e o que será incorporado ao novo”. (Ibid, p. 264)

Nakatani; Oliveira (2010), em sua análise da transição³⁴ do governo FHC para o governo de Lula, demonstra que sua eleição foi fruto de mudança de discurso, na busca de apoio de representantes das elites tradicionais. Sua proposição política caminhou na mesma direção do projeto neoliberal FHC quando em seu discurso, em junho de 2002, na “*Carta ao Povo Brasileiro*” reiterou que a transição para seu governo se daria, naturalmente, com o respeito aos contratos e obrigações assumidas com o país. Com isso, fez alianças com partidos de centro-direita e buscou o apoio de representantes das elites tradicionais, como Antonio Carlos Magalhães e José Sarney. De acordo com Lima (2004),

o discurso em defesa de um projeto nacional de desenvolvimento que buscava impulsionar o capital produtivo brasileiro, a candidatura Lula foi ampliando o arco de suas alianças para a garantia de apoio de setores do capital financeiro, destacando-se a subserviência de sua política às exigências dos acordos financeiros e políticos com os organismos internacionais do capital (LIMA, 2004, p.29).

Além do mais, seu mandato foi cercado pela ascensão de novos intelectuais orgânicos constituídos por parlamentares, dirigentes e quadros do PT, assim como por numerosos dirigentes sindicais, quase todos filiados ou militantes do partido, em um processo semelhante ao chamado transformismo, cuja regra da política permite que os sucessivos blocos de poder encontrem, sempre, condições de assimilar, tanto as frações rivais das classes dominantes como diversos

³⁴ A respeito da teoria da transição, vale a pena observar as análises de DAGNINO; OLVERA; PANFICHI (2006)

setores das classes subalternas (GRAMSCI, 2000, p. 95).

Para Neves (2006), o governo de Lula da Silva utilizou-se de uma linguagem propositiva de “pacto” social, o mesmo utilizado no projeto de sociabilidade burguesa, implementado nos governos anteriores. “Vem-se propondo, portanto, a realizar um pacto nacional; em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje” (Ibid, p. 85).

Para Nakatani; Oliveira (2010), os mais otimistas acreditaram no discurso de transição e que a continuidade, na política econômica, segundo os cânones neoliberais, seria modificada, posteriormente, e que haveria um projeto alternativo. No entanto, como ressaltam esses autores, a estratégia neoliberal continuou em curso, efetivada com a reforma da previdência dos servidores públicos (Ibid, p. 38).

Neves (2006) acrescenta que a pauta se proclamou em uma subordinação expressa ao FMI entre elas: “superávit primário de 4,25% do Produto Interno Bruto - PIB para pagamento da dívida externa; aprovação de reformas estruturais (previdência, fiscal, tributária, trabalhista, sindical; autonomia do Banco Central) e implementação de políticas sociais focalizadas no “alívio à pobreza” (Ibid, p. 29).

No seu vasto estudo sobre o período de candidatura e eleição do primeiro mandato de Lula, Lima (2004) buscou esclarecer que o eixo articulador desse seu governo em pouco se diferenciou do anterior. Para ela, o eixo articulador do discurso “neoliberal requentado” estava pontuado no horizonte político da humanização do capitalismo. Utiliza-se dos argumentos da “Terceira Via, ou a nova esquerda, nova social-democracia ou governança progressista, ao “gosto do freguês” (Ibid, p. 29) para justificar sua defesa. O que realmente estava posto era uma conjugação de crescimento econômico com justiça social ou “estabilidade econômica com coesão social”.

Em sua análise comparativa do orçamento geral da União, entre o governo de FHC e o primeiro mandato de Lula, afirmou que as alterações foram mínimas. Mas destacou que houve em 2004, “efetiva redução das verbas públicas para áreas prioritárias como saúde e educação, inclusive com valores menores do que aqueles alocados pelo governo FHC” (LIMA, 2004, p.31-32).

Outro argumento explicativo para essa afirmação se baseia no estudo elaborado pelo

Jubileu Brasil³⁵, apresentado pela autora, sobre “destinação dos gastos federais no período de janeiro a outubro de 2003: o governo federal destinou nesse período R\$ 86,151 bilhões ao pagamento da dívida externa e interna e reservou apenas R\$ 46,084 bilhões para todas as áreas sociais” (ibid, p.32).

Para Siqueira (2004), o gasto social adotado pelo Estado brasileiro para esse período foi reformulado para atender as demandas sociais básicas e urgentes. Assim, “reduzindo a proteção exagerada que atualmente provê para um pequeno segmento da sociedade, redirecionando os recursos para o atendimento das demandas sociais básicas e urgentes” (Ibid, p.61). Nessa estratégia, tal posicionamento foi justificado com críticas à previdência dos servidores públicos sem fazer menção às discussões sobre a dívida externa³⁶ e aos benefícios concedidos aos grandes grupos financeiros, agrários, industriais, comerciais.

Segundo Nakatani; Oliveira (2010), em relação a tais benefícios, afirmam que o primeiro mandato de Lula, foi marcado pela maior liberalização do mercado de câmbio e a retomada das privatizações, além da criação de vários benefícios para o capital³⁷, como o processo de isenção do Imposto de Renda sobre o capital, enquanto que o programa fome zero desapareceu, dando lugar ao Programa Bolsa Família, que, em 2006, atingia 26% da população brasileira (Ibid, p. 39).

Da análise apresentada por Lima (2004) devem ser feitas algumas reflexões sobre o reordenamento das relações entre Estado, Capital e sociedade civil. A primeira delas diz respeito ao fortalecimento do poder Executivo e de seus “aliados” (ministro da Fazenda, presidente do Banco Central e ministro-chefe da Casa Civil). Essa ação visou a centralizar a organização, coordenação, gestão do sistema, formular políticas e diretrizes para modernização do Estado. A segunda relaciona-se, ao aprofundamento do processo de privatização das políticas sociais públicas via parcerias (Ibid, p.44).

³⁵ A autora esclareceu que o Jubileu Brasil é organizado por entidades sindicais, eclesiais, camponesas e organizações não-governamentais. O site do Jubileu Brasil é www.jubileubrasil.org.br

³⁶ Vale destacar uma nota dos estudos de Nakatani; Oliveira (2010, p. 43). “Entre 1998 e 2004, o FMI emprestou US\$ 58 bilhões ao Brasil: US\$ 4 bilhões de juros já foram pagos pelo governo – o restante [US\$ 2,1 bilhões] deve ser quitado até 2007” (FOLHA DE SÃO PAULO, 9 fev. 2005).

³⁷ De acordo com Nakatani; Oliveira (2010), “continuando o processo de isenção do Imposto de Renda sobre o capital, iniciado em 1996 com a Lei n. 9.430/96, o governo Lula criou em 2004 a conta investimento, isentando da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) o jogo especulativo entre os diversos mercados de ativos financeiros, e em 2006 isentou o capital estrangeiro do pagamento do Imposto de Renda e da CPMF com a Medida Provisória n. 281, convertida na Lei n. 11.312, de 27 de junho de 2006 (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p.39).

Essa análise parte da constatação de que as medidas econômicas sustentadas pela adoção de mecanismos (juros, taxas de câmbio, contenção do crédito) para atender ao mercado, viabilizaram, de certa forma, a conformação e desagregação da sociedade, tendo como apoio o ponto de vista do Consenso de Washignton ou do que ficou conhecido como o pensamento único.

De certo, no âmbito das relações político-econômicas, confrontadas com o processo de reestruturação produtiva e a revolução informacional,

a ordem social viu aumentar sua diferenciação ao mesmo tempo em que se deixou condicionar por uma agressiva padronização dos gostos e comportamentos. Além do mais, a globalização, ao se expandir, impôs o império do mercado e suspendeu a reprodução das conhecidas formas do agir político. (NOGUEIRA, 1998, p.280).

Nogueira (1998), a partir dos estudos de Florestan Fernandes, *Mudanças sociais no Brasil*, desenvolve uma análise crítica da modernização, enquanto a lógica de um conservadorismo que desconhece a história de rupturas revolucionárias. O autor parte da constatação de Fernandes, segundo a qual como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço. Sob essa perspectiva, o autor chama a atenção de que

somos partícipes de uma *modernização sem modernidade*, muito mais afeita ao desenvolvimento da racionalidade instrumental (modernização) – da previsibilidade, do cálculo e do controle – do que da racionalidade normativa (modernidade), que aponta para a autodeterminação política e a autonomia moral (NOGUEIRA, 1998, p. 267, *grifos do autor*)

A modernidade, a modernização e a própria conclusão do projeto moderno, seriam então, de acordo com o autor, pressupostos básicos e expressão ligada diretamente com a questão da democracia e da cidadania; daí decorre a urgência de pensar e praticar a democracia, meio a tanta mudança, velocidade e informação, especialmente quando a realização da democracia requer um *indivíduo* (o cidadão) efetivamente qualificado.

Na continuidade de sua análise, a partir do referencial de Fernandes, Nogueira (1998) reafirma

a permanente revitalização da dominação burguesa através do fortalecimento do Estado e de seus mecanismos de atuação direta sobre os dinamismos econômicos, socioculturais e políticos da sociedade de classes. Consolida-se, assim, uma forma de articulação da dominação burguesa com o uso sistemático do Estado e do poder político estatal (NOGUEIRA, 1998, p. 269).

O autor afirma que o fortalecimento do Estado dificultou a constituição de uma tradição

democrática expressiva e inibiu a formação de organizações políticas e sindicais representativas e autônomas. Destaca que o contexto atual vem forçando um deslocamento da política, que se vê dificultada de se expor como espaço *público* destinado a abrigar uma complexa operação: “*representar os interesses, elaborá-los e transformá-los* em critério para a estruturação de universos comuns de convivência, promovendo a conversão do conflito em fator de avanço e construção” (ibid, p. 282, *grifos do autor*).

Nesse quadro, como pôde ser observado, no âmbito político, as mudanças e reformas do Estado propostas no período expressaram, segundo Lima (2004), uma racionalidade instrumental, produzindo um arcabouço burocrático-jurídico de sustentação às reformas implementadas. Em parte, essa racionalidade tende a reduzir a sociedade ao espaço em que se aglomeram todos os tipos de associações civis, defendido por Lima (2004) como “coesão social” para a ação pública, consolidando os conceitos da possibilidade da governança sem conflitos sociais (NEVES, 2005).

Entretanto, para Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) é preciso balizar sobre o papel da sociedade civil na construção da democracia nos tempos atuais. Para esses autores, a sociedade civil é

composta por uma grande heterogeneidade de atores civis (incluindo atores conservadores), com formatos institucionais diversos (sindicatos, associações, redes, coalizões, mesas, fóruns), e uma grande pluralidade de práticas e projetos políticos, alguns dos quais podem ser, inclusive, não-civis ou pouco democratizantes (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p.23).

Nesse sentido, nos alertam os autores que para, fazermos a crítica entendermos a necessidade de estabelecer claramente os tipos de atores civis que analisamos, os espaços públicos em que se movem e os projetos que defendem. Além disso, é preciso verificar as distintas instâncias do Estado enquanto tal, a “sociedade política”, as diferentes formas de relação com a sociedade civil (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006)

No caso aqui estudado, estamos nos referindo às políticas para a educação superior, implementadas pelo Estado, assim como à noção de espaço público defendida por essa instituição. A definição de espaço público torna-se relevante à medida que nos permite compreender as mediações estabelecidas entre Estado e sociedade, no encaminhamento dos projetos políticos. O conceito de espaço público é entendido aqui como instância deliberativa e representativa. De acordo com Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) o “exercício da deliberação, sob condições adequadas, amplia a esfera da política, abre oportunidades de inovação e permite um

tipo de relação entre a sociedade civil, a sociedade política e o Estado que cria possibilidades antes inexistentes” (Ibid, p. 25).

Assim, nosso propósito é apresentar os principais argumentos que apontam para a reformulação do ensino superior público, no contexto atual, ou seja, as justificativas colocadas pelo governo federal que influenciam as políticas públicas para esse nível de ensino.

O eixo do debate sobre a reforma da universidade considerou o contexto internacional expresso pela globalização, pela crise financeira mundial e pela reforma do Estado conduzida pelos governos a partir dos anos 90, que acentuou a dimensão mercantil da educação. Na busca da justiça social, o governo brasileiro conduziu a esfera educacional, especialmente a educação superior, apoiado no argumento do Banco Mundial de que “o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva de distribuição que favorece aos grupos de ingressos elevados” (TRINDADE, 1999, p. 36), e que uma política de opção de aplicação de recursos para a educação básica, teria um impacto mais expressivo em relação ao bem-estar.

Com essa opção, de acordo com Silva Jr.; Sguissardi (2005), o governo desviou-se da verdadeira contraposição: o interesse ou bem público *versus* interesse ou bem privado/mercantil. As teses defendidas e implementadas, entre outras, expressam a necessidade de parceria entre o público e o privado e a redução dos gastos públicos com a educação superior, que seria antes um bem privado. Isto porque, esse nível de ensino “beneficiaria fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e a justiça social” (Ibid, p. 10).

Para Siqueira (2004), o documento argumentativo de aplicação de recursos para a educação básica, no entanto, não revela o uso da Desvinculação de Receitas (DRU³⁸) que, de acordo com dados do Inep, em 2003 retirou R\$ 2,3 bilhões da área de educação (Ibid, p.61). Além do mais, a reforma da educação superior vinha sendo objeto de ação de política-administrativa de governos anteriores, tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo corte do financiamento das instituições federais de ensino superior (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2005, p.5).

³⁸ Em explicação da autora a “DRU foi criada pela Emenda Constitucional nº 27/2000, e permite que o governo federal abata 20% dos impostos da União da base de cálculo dos recursos para a educação. Estudos do Inep, em 2003 a DRU desvinculou dessa base de cálculo cerca de R\$ 20 bilhões” (SIQUEIRA, 2004, p.61).

Nessa conjuntura, no primeiro mandato do governo Lula, evidenciamos diversas reformas encaminhadas às universidades. Destacamos algumas: Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamentada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.051, de 09 de julho de 2004; lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; lei nº 11.079, de 20 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública; lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Medida Provisória – MP nº 213, de 10 de setembro de 2004), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências.

O Sinaes representa um marco, na implementação dos instrumentos e procedimentos avaliativos como regulação do sistema e, dotam-no de um processo classificatório. Para Melo (2006), esse processo é um “movimento que envolve a verificação sistemática do desempenho de indivíduos e instituições nas mais variadas dimensões da vida das universidades e instituições ligadas ao ensino superior no Brasil” (MELO, 2006, p.141).

O SINAES compõe-se de três parâmetros principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Constitui também objetivo do Programa, avaliar a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos pertinentes à qualidade do ensino oferecido pela Instituição.

Vale lembrar que o SINAES seria a consolidação de um sistema de avaliação de desempenho, que já se realizava entre 1994 e 1998, no Brasil, com o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Segundo Melo (2006), o Paiub foi o programa que iniciou a sistematização de avaliação institucional no Brasil. (ibid, p. 133)

Ao mesmo tempo em que as Ifes foram orientadas no sentido de garantir a eficiência em seus sistemas de ensino, cresceu a discussão sobre a Inovação Tecnológica³⁹ para o processo de transformação do conhecimento em bens e serviços, no sentido de realizar um sistema nacional

³⁹ O debate sobre Ciência e Tecnologia já iniciado no governo de FHC após os diagnósticos do distanciamento entre os investimentos em C&T e a demanda por inovação do setor privado, assim como a ineficiência das instituições públicas relacionadas à C&T para atender às demandas do contexto atual. A constituição do setor público não-estatal seria o ponto essencial para execução e regulamentações para produção de um sistema de C&T liberado do regime do comércio, da eliminação de barreiras à transferência de tecnologia do exterior e das mudanças nas leis de propriedade intelectual e de incentivos fiscais. Ver mais detalhe em: (OLIVEIRA, 2004, p.73-89).

de inovação, com suas universidades sendo responsáveis também por estimular e realizar parcerias tanto com a comunidade científica internacional quanto com o setor privado. (MELO, 2006).

As bases para os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, no ambiente produtivo, estariam expressas na lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Em Artigo 1º expõe que

as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos ou convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado. (BRASIL, Decreto nº. 5.205, 2004).

A discussão sobre os fins e objetivos da pesquisa, diretamente ligada ao mercado, assim como sua característica de investigação livre e autônoma são pontos de polêmica. Para o governo, os pesquisadores e professores necessitariam acompanhar a nova realidade imposta pelo mercado e dirigir suas atividades para uma produção capaz de atrair recursos privados para suas pesquisas. A matriz orçamentária do MEC para as Ifes sustenta-se na padronização de índices de produtividade com pesos bem determinados, indicando as prioridades de 85% para o ensino e 15% para a pesquisa. (MELO, 2006). Apoiadas na idéia de uma relação reforçada entre o público e o privado, a realização desses objetivos é consolidada de forma gradativa, com uma forte estrutura burocrático-jurídico-administrativa de direção, regulação e controle, em que o sistema de avaliação tem peso importante, na adaptação às transformações contemporâneas de competitividade.

Embora pareça livre, a pesquisa é condicionada, cada vez mais, pelo financiamento, que, com a crise econômica, tornou-se mais limitado. A restrição orçamentária para as universidades e para as pesquisas acompanha-se de um discurso sobre as desigualdades de dotações orçamentárias e a competitividade entre as universidades.

Para Melo (2006), aos poucos, a pós-graduação e a pesquisa tornam-se rigorosamente controladas, por agências financiadoras nacionais e internacionais. Em que pesem os méritos de uma gestão mais profissional, a autora analisa que, no sentido de regulação do sistema, a centralização da avaliação da pós-graduação e pesquisa, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil, principalmente a partir de

2003, tem permitido a elevação dos padrões competitivos, tanto para o sistema público quanto para as instituições privadas (Ibid, p. 138).

De acordo com De Montlibert (2004), o processo de aliar a pesquisa ao mercado não data de hoje, em seus estudos mostra que a UNESCO em 1998 recomendava a aproximação entre a pesquisa e as empresas. Em conferência mundial sobre a educação, a UNESCO insiste na necessidade de reorganização da pesquisa e

convida a criar sinergias e de transferência de conhecimentos entre laboratórios “governamentais”, as pesquisas de desenvolvimento e a pesquisa aplicada das empresas. Assim, as universidades são pressionadas a instaurar processos de mudança para “captar” recursos das empresas, como as empresas devem mudar para “captar” as pesquisas e os investigadores do ensino superior (Ibid.⁴⁰, 2004, p.26, tradução nossa).

Recomendações da UNESCO e do Banco Mundial foram introduzidas nos discursos governamentais, como fundamento da reforma do ensino superior e da pesquisa científica, e como justificativa da necessidade de reorganizar o funcionamento das universidades, com a intenção de obter a “eficácia” com o modelo do mercado. Com a lei nº 11.079, de 20 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública, o governo busca estabelecer uma nova otimização dos recursos humanos, dentro de uma lógica da “responsabilidade individual”, com o objetivo anunciado de garantir a competitividade e a produtividade.

Complementando o quadro de reforma para o ensino superior, no primeiro mandato do governo Lula, a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, em sua primeira forma como Medida Provisória – MP nº 213⁴¹, de 10 de setembro de 2004, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004.

O programa segundo o governo federal tem por finalidade a

concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (BRASIL, ProUni, MP nº. 213, 2004).

⁴⁰ « invite à créer des synergies et des transferts de connaissances entre laboratoires « gouvernementaux », la recherche-développement et la recherche appliquée des entreprises. Ainsi, « les universités sont pressées de mettre en place des processus de changement pour « capter » les ressources des entreprises comme les entreprises doivent changer pour « capter » les recherches et les chercheurs de l'enseignement supérieur ». (DE MONTLIBERT, 2004, p.26)

⁴¹ Segundo Leher (2004a) originalmente era o Projeto de Lei nº. 3.582/2004 - Projeto Universidade para Todos (ProUni), contudo após pressão de diversos setores sociais, dentre eles, o Fórum em Defesa da Escola Pública, esse Projeto foi convertido em Medida Provisória.

Em seu conteúdo, o programa prevê parceria entre o público e o privado e isenção fiscal às instituições privadas. Além do mais, incide, diretamente, sobre a universidade pública federal, de modo que o resultado pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de ensino superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES – 1991-2004. Segundo Leher (2004a, p. 875) o Estado irá comprar vagas do setor privado, metamorfoseando-as em vagas “públicas”, porém não gratuitas.

De certa maneira, insistimos que é necessário o entendimento das contingências históricas, políticas e econômicas que balizam a conjuntura das transformações societárias do mundo atual, para podermos fazer algumas assertivas para a situação do caso brasileiro. No entanto, os estudos aqui listados nos dão suporte para enunciar que o primeiro mandato do governo Lula derivou de alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão, inclusive para políticas públicas, para atender ao capital internacional e nacional. As alterações provocadas por essas políticas vão refletir também no seu segundo mandato.

1.6. O Estado capitalista Brasileiro humanizado

A reeleição do Presidente Lula, em 2006, foi marcada, de um lado, por protestos relacionados à condução de sua política, e por velhas injustiças e distorções históricas, como a distribuição de renda, de outro, no argumento de Nakatani; Olveira (2010), sua reeleição se deve ao considerável apoio popular, por conta dos resultados obtidos com o programa Bolsa Família⁴². Assim Lula foi reeleito com 60,8% dos votos válidos para um segundo mandato em 2006, praticamente a mesma porcentagem de votos da eleição anterior.

O primeiro mandato, ainda segundo esses autores, foi marcado por acusações de escândalos, distribuição de propinas, corrupção, cujos resultados levaram à queda de importantes quadros do governo, como José Dirceu, chefe da Casa Civil, e Antonio Palocci Filho, ministro da Fazenda. Mesmo com esse aspecto, a condução do governo de Lula não se diferenciou dos governos anteriores. Ainda persistem na realidade brasileira enorme deformidades no processo de

⁴² De acordo com os autores, buscando os argumentos em Marques et al. (2007), “os resultados indicaram a existência de forte relação entre o voto em Lula no segundo turno e o peso do Bolsa Família em relação à população total de cada município. Quanto maior a faixa de cobertura, em relação à população total, maior foi a proporção de votos válidos recebidos por Lula”. p. 42

desenvolvimento do país. Dentre elas destacamos: a reforma tributária, a desigualdade e exclusão social, a previdência social, a educação e a saúde. A vulnerabilidade com que essas políticas vêm sendo caracterizadas, na história do país, nos leva a descrever de mudanças substantivas na trajetória política dos recentes mandatos.

No programa de governo de Lula⁴³, foram reafirmadas a estabilidade monetária e certa flexibilização da política fiscal, que permitirão, segundo o Plano de Governo

novos avanços a caminho do desenvolvimento. Para o governo “há hoje uma combinação única de fatores que dará ao segundo mandato uma qualidade historicamente inédita: crescimento sustentável, estabilidade monetária e responsabilidade fiscal, redução da vulnerabilidade externa, expansão do investimento, da produção e da produtividade, ampliação do mercado interno e externo, crescimento e formalização do emprego, aumento da massa salarial real e expansão do crédito, redução da fome, da miséria e das desigualdades, por meio da ampliação dos programas sociais” (LULA PRESIDENTE - PLANO DE GOVERNO 2007-2010).

Esse discurso foi justificado para defender-se contra as “forças do atraso”, para Lula características do governo de FHC. No entanto, os pontos principais defendidos no segundo mandato de Lula estão próximos aos fundamentos orientados pelos governos anteriores, quais sejam, a continuidade da reforma do Estado brasileiro e o crescimento da economia dependente, em grande parte, das decisões privadas dos capitalistas nacionais e internacionais, em particular dos vinculados à esfera financeira (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010).

No segundo mandato, o presidente Lula continuou o debate sobre a reforma das universidades brasileiras para atender ao novo perfil da sociedade contemporânea. O discurso governamental, segundo Melo (2006), estaria direcionado para

um novo gerenciamento das políticas públicas no Brasil, contribuindo para focalização das políticas educacionais. De um lado, o ensino superior se reservaria o papel de formação da pequena burguesia e parcela da classe trabalhadora para o gerenciamento das novas reformas a partir de sua inclusão em massa no ensino superior e, por outro lado, o papel de geração de serviços e mercadorias de conhecimento para a inovação (MELO, 2006, p.143).

Esses dois papéis distintos a serem cumpridos, segundo a autora, demandam que seja repensada a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Aliada a essa situação, percebe-se a mudança nos paradigmas relacionados ao conhecimento, ao saber, às atividades de pesquisa científica, resultado da concepção que os idealizadores da reforma têm do que seja universidade, conhecimento e pesquisa. A transferência desenfreada dos ideais mercadológicos

⁴³ Plano de governo 2007-2010 – Lula Presidente. Disponível em: <<http://www.pt.org.br>> Acesso em: 7 ago. 2008.

de “eficiência”, “eficácia”, “produtividade” para as universidades e para a pesquisa científica tem impactado igualmente no desequilíbrio entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Para cumprir esses objetivos, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) criado pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de maio de 2007, institui Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. De acordo com documento oficial o REUNI visa ao “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, Decreto nº. 6.096, de 24 de maio de 2007).

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE espera-se com o REUNI “dobrar o número de estudantes de graduação, em dez anos, a partir do aumento da relação professor/aluno e da contratação de mais docentes”. Para tanto, há necessidade de aumentar a relação professor/aluno. Hoje, de acordo com o Decreto tal relação é de 10/1 e a idéia é que até 2017, a relação docente/estudante caminhe, gradativamente, em direção à meta de 18 alunos por professor.

Ainda, “o programa planeja aumentar a taxa de conclusão de cursos de graduação e chegar a 90%, além de ampliar a oferta do ensino noturno, para democratizar o acesso à graduação. A redução da evasão escolar, nessa etapa de ensino, também passa pelo aproveitamento de vagas que hoje estão ociosas”.

Segundo o ANDES-SN⁴⁴,

a exigência de metas tão altas para a “*taxa de conclusão média*”, em conjunto com o aumento da relação estudante/professor, o projeto pode resultar numa política de “aprovação automática”, desvinculada de critérios de qualidade necessários à formação plena do corpo docente” (ANDES-SN, Carta Aberta).

Essas metas sugerem o aumento de estudantes por turmas, o que poderá gerar uma qualidade não desejada, criação de novos cursos, mas sem as mínimas condições de funcionamento, aumento da função docente exclusivamente no campo do ensino, em detrimento da pesquisa e extensão.

Nos últimos anos, o ANDES-SN dedica-se a denunciar as políticas públicas para a educação superior e o repasse de verbas públicas para o ensino privado. Em seu 25º Congresso

⁴⁴ Carta aberta do Andes-SN - “UNIVERSIDADE NOVA” A FACE OCULTA DA CONTRA-REFORMA UNIVERSITÁRIA. Retirado da página do ANDES-SN <www.andes.org.br.> Acesso em: 7 ago. 2008.

Nacional em 2006, o Grupo de Trabalho Política Educacional apresentou um documento intitulado “A contra reforma da Educação Superior – uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva”. Nesse documento o ANDES-SN apresentou diferentes razões, contrárias à reforma da Educação Superior posto no documento governamental, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fez uma análise minuciosa sobre os efeitos de dois decretos: Decreto nº. 6.096 de 24 de maio de 2007 que trata do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, Decreto nº. 6.095 de 24 de abril de 2007 que trata das diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal.

Além disso, fez uma análise da Portaria 22/2007 que institui o “Banco de Professores equivalentes” que tramita na Câmara dos Deputados, criada por meio de uma Comissão Interministerial com participação dos Ministros de Estado da Educação e Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão (MEC/MPOG). As questões postas para o debate, pela ANDES-SN, dizem respeito ao aumento de vagas no ensino superior privado, via repasse de verbas públicas e a inserção acelerada da educação à distância.

A análise do ANDES-SN sobre a Portaria 22/2007 nos dá uma contribuição importante para esclarecimento do trabalho docente, tomando como referência a Lei nº. 11.344⁴⁵ de 08/09/2006, que dispõe sobre a reestruturação e a remuneração das carreiras de Magistério de Ensino Superior e dá outras providências. Vale destacar na íntegra a análise do ANDES-SN para o esclarecimento acerca do “Banco de Professores Equivalentes” para as IFES⁴⁶:

Atribuiu um fator (peso) diferenciado a cada docente, segundo sua condição de trabalho. Na versão publicada da referida Portaria foi definido como referência, 1,0 de cálculo, o professor Adjunto I com 40 horas, ou seja, o professor Adjunto 40h-DE vale 1,55; o professor doutor 20h vale 0,5; o professor doutor substituto 40h vale 0,8; e o professor doutor substituto 20h vale 0,4. Nesta lógica, um docente em dedicação exclusiva vale um pouco mais (1,55) que 3 professores efetivos em regime de 20h (0,5) e um pouco

⁴⁵ Para título de informação, a reestruturação compreende as carreiras e os cargos do magistério de que tratam a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, o Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987 – Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, as Leis nº 11.344, de 08 de setembro de 2006, e lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que se unificam na Carreira e Cargo de Professor Federal. (Retirado do InformANDES, Encarte Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal, Brasília, DF, Mar. 2011).

⁴⁶ Retirado da página do ANDES-SN <www.andes.org.br. >Texto As novas faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE para a Educação Superior. Diretoria do ANDES-SN. São Luís, 24 de julho de 2007. Acesso em: 7 ago. 2008.

menos do que 4 professores substitutos com 20h (0,4). Como origem para a aplicação deste fator, tem-se a seguinte equivalência salarial atual:

- salário-base de um professor Adjunto I-DE = R\$ 1.209,45

- salário-base de um professor Efetivo (Dr.) 40hs = R\$ 780,29

- salário-base de um professor Efetivo (Dr.) 20hs = R\$ 390,15.

Acima destes valores os docentes recebem uma série de gratificações, elevando os valores do salário bruto real, gratificações estas que não são estendidas aos substitutos (ANDES-SN, 2007).

Acrescentou, ainda, o sindicato que, para atingir a meta global do Decreto de expansão do número de matrículas nos cursos de graduação, a contratação de professores substitutos será o caminho, uma vez que a cada 4 professores substitutos em regime de 20h, praticamente, equivale a contratação de 1 professor 40h DE. Tal constatação induzirá as universidades a preferir contratar esse professor substituto, pois sua carga horária é exclusiva para o ensino (em média um professor substituto 20h ministra 3 disciplinas por semestre), bem maior do que a de um único docente efetivo, que também teria as atribuições de pesquisa e extensão, além das atividades burocrático-administrativas.

Tal dinâmica para o ANDES-SN relaciona-se a uma lógica “racional, sem custos adicionais, de atender as demandas de crescimento do ensino superior, uma vez que 4 professores substitutos 20hs (equivalente a um professor adjunto I-DE) atenderiam, em média, doze (12) turmas-disciplinas” (Documento do ANDES-SN, 2007).

Em relação às condições de trabalho, esclarece o ANDES-SN que essa estratégia do REUNI resultará na

precarização das condições de trabalho no âmbito das universidades, pois a adoção de contratação de substitutos, com base no banco de professores-equivalente, vai aprofundar, além do processo de precarização, o fosso entre a atividade realizada pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e a atividade do professor substituto, cujo contrato de trabalho o limita a dar aulas (Documento do ANDES-SN, 2007).

Outro fator relevante na análise sobre o REUNI é sua fragilidade, quanto à previsão orçamentária. Primeiro porque não há nenhuma sustentação financeira no projeto. Segundo, com a revogação da CPMF, o Governo Federal deixou de arrecadar cerca de R\$ 40 bilhões por ano e para suprir esse "buraco orçamentário", o Palácio do Planalto prometeu cortar gastos, e aumentar outros três impostos, conforme citação abaixo sobre os recursos para o REUNI:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a (...) § 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (BRASIL, Decreto 6096, 24-04-2007).

Percebe-se que o projeto do REUNI em nenhum momento esclarece ou indica de onde sairão os recursos para a ampliação de vagas nas universidades.

Se por um lado, o REUNI abriu um espaço de discussão sobre a carência do número de vagas na educação superior pública e a necessidade de contratação de professores e funcionários para atender a demanda da população brasileira. Entretanto, por outro, como viabilizar essas questões que demandam recursos? O Brasil utilizará o superávit primário para destinação de verbas públicas para a educação? Ainda são incipientes as análises sobre esse programa, mas é extremamente necessário refletirmos sobre ele quando se assiste a uma população desgastada por inúmeras campanhas nas quais os benefícios acabam por demonstrarem-se muito reduzidos.

Ao mesmo tempo que seguem as dúvidas sobre o impacto dessas políticas para a vida do professor das Ifes, vale ressaltar que no 30º Congresso do ANDES-SN⁴⁷, realizado em fevereiro de 2011, foi aprovado pelos delegados do congresso o Projeto de Lei de reestruturação da Carreira Docente das Instituições Federais de Ensino, que reafirma a base do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos conquistados pelos docentes em 1987.

Tudo indica que o governo federal, com o argumento do pacto social com parceria entre público e privado na condução das políticas públicas de educação superior, dispõe-se a repassar recursos federais para as instituições privadas em nome do “bem comum”; para a ampliação e acesso de toda a população ao ensino superior. Com tal proposição, torna-se difícil a crítica a essa postura, apesar de os vários argumentos contrários mencionados neste trabalho serem plausíveis. Isto porque, ao examinarmos a história da educação superior no Brasil, veremos que esse nível de ensino sempre foi marcado por seu caráter elitista e excludente. Dessa forma a estratégia do governo de utilizar o discurso do pacto social, da inclusão social, pouco deixa margens para crítica da grande população brasileira que sempre foi excluída da educação superior, seja ela pública, ou privada.

Em que pese a perversidade com que essa política é encaminhada, principalmente porque nos últimos tempos há uma tendência dos setores privados educacionais receberem verbas públicas, sobretudo por meio de incentivos fiscais, é essa política que vem permitindo a população de excluídos a experimentarem a ascensão ao nível superior de ensino.

São esses desafios que experimentamos, na atualidade, que necessitamos entender, para

⁴⁷ Embora as iniciativas do ANDES-SN aqui comentadas extrapolem o período analisado, achou-se por bem anunciá-los, dada sua importância relativa.

estabelecermos uma crítica que extrapole a aparência de que a disputa por uma sociedade mais justa e igualitária esteja exclusivamente na luta entre Estado e Sociedade Civil. Há de se inserir nesse debate o papel central do capitalismo contemporâneo, para compreendermos que os graves problemas que enfrentamos perpassam a perversa imposição do capital, e acabam se caracterizando, apenas, como uma postura de ação do Estado.

2. O ESTADO E A REFORMA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – PROJETOS E CONTRA-PROJETOS

*Acho que a coisa mais difícil que fiz foi permanecer
Fiel à minha classe de origem.*
Florestan Fernandes

No Brasil, depois de vinte e cinco anos de ditadura, iniciou-se uma nova era na educação superior. A mudança ocorreu em fins dos anos 80, com a modificação do pacto que sustentou o projeto nacional e de educação vigentes, durante esse período, e sua substituição por uma nova proposta de nação e de projeto educativo. O projeto nacionalista que reivindicava a educação como parte do patrimônio social e como direito de todos, cede, agora, passagem a um novo acordo, novos atores e a um novo discurso.

Observa-se que o marco político-legal sofreu e segue sofrendo mudanças impulsionadas pela lógica das reformas estruturais. Essas mudanças não parecem beneficiar a garantia/proteção do direito à educação superior e podem ser explicadas, entre outras coisas, pelo predomínio da visão de mercado no Brasil, entre os atores que estão discutindo o tema, junto com o Ministério da Educação. Apesar do peso dos movimentos sociais que rejeitam essa visão de mercado, os esforços não parecem ser suficientes para resistir à pressão do forte setor privado, sua influência nas agências governamentais que, em sua ação ambígua, contribuem para o avanço da mercantilização do setor, no país.

Os debates sobre a política brasileira na década de 1990 produziram um vasto quadro interpretativo da realidade da educação superior. Os resultados, em maior ou menor intensidade, expressaram a preocupação com as temáticas da transição, dos fundamentos do Estado e da consolidação da democracia. Essas discussões não estão dissociadas dos fenômenos gerais que vêm delineando as políticas públicas no Brasil. É consenso que fenômenos tais como: a financeirização da economia, a acumulação flexível, a globalização, a introdução da

microeletrônica e a nova reorganização do mundo do trabalho foram os propulsores dessa nova fase capitalista.

Essas temáticas abordadas sob diversos prismas procuraram identificar os processos de continuidade e de ruptura, a convivência do velho e do novo, numa sociedade que, de certa maneira, passou por transformações muito significativas, mas que ainda precisa superar antigos desafios. Dentro desse contexto, instala-se um período de reflexão sobre a ampliação do espaço da política, a constituição de espaços públicos e a relação entre Estado e sociedade para instauração da democracia, na sociedade contemporânea.

Embora a participação dos movimentos sociais tenha crescido, nos anos 80, na construção democrática da sociedade brasileira, a década seguinte sinaliza para a confrontação e a alteração da correlação de forças, principalmente no campo político e econômico. Repercutiu, no contexto brasileiro, a necessidade imperiosa de um novo padrão de modernização do capital, assim como uma postura política e econômica para enfrentar a globalização e a reestruturação produtiva. O período foi marcado pela estagnação do setor produtivo, a regressão da renda do trabalho conjugada com a desestruturação do mundo do trabalho, os problemas de distribuição de renda e a evolução da pobreza. Em certo sentido, a resposta a essa conjuntura conduziu a uma opção político-ideológica-social sobre o papel do Estado e de sua intervenção, nas políticas públicas.

Diante dessa realidade, as políticas públicas ganharam nova ênfase: adequar o gasto e o financiamento da área social às necessidades de ajuste fiscal e de maior competitividade internacional; preparar a força de trabalho adequada aos novos requisitos da organização econômica; e garantir o atendimento público, prioritariamente, às camadas pobres.

A reformulação das políticas sinalizou a prioridade do setor público para o atendimento às camadas pobres. Nesse sentido, as políticas sociais (e mesmo a educação) apontam na direção de atendimentos focalizados e restritos, envolvendo reformas em áreas-chaves de gasto federal. Essa opção contrapôs-se à defesa da universalização do acesso às políticas sociais, dentre elas a educação, levando à reorientação de tais políticas.

A definição do rumo da Educação Superior passou não ligar-se a um projeto de nação que concebia a educação como parte central do patrimônio social e sustento sólido do desenvolvimento, mas às necessidades empresariais, no marco de um projeto de inserção na economia globalizada. Para o Estado e para a classe política governante, a educação superior

pública, assim como a ciência e a tecnologia necessitariam responder às demandas do mercado e à competição tecnológica.

As críticas à ineficiência e improdutividade reforçaram o descrédito das universidades públicas e de seus professores, para, assegurar ao contrário, a credibilidade das reformas programadas para esse nível de ensino. De acordo com Ribeiro (2004), o ex-presidente Collor fez farto uso de recursos publicitários, para promover sua imagem e também fazer críticas à “burocratização” do setor público, ao estatuto e à estabilidade do emprego no setor. De acordo com um sistema de construção de oposições simplistas, caracterizava a universidade como “fechada nela mesma”, “elitista” e “atrasada”.

Tais críticas, a partir dos anos 90, levantaram discussões sobre o projeto e os rumos da universidade pública, assim como sobre as mudanças nas relações de trabalho dos docentes universitários. De acordo com Aboites (2003), não se trata somente de uma redefinição ou “ajuste” de políticas educativas para o ensino superior, é, sobretudo uma profunda transformação do Estado, no âmbito da educação e da grande importância que este tem, no balanço das forças sociais.

Nesse sentido, é importante compreender as mudanças e as justificativas das políticas adotadas, para o ensino superior, a partir dos anos de 1990 e conseqüentemente, para os docentes das Ifes, no Brasil e na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Assim, a apresentação e a análise da legislação correspondente ao trabalho e à carreira docente do ensino superior constituirão elementos para poder subsidiar as demais partes desse estudo, mais especificamente as relações e condições de trabalho dos professores.

Essa problematização nos permitirá confirmar ou não a hipótese da intensificação do trabalho dos professores das Ifes, para a realização de suas atividades acadêmicas ensino, pesquisa e extensão.

2.1. A reforma da educação superior brasileira: concepção, limites, contrapontos

Para que possamos discutir as reformas atuais, é preciso, antes de tudo, analisar as bases de fundamentação político-ideológica da reforma do ensino superior que vem sendo delineada e, mais precisamente, seus reflexos para o trabalho dos professores, nas universidades públicas. Assim, é preciso retomar a história nos anos 1970 e 1980 para entender os modelos e regras

adotados com vistas à construção dos princípios norteadores das reformas atuais e considerar, ainda, que esses anos foram marcados pela efervescência dos movimentos organizados no sentido de reivindicar uma posição do Estado, para atender às demandas postas pela sociedade civil, após um longo período de ditadura. No campo da educação superior, era imperioso romper com a reforma universitária, imposta em 1968 e conduzida pelo regime militar e subordinada ao acordo MEC/USAID, à qual FERNANDES (1975b) chamou de “reforma universitária consentida”.

A Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) mantinha convênios com diferentes instituições de diversos graus de ensino, no Brasil, na época da assinatura do primeiro acordo MEC-USAID para o ensino superior. Agindo até então de modo discreto, com este novo acordo a USAID passa, pela primeira vez, a atuar de modo ostensivo no planejamento e promoção da reforma universitária de 1968.

Florestan Fernandes contestava as mudanças pretendidas pelo governo ditatorial para o ensino superior e argumentava que essas mudanças estavam na contramão da luta dos movimentos sociais desenvolviam em prol da democratização do ensino superior, com garantia de igualdade de oportunidades para todos, de institucionalização da pesquisa científica e do ensino competente na universidade.

Em suas análises, retoma o contexto histórico do movimento dos ideais escolanovistas da década de 1930, que defendiam, mesmo que dentro de uma perspectiva liberal, a democratização do acesso à educação como condição básica para a modernização da sociedade. Em sua crítica ao governo militar, Fernandes analisa que a reforma proposta não condiz com as reformas educacionais exigidas, nem mesmo pelo próprio capitalismo, e alega que, a sociedade brasileira não viveu a “revolução burguesa clássica”, portanto, ainda imperam nos padrões da reforma educacional velhos dilemas, como a utilização de verbas públicas para as instituições privadas. “A universidade é uma instituição das elites”, dizia Florestan (FERNANDES, 2008).

Em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo de 23 de março de 1968 sobre o acordo MEC/USAID, declarou que era

contra o acordo pelas implicações que traz ao nosso ensino, que não tem as mesmas condições da vida norte-americana e no seu aspecto negativo essencial, representado pela perda de nossa independência em relação a outro país”. (...)” A revolta dos jovens é uma consequência, exatamente, da resistência que amplos setores da sociedade e, portanto, de parte de seus professores, oferecem aos impulsos existentes à adaptação da Universidade, para que ela utilize mais racionalmente os seus recursos em benefício de toda a coletividade e de maneira a dar acesso a um número maior de brasileiros” (...) “Se sou indesejável na Universidade, que digam isto claramente e então sairei para trabalhar em outro lugar onde possa continuar minhas pesquisas científicas”. (...) “Essa situação

atinge à totalidade dos intelectuais brasileiros”. (...) “Isto é característico. Foi assim também na Itália, em Portugal e na Espanha. Primeiro começa-se a desmoralizar os intelectuais de uma nação. Depois, passa-se à Universidade e, quando seus cientistas acordam, ela já está controlada” (...)” (Extraído do livro Florestan Fernandes: vida e obra, CERQUEIRA, 2004, p. 101)

Esse protesto visava denunciar o padrão de desenvolvimento dependente, adotado pela ditadura após 1964 que vigorava no país, assim como, o acordo do MEC/USAID para a educação superior, com forte impacto na vida dos estudantes e dos docentes.

O processo de elaboração da reforma universitária de 1968 visava preencher diversas lacunas não superadas na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, uma delas a definição da implantação do sistema departamental e, estabelecer o modelo de universidade a ser implantado no Brasil. De acordo com Rothen (2008), os Conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE) - instituído pela LDB em 1962, atuaram ativamente entre os anos de 1962 e 1966 para implantar uma reforma universitária mediante a criação de jurisprudência. Segundo o mesmo autor, a partir do ano de 1967 o CFE participou da elaboração de legislação para o ensino superior (ROTHEN, 2008, p. 454).

No ano de 1968, diante das reivindicações do movimento estudantil, professores universitários, alguns membros do alto escalão do governo, foram instaladas, sucessivamente, pelo governo militar, duas comissões para formularem um conjunto de soluções realistas, para a universidade brasileira: a Comissão Meira Mattos⁴⁸ e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária⁴⁹, criado pelo Decreto nº 62.937/1968.

As análises de Rothen (2008) dão conta de que parte dos conselheiros do CFE participaram, ativamente, na elaboração da Reforma Universitária. O fato é explicado pelo autor a partir de quatro possibilidades: I) diversos intelectuais considerarem que o golpe de 64 era apenas um momento de reordenação do país e que, em breve, tudo voltaria à normalidade; II) a

⁴⁸ Nos estudos de Rothen (2008, p. 473), retirado das análises de Fávero (1977, p. 60), a Comissão presidida pelo Coronel Meira Mattos, do Grupo Permanente da Escola Superior de Guerra, sendo os seus outros membros o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ; o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; o promotor-público Afonso Carlos Agapito e o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional.

⁴⁹ Nos estudos de Rothen (2008, p. 473), retirado das análises de Nicolato (1986, p.272), a Comissão do GTRU teve os seguintes membros efetivos: ministro Tarso Dutra, da Educação e Cultura, como seu presidente; Antonio Moreira Couceiro, professor da UFRJ e presidente do CNPq; Fernando Bastos D'Avila, vice-reitor da PUC/RJ; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do ministro do Planejamento; Fernando Riveiro do Val, representante do Ministro da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, professor da USP; Newton Sucupira, professor e ex-reitor da UFP e membro do CFE; Valnir Chagas, professor e diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Ceará e membro do CFE, e Haroldo Leon Perez, representante do Congresso Nacional. Os dois estudantes declinaram da nomeação.

não identificação, naquele momento, de que se tratava de um golpe de Estado; III) uma possível adesão incondicional e; IV) a postura de fazer o que fosse possível para impedir o CFE fosse extinto, no período militar, e aumentar as suas atribuições. (ROTHEN, 2008, p. 457).

Os princípios que nortearam a Reforma Universitária de 1968 apresentados pelo Grupo de Trabalho (GT) e Comissão Meira Mattos convergem, em certa medida, e destacam-se nos seguintes temas: a autonomia universitária; institutos de excelência e de formação profissional; desenvolvimento da pesquisa na universidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, instituições dos ciclos básico e profissional, do tempo integral e instituição da carreira do magistério. Desses princípios, de acordo com Rothen (2008, p. 456), os reformadores não estabeleceram consenso apenas sobre a substituição do sistema de cátedra pelo sistema departamental e sobre a adoção do sistema de créditos.

A elaboração do suporte legal para a Educação Superior, por diferentes atores nomeados pelo governo militar, não obedeceu a um projeto que concebia a autonomia universitária e a idéia de que a reforma universitária deveria ocorrer a partir das universidades. Ao contrário, constituiu-se de princípios norteadores pautados na “modernização conservadora”, que defendia uma reforma universitária mediante legislação própria e o fortalecimento do controle do poder central, sobre as universidades federais. O fato do Executivo não se utilizar de decretos-lei, mas sim de enviar ao Congresso Nacional anteprojetos de lei é interpretado por Rothen (2008, p. 470) “como uma tentativa dos militares de obter um mínimo de consenso”.

As conclusões de Rothen (2008) a respeito da participação de diferentes atores na elaboração do anteprojeto de lei da educação superior dão conta de que o Conselho Federal de Educação, ou pelo menos alguns de seus membros, participaram ativamente das reformas de 1968 e depois da lei nº 5.692/1971⁵⁰. O CFE, respaldado na jurisprudência gerada nos pareceres emitidos pelo Conselho, em relação aos projetos de regimentos das Instituições de Educação Superior, manteve-se como fórum privilegiado da discussão da Reforma Universitária. Além disso, de acordo com o autor, alguns conselheiros utilizaram da habilidade política para se aproveitar das oportunidades do contexto a fim de participar, nos bastidores da Reforma Universitária, da elaboração do modelo de universidade implantado no Brasil, na década de 1960 (ROTHEN, 2008, p. 472).

Os acordos realizados pelo “consenso” desses grupos nomeados pelo regime militar

⁵⁰ Lei que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus.

impossibilitaram o engajamento de boa parte dos intelectuais no movimento de combate à ditadura, principalmente depois do governo militar instituir o Ato Institucional nº 5. Para Florestan Fernandes

uma grande parte dos que se formaram no Exterior, especialmente em Ciências Sociais, foi educada e treinada segundo a filosofia da ‘neutralidade ética’. Por essa razão atuam como se fossem cientistas de laboratório, acham que não se devem comprometer e que o trabalho deve ser, em essência, objetivo. Como dizia Weber, a ciência é incompatível com a irresponsabilidade (extraído do livro Florestan Fernandes: vida e obra, CERQUEIRA, 2004, p. 107-108).

Florestan reafirmou sua tese sobre a temática tratada em seu livro *A revolução burguesa no Brasil* (1976) demonstrando que o “poder autocrático burguês” havia se reciclado com a aceitação da filosofia do “desenvolvimento com segurança” dissociado da revolução pretendida para o ensino superior. A implantação da Lei nº 5.540/1968, foi fruto da vontade dos militares, mediante uma legislação centralizadora, de *imporem* à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar (ROTHEN, 2008, p. 471, grifo do autor).

É importante destacar os estudos de Nogueira (1998, p. 92-93) sobre a revolução burguesa brasileira. Para o autor, a revolução burguesa não se desenvolveu por obra de impulsos renovadores, capazes de promover rupturas categóricas com os padrões tradicionais de organização societal e estatal. Além do mais, a dinâmica capitalista não se mostrou, particularmente, empenhada na promoção social ou na geração de um padrão de desenvolvimento “sustentável” e mais equilibrado territorialmente. O país tornou-se uma nação capitalista vinculada à conciliação, à busca de composições e acertos, concebidos como forma de compensar os grupos e interesses mais identificados com as fases econômico-sociais a serem superadas. O que, para o autor, gerou múltiplos efeitos, no âmbito específico do Estado e da administração pública, especialmente porque o Estado sempre funcionou como o principal articulador da modernização conservadora.

A questão que se impunha na situação histórico-social só poderia ser concebida, segundo Fernandes (1975a), numa imensa obra de reconstrução educacional, a qual não poderia reduzir-se à reforma em termos “realistas” e “operacionais”, mas “consistia em determinar qual deva ser a organização institucional da universidade brasileira e em estabelecer, a partir daí, os requisitos materiais, estrutural-funcionais e de crescimento dessa instituição” (Ibid, p.207).

A concepção defendida entre as duas comissões, Grupo de Trabalho (GT) e Comissão

Meira Mattos, no entanto, dão conta de que a estrutura da reforma universitária estava presente nos Decretos-Lei nº 53/1966 e nº 252/1967, que vinham reformulando as universidades federais, e que os princípios presentes neles vinham sendo adotados pelas instituições privadas. Portanto, conforme Rothen (2008, p. 224), segundo Relatório Meira Matos, é “imperativo de adaptar os cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional, ajustando-os às características que singularizam o nosso país”; e segundo o GT “já é tempo de generalizar as soluções adotadas de agora por diante, a mera justaposição de faculdades a que, em última análise, se reduz a definição contida na Lei de Diretrizes e Bases”. (ROTHEN, 2008, p. 463 – Extraído do Relatório GTRU, 1969, p. 224).

O mesmo Rothen (2008, p. 454), esclarece que, embora as duas comissões criadas, para elaborarem o anteprojeto da reforma da educação superior pareçam ser uma abertura para o diálogo com a sociedade, de fato isso não se estabeleceu. As comissões, na hipótese do autor, foram marcadas de arranjos políticos e de conflitos, nos bastidores do governo militar.

Dessa maneira, a atuação do GTRU teve um peso expressivo, com a presença de alguns membros do CFE, que de certa maneira, influenciaram na elaboração final do anteprojeto de lei e conseguiram neutralizar a comissão formada por Meira Mattos. Entre os principais indicativos elaborados pelas comissões para a reforma universitária, destacam-se:

- *na organização das universidades*: fim do exercício da liberdade de cátedra, pois não existiria instrumento legal que permitisse “fiscalizar pregações em aulas, antidemocráticas e contra a moral” (ROTHEN, 2008, p. 465); implantação de departamentos que seriam os responsáveis para aprovar os conteúdos a serem ensinados; criação do regimento de organização e normalização das universidades; instituição da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; reorientação do ensino de segundo grau e a constituição de ciclos básicos e cursos de curta duração para a expansão do ensino superior; atendimento das demandas do mercado e desenvolvimento de tecnologias;

- *autonomia universitária* - escolha do reitor pelo presidente, sistema universitário duplo: centros de excelência com a pós-graduação e instituições de formação profissional;

- *financiamento do ensino superior* – racionalização do uso dos recursos disponíveis, cobrança de anuidade dos estudantes de renda familiar mais alta.

- *Conselho Federal de Educação* – elaboração, implantação da reforma universitária e articulação do ensino médio e superior; normalização, dos currículos mínimos; criação de normas

para pós-graduação.

- *movimento estudantil* – participação dos estudantes na vida acadêmica, representação e participação em todos os órgãos colegiados.

- *corpo docente* – implantação do Estatuto do Magistério e o fim da cátedra; indicação do regime de dedicação exclusiva para todos os docentes.

Entretanto, as comissões não consideravam factível a sua imediata implantação, pois o seu custo não seria suportável, principalmente para as instituições particulares. A adoção desta proposição permitiu que a rede particular se expandisse, sem efetiva implantação do regime de dedicação exclusiva. (ROTHEN, 2008, p. 469).

O projeto aprovado pela Câmara recebeu vetos presidenciais, o que para Rothen (2008) evidencia que o Executivo apenas desejava a legitimação do projeto pelo Legislativo e não a sua discussão. Vale destacar alguns argumentos utilizados pelo presidente para os referidos vetos: todos os vetos foram justificados em nome da segurança nacional e da inconstitucionalidade e, portanto, de disposições conflitantes. De acordo com o presidente, o “uso da expressão “fator de transformação social” constituir-se-ia em permissão expressa para outro regime que não o democrático consagrado na Constituição (art. 149, I), com consequências imprevisíveis para a segurança nacional”. (Veto presidencial, dezembro/1968) No que se refere à autonomia da universidade, o veto foi justificado pela inconstitucionalidade, principalmente no que se referia à autonomia financeira. As universidades por serem constituídas de Fundações de direito público e as subvenções serem feitas integralmente pelo poder público justificavam a escolha do dirigente feita pelo governo, assim como o controle do sistema de ensino superior pelo governo federal e a escolha dos Membros do Conselho Federal de Educação serem prerrogativas do Presidente da República.

A reforma do ensino superior, nos anos de 1960, esteve inscrita dentro das estratégias de reformar o Estado e a administração pública para promover a modernização econômica. O projeto consagrava-se por um impulsionamento autoritário da expansão econômica e articulou-se, simultaneamente, com os grupos dominantes mais atrasados e com o grande capital monopolista, promovendo rápida modernização econômica. O resultado, segundo Nogueira (1998, p.103), foi uma intensa intervenção estatal, que deu origem a decisões centralizadoras e excludentes: política econômica voltada para a produção de bens de consumo duráveis, favorecimento às grandes

empresas nacionais e estrangeiras, com capitalização e reprivatização da economia, redução de salários e estímulo ao inchaço do sistema financeiro.

No plano mais específico de reforma, para atender ao novo projeto econômico esbarrava na necessidade de reforma da administração pública. Em seus estudos, Nogueira (1998) apresenta que as tentativas do Estado em promover a reforma administrativa para contemplar a nova fase pouco produziu em termos de mudança no comportamento organizacional, foi um “mero processo de mudança formal e ignorou sua dimensão de efetiva mudança social”. Além do mais, para o autor, tal padrão reformador baseou-se na velha dicotomia entre política e administração, assimilou mecanicamente a gestão organizacional pública à gestão privada, aderiu à ilusão de que seria possível obter resultados fáceis e de curto prazo, menosprezou o papel da variável humana e marginalizou a participação dos indivíduos.

O reformismo da administração pública levava a um novo estatuto apoiado em princípios estratégicos: planejamento, descentralização, coordenação e controle. Nas análises de Nogueira (1998), esses princípios previam: forte expansão das empresas estatais e de órgãos independentes (fundações públicas) e semi-independentes (autarquias); fortalecimento e expansão do sistema de mérito; fixação de diretrizes gerais para um novo plano de classificação de cargos; reagrupamento de departamentos, divisões e serviços em ministérios (Ibid, p.100).

Segundo o autor, os limites do reformismo se situavam nas políticas autoritárias, portanto, havia descompassos entre a tentativa de racionalizar e dinamizar a vida administrativa e os movimentos vindos “de fora”, com os quais seriam progressivamente injetadas novas qualidades na vida administrativa. Dessa maneira, vê-se uma expansão da administração indireta, alimentada por fortes estímulos governamentais, “na expectativa de compensar as fraquezas e distorções da estrutura do desenvolvimento. Sobredeterminado pela natureza autoritária do regime, tal esforço reformador redundou em uma ampliação unilateral e exagerada das entidades da administração indireta”. (Nogueira, 1998, p.101) Segundo o autor, cristalizou-se o paradoxo de uma administração direta enfraquecida e marginalizada, convivendo com uma administração indireta reforçada, sem qualquer sinergia ou planejamento integrado e atravessada pelo espírito de concorrência. Ainda de acordo com o autor, buscando respaldo nos estudos de (MARCELINO, 1987, p.12)

predominou nesse modelo o crescimento da administração indireta, a tal ponto que existe hoje uma dicotomia entre Estado tecnocrático e moderno, representado pelas entidades da administração indireta, e o Estado burocrático, formal e defasado que é o Estado da administração direta (NOGUEIRA, 1998, p.101).

A iniciativa de promover a reforma administrativa, através de estruturas paralelas (empresas estatais, fundações, autarquias), se justificava para tentar compensar as defasagens da administração direta. Nesse conjunto criou-se uma rede de leis e decretos no nível formal-legal e uma reformulação das estruturas e regimes jurídicos de serviços e pessoal via decisão governamental.

A reforma do ensino superior foi inserida nesse contexto ao estabelecer uma ligação direta entre progresso técnico-científico e desenvolvimento econômico, com a transplantação de um modelo de conhecimentos próprio das universidades norte-americanas. Um modelo que incentivou a organização de universidades⁵¹ no Brasil apresentando-as como símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Entre as diversas estratégias adotadas pelo governo militar destaca-se o acesso à educação, pela massa da população. No entanto, através de uma diferenciação de formação, ou seja, para a massa da população formações gerais, ligadas ao técnico-profissional, para qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja também para difusão da concepção de mundo burguês, sob a imagem de uma política inclusiva. (FERNANDES, 1976, 1975a) (CUNHA, 1999).

No plano mais específico da vida docente, era necessário enquadrá-la dentro da nova estrutura organizacional e institucional estabelecida pela mudança, na reforma do ensino superior. De acordo com Fernandes (1975a), a organização pretendida não considerou que a exigência para o país possuir ciência e tecnologia moderna é preciso criar condições apropriadas de labor intelectual. O critério de “reunir” as antigas “escolas superiores” para formar “novas” universidades, sem considerar o mínimo que seja de inovação, nas relações humanas e na organização do poder da sociedade, é não pretender o “radicalismo intelectual” que se propõe.

As leis e decretos instituídos para atender à nova fase alteraram as relações de trabalho e a carreira docente. Uma contradição nos procedimentos e orientações quando analisamos a legislação. Consideramos aqui algumas postulações legais que regulamentaram o trabalho e a carreira dos docentes nesse período: Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965; Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964, Decreto nº 55.590, de 19 de janeiro de 1965; Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968; Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969; Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Essas leis, de uma maneira geral, enquadraram e alteraram o trabalho e a

⁵¹ Para conhecimento, ocorreu a federalização da Universidade, Escola ou Faculdade a partir da Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964.

carreira docente do ensino superior. Dessa maneira, foi elaborado um quadro explicativo, que se encontra no quadro 1 em apêndice, organizado com esse objetivo, para dar ênfase as alterações que ocorreram nessas referidas leis.

Em que pese o mérito da reorganização do Estatuto das Universidades brasileiras, assim como da carreira e do trabalho docente superior, criando um regime jurídico único para a categoria, o conjunto de leis e decretos não logrou resultados satisfatórios tanto de natureza quantitativa, quanto qualitativa. O conjunto de ordenamentos legais nesse período foi o movimento possível da sociedade brasileira que, de certa maneira, como salienta Fernandes (1975a), “não se liberta facilmente de seu passado”.

Em linhas gerais, para esse autor, a modificação da ordem social depende também que se altere a estrutura, as funções societárias das instituições-chaves e as relações sociais dos homens com a cultura. Em termos quantitativos, significa dizer, que o número de estabelecimentos de ensino superior aumentou mais de cinco vezes, assim como cresceu o número de matrículas. De acordo com Fernandes (1975a, p. 50), só entre 1950-1959 foram criados 178 estabelecimentos de ensino superior. E, entre 1942 a 1965 o ensino superior aumentou mais de 8,5 vezes. No entanto, essa “explosão” quantitativa meramente contribui para alargar um pouco mais o restrito número de acesso a esse nível de ensino. Além disso, a instituição de ensino superior foi praticamente confinada à função de preparar profissionais liberais em carreiras prestigiadas, como por exemplo, Direito, Engenharia e Medicina.

Ainda em relação à quantitativa, para Fernandes (1975a, p. 38-40) a reorganização do ensino superior propiciou a revitalização das escolas superiores isoladas (passaram de 293 para 564, com destaque para as universidades particulares confessionais especialmente as regidas pela Igreja Católica, conforme Cunha (2007) e universidades formadas de conglomerados de faculdades, o que concorreu para aumentar, em vez de corrigir ou de atenuar, as contradições e as anomalias do padrão brasileiro de ensino superior.

Decorrente do modo de colocar em prática a “reforma universitária consentida”, destaca-se a questão da pós-graduação que se expandiu em grandes números, sem correspondência para tal efetivação. De acordo com Fernandes (1975a), as Escolas superiores e universidades não se achavam sequer capacitadas para as funções inerentes aos cursos de graduação, mas, mesmo assim, propiciaram um grande número de mestrados e doutorados.

No campo qualitativo, as questões relacionadas com o fim da cátedra tiveram grande

importância para o magistério superior federal. A idéia de extinguir a cátedra, para Florestan (1975a, p. 216), se deu no entendimento de que os ocupantes desses cargos acumulavam ocupações e atribuições que pouco contribuíam para o dinamismo educacional construtivo das escolas superiores. O fato, acrescenta o autor, “o professor catedrático e os seus colaboradores raramente eram universitários e, nessa qualidade, docentes ou pesquisadores”, o que criava uma mentalidade de ensino universitário “por bico” ou “por distração”.

O reflexo da extinção da cátedra parece modificar e, ao mesmo tempo, adotar nas universidades uma nova organização do trabalho docente, com professores com dedicação exclusiva para as universidades. No entanto, como salientamos anteriormente, romper com o passado não necessariamente significa mudança no *status quo*. Na prática, a dedicação exclusiva requer um incremento no aporte orçamentário para as universidades, o que de fato não ocorreu⁵², fazendo-se assim uma alteração importante para a carreira docente, mas que não conseguiu traduzir essa intenção em ações efetivas. Nas universidades públicas federais o acréscimo do número de matrículas conferiu um ligeiro crescimento do número de professores. Todavia, esse movimento pouco significou em termos de mudança expressiva na relação de poder, nas mãos dos professores catedráticos.

A legislação parecia imprimir uma nova reorganização do ensino superior, com formação de novas unidades integrativas como os departamentos e a criação de conselhos deliberativos, nas universidades, em que os professores, funcionários e alunos pudessem ter participação ativa. Na verdade, o processo reformador do ensino superior, de acordo com Fernandes (1975a, p. 63), transformou-se em uma “reforma no papel” para garantir o controle da situação com um impacto de cima para baixo, com vantagens obtidas de cunho transitório, uma modernização pela superfície. De fato, o avanço obtido foi insuficiente em vista das necessidades educacionais para o novo tipo de integração econômica, que o capitalismo monopolista impunha à América Latina. Nesse quadro histórico, a pretendida reforma universitária, segundo Cunha (2003a), traz a marca de um paradoxo:

a despeito da intervenção violenta, da destituição de professores e da expulsão de estudantes; a despeito, também, de ter promovido e subsidiado o crescimento vertiginoso das instituições privadas de ensino superior, a ditadura militar investiu muito nas universidades federais. Com efeito, foi nos anos 70, justamente na implantação da Lei nº 5.540/68 – a da reforma universitária – que as universidades federais construíram seus

⁵² Vários estudos (CUNHA, 2007) (FÁVERO, 2006) dão conta que a não efetivação da introdução de professores com dedicação exclusiva nas universidades brasileiras abriu caminho para a expansão do ensino superior privado, valendo-se da contratação de professores horistas.

campi, ampliaram seu quadro docente e instituíram o regime de tempo integral e dedicação exclusiva. No entanto, a transição e a consolidação da democracia presenciou a continuação dos benefícios ao setor privado, ao mesmo tempo em que as universidades federais passaram a ser tratadas com restrições financeiras e cobranças de aumento do atendimento à crescente demanda de vagas (CUNHA, 2003a, p.02)

O processo de transição, iniciado em 1974, sob a direção do General Ernesto Geisel, com a política da “distensão”⁵³, se defronta com um contexto de profunda desigualdade social.

2.2. “Novos” caminhos para o ensino superior ou “reformismo” em curso

A luta política e ideológica de meados dos anos 80 abriu espaço para o debate sobre o papel do Estado e de seu aparato burocrático na construção efetiva de um projeto baseado na igualdade efetiva não só no plano econômico-social, mas também no plano político.

No campo do ensino superior, a principal exigência refere-se à sua reorganização para atender não mais um número pequeno de pessoas, entendendo que o ensino superior não é mais um privilégio nem um “dom” intelectual. “É uma necessidade social”. (FERNANDES, 1975a) A conjuntura esteve favorável a um projeto participativo da sociedade o que proporcionou a discussão da Lei nº. 5.540/68 e da série de Decretos advindos desse período e na deliberação e consolidação da Constituição de 1988.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 foi a expressão da necessidade de efetivar a presença do Estado na condução das políticas educacionais. Esse movimento caracterizou-se pela ampliação do exercício de novas instâncias deliberativas e pela integração de novos atores à participação, na esfera política, como por exemplo, o Fórum em Defesa da Escola Pública. Diversos temas foram debatidos e propostos, refletindo a pluralidade social e política.

Para as universidades públicas era preciso rever o projeto até então vigente e assim estabelecer uma nova estrutura organizacional e institucional. Dos diversos temas discutidos e propostos, a questão do público e do privado sempre esteve na linha de disputa. No plano mais específico da vida docente, algumas temáticas se destacaram como a carreira dos docentes e técnico-administrativos das IFES, no Regime Jurídico Único, e o direito à filiação sindical. As alterações nas referidas temáticas e em outras, relacionadas com o ensino superior, foram consideradas o possível, diante da conjuntura. Fernandes (1989) em seu livro *A Constituição*

⁵³ Diversos estudos (CUNHA, 2003) ((FÁVERO, 2006) analisaram que esse período foi muito crítico devido à insegurança em relação ao futuro político do país. A fase da transição foi conhecida como “lenta, gradual e segura”.

inacabada. Vias históricas e significado destaca a oportunidade que a Constituinte abriu para o avanço do projeto societário democrático e para as mudanças no ensino superior conforme quadro 2 – em apêndice com artigos referentes ao ensino superior. Contudo, afirma o autor, haverá necessidade de se prosseguir na elaboração e, aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Destacamos no quadro 2 alguns artigos da Constituição de 1988 que regulamentaram o trabalho e a carreira dos docentes. Tal destaque deve-se a importância de demonstrar as alterações que ocorreram na lei referente à questão do trabalho do professor do ensino superior.

A promulgação da Constituição de 1988, com vitória considerável para os movimentos organizados do Fórum em Defesa da Escola Pública, significou a possibilidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que, na mesma direção da Constituição, definisse claramente o papel do Estado na política pública educacional.

A presença do Estado, na condução das políticas públicas foi destacada na legislação aprovada e configura-se elemento fundamental na garantia da construção democrática, principalmente quando se depara com um diagnóstico histórico de ausência do Estado na esfera social. Nessa conjuntura, a exigência de “centralidade” do Estado, requerida por diversos atores da sociedade civil, estava pautada não somente no cumprimento cabal das promessas do Estado democrático de direito, mas numa maior publicização da instituição. Dagnino; Olvera; Panfichi (2006, p.21) salientam a importância de “mudanças radicais na forma de pensar e exercer a política, isto é, o poder, a representação e a participação da sociedade”.

Quanto ao servidor público, o ponto importante foi que a Constituição Federal estabeleceu, para a Administração Pública, o Regime Jurídico Único, consagrando sua adoção pela administração direta, pelas autarquias e fundações, extinguindo a possibilidade do ingresso em outro regime jurídico, que não fosse o estatutário, universalizando esse modelo de regime. Com a instituição do Regime Jurídico Único pelos entes federados, os empregados públicos tiveram seus empregos transferidos para o regime estatutário⁵⁴. (BRASIL, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990)

Após a promulgação da Constituição de 1988, abre-se caminho para a implementação de uma lei específica para a educação, como continuidade do projeto democrático da sociedade. Era

⁵⁴ Vale ressaltar, no entanto, que o Regime Jurídico Único já estava previsto na Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, período da ditadura militar.

preciso uma LDB que removesse as estruturas que impediam o funcionamento do sistema educacional. Foram oito anos de debates e de construção da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, num processo complexo de ganhos e perdas. No setor da educação superior, mais especificamente para o trabalho docente, todo esse tempo não foi o suficiente para que se produzisse uma legislação que correspondesse às matérias de alta relevância. O projeto final de elaboração da LDB não foi capaz de assegurar, em seu conteúdo, temáticas extremamente importantes, como o Conselho Nacional de Educação, deixado para legislação de menor hierarquia política (CUNHA, 2007).

Assim, os anos 90 se configuram pela luta dos movimentos sociais relacionados à centralidade de políticas educacionais, como condição necessária, para o ingresso das populações aos códigos da modernidade. Ao mesmo tempo, instauram uma mudança na conjuntura internacional forçando uma “nova” relação entre o Estado e Sociedade. Esse contexto, já destacado no primeiro capítulo deste trabalho, desencadeou um forte ajuste macroeconômico alicerçado pela adoção de mecanismos (juros, taxas de câmbio, contenção de crédito) tendencialmente recessivos (NOGUEIRA, 1998).

O projeto de sociedade democrática em construção ao longo dos últimos anos, com todos os seus problemas e complexidades, encontra obstáculo para sua efetivação na sociedade brasileira, com a onda globalizante e a ideologia neoliberal⁵⁵.

Novos discursos e argumentos para mudança na opção e estratégia política surgem para assegurar, de alguma maneira, a inserção do país no mundo globalizado. No campo específico do trabalho e carreira docente do ensino superior, ao longo desses dezessete anos, várias alterações ocorreram na legislação pertinente conforme quadro em apêndice (apêndice 3) em que destacam as principais modificações correspondentes ao período de 1990 e 2007. Por ser um quadro extenso, optou-se por mantê-lo anexo ao texto.

Ao examinar as diversas legislações nos períodos compreendidos entre 1990 e 2007, observa-se que o conjunto de leis, encaminhadas para o ensino superior e, conseqüentemente, as que interferem no trabalho dos docentes das Ifes, modificaram as relações de trabalho dos professores de forma quantitativa e também qualitativa. Além disso, pode-se inferir, após análise do panorama internacional e nacional, que o conjunto de reformas para o ensino superior, no

⁵⁵ Essa temática foi bastante discutida entre diferentes estudiosos: ANDERSON (1995), DRAIBE (1997), BRUNO (1997).

Brasil, não provem de um grupo hegemônico, mas se apóia sobre um conjunto de representações difundidas por agentes do campo econômico, político e midiático. Os diferentes atores do Estado, da classe política governante e da sociedade civil firmaram um “pacto social” para, em nome da “estabilidade econômica”, “diminuir” parte do gasto social, visto como volumoso em uma etapa de “enxugamento” do Estado e reorganizar as finanças públicas. Tais medidas econômicas resultam em uma série de desdobramentos para a organização das universidades e para o trabalho dos professores.

Na década de 90, a Emenda Constitucional nº 19/1998, marcou um novo movimento das políticas públicas, conhecida como Reforma Administrativa do Estado. Com essa medida, o governo visava alterar a relação do Estado com os servidores públicos. O modelo estatutário proposto por essa Emenda não foi descartado, mas descrito sob nova ótica, como aplicável apenas às funções exclusivas e estratégicas de Estado, reservando-se às funções “não-exclusivas” de Estado a intervenção de relações contratualistas. Isso quer dizer que, tal Emenda exclui instituir o Regime Jurídico Único a todos os servidores públicos, elegendo requisitos de admissão quanto à natureza do cargo o exigir. Ainda, amplia o quadro de funcionários públicos incluindo trabalhadores celetistas, estatutários como aqueles sem o estabelecimento de vínculos formais de contrato. (Brasil, EC nº 19, de 04 de junho de 1998). Tal Emenda promove mudanças na legislação trabalhista; desregulamentação da jornada e do tempo de trabalho (como jornadas parciais, ênfase nas aulas), recuo na cobertura social (aposentadorias, seguro saúde privado) e dos encargos fiscais (Prouni).

Como forma de efetivar o novo modelo de contratação do servidor público, em fevereiro de 2000, a Lei nº 9.962 disciplinou o regime de trabalho do pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, como uma medida fundamental para reorganizar as estruturas da administração pública. Essa medida, na argumentação governamental, visava tornar o serviço público mais eficiente, com ênfase para uma administração gerencial.

A transferência desenfreada dos ideais mercadológicos de “eficiência”, “eficácia”, “produtividade” para as universidades e a pesquisa científica tem impactado igualmente no desequilíbrio entre as atividades de ensino e de pesquisa. Acrescente-se que, nesses quase vinte anos, o ensino superior submeteu-se às mudanças repetidas e excessivamente rápidas, sem avaliação real dos efeitos, com o objetivo de seguir o mais de perto possível a evolução da sociedade moderna. Além disso, para esta corrida que se baseia no “desempenho” e na

competição entre universidades, para incluir-se no campo da ciência e tecnologia, uma universidade como a UFES não parece armada.

Nos estudos sobre as condições de trabalho docente é, preciso considerar, como muito importante, a questão do financiamento. A diminuição progressiva das verbas para as pesquisas e funcionamento das universidades tem provocado um ajustamento da universidade pública brasileira a uma lógica mercantil, cujo objetivo é racionalizar os gastos, colocando, condições de trabalho dos docentes, salários, desequilíbrio das relações de poder internas e externas entre professores, técnicos e reitor de um lado; Ministério da Educação, Agências de fomento à pesquisa, de outra parte. Essa situação, relacionada com à autonomia, de fato corresponde ao aumento da produtividade universitária, ou seja, são os professores os responsáveis pela captação de recursos, de organização de pesquisas “rentáveis” e “cooperativas” com o mercado, aproximando as empresas da universidade.

Sguissardi, Silva Júnior (2009), sobre a distribuição e evolução/involução dos recursos financeiros para as Ifes no período 1995-2005, concluem que

o quadro de redução sistemática do financiamento federal ao subsistema que 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 (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 86)

Segundo ainda esses autores, há uma política de expansão bastante limitada do subsistema (IES, cursos, matrículas, funções docentes e de técnico-administrativos), mas, ao mesmo tempo, de clara redução de custos. Esta situação como explicam De Montlibert (2004) e Charle (2003), vem transformando alguns professores em “empresários”, em “gestores”, com respaldo na legislação (Lei nº 8.958/1994, Decreto nº 5.205/2004, Lei nº 10.973/2004). Confrontando com as análises da Ifes, em estudo nesse trabalho, a aproximação das universidades com as empresas para troca de conhecimentos científicos e tecnológicos também está presente dentro dos *campi* com montagem de infra-estrutura (construção de prédios, aquisição de equipamentos, contratação de pessoal: pesquisadores e professores) o que caracteriza-se não somente a “trocas de conhecimentos”, mas a participação efetiva, na elaboração e condução das pesquisas na universidade.

Com a redução dos orçamentos para as Ifes, a participação dos órgãos das universidades (Conselho Universitário, Conselho Administrativo e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) se concentra em assumir a execução eficiente das políticas para o ensino superior, cujos argumentos sempre levados em conta são: a racionalidade instrumental, com soluções embasadas em posições realistas e medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias. A retração do Estado para assegurar as políticas sociais, dentre elas a educação, parece diluir o papel de decisão dos Conselhos universitários, pois “todos” são chamados para participar, assumindo responsabilidades, diante do quadro de reordenação do ensino superior. Os Departamentos e seus professores retomam a cena decisória, não quer dizer que não a tinham anteriormente, mas há a justificativa de eliminação de “privilégios” de alguns órgãos deliberativos da universidade, com a inserção de todas as outras instâncias, para assumir responsabilidades compartilhadas. A idéia é pensar que se constrói nas Ifes a democratização dos espaços de decisão⁵⁶. O fato é que a responsabilidade de todos se traduz no seu inverso, quando se observa a redefinição do papel das instâncias, assegurar a implementação das políticas encaminhadas pelo “núcleo estratégico”, sob o ângulo de uma gestão técnica e gerencial.

Como salienta De Montlibert (2004), as reformas trazem um discurso de introdução de uma “gestão universitária” que se apóia em diferentes medidas organizacionais e que é baseada nas palavras chaves como “eficácia”, “controle”, “avaliação”, “projeto”, “objetivos”, palavras utilizadas pelas empresas privadas, transpostas aos centros de pesquisas e ao ensino superior.

A forma como o Estado e a classe política conduziram as reformas para o ensino superior a partir dos anos 90, quando observamos o quadro 3, em nada parece com introdução de políticas fragmentadas para o ensino superior e o trabalho dos docentes das Ifes. O marco político-jurídico tem um ordenamento coeso, apontando para um “novo” projeto de universidade por meio das “reformas passiva” ou “reformas do alto” pensadas para atender ao mercado. Em maior ou menor intensidade, e guardadas as devidas especificações, vem repercutindo diretamente no trabalho dos professores das Ifes, com introdução de políticas favoráveis à flexibilização das relações de trabalho e, conseqüentemente, das condições de trabalho. Dentre as mudanças nas relações de

⁵⁶ Destacamos na primeira parte desse estudo que a Reforma Administrativa implementada no Brasil em 1998, sob a inspiração do Ministro Bresser Pereira, deixa claro sobre os papéis do “núcleo estratégico do Estado” - centro no qual se definem e controlam as leis e as políticas, e dos serviços não-exclusivos, como a educação, executar as atividades. (BRESSER PEREIRA; SPINK, 1998, p. 33-34).

trabalho apontadas no quadro 3: o fim da estabilidade, a mudança dos critérios de demissão dos servidores públicos e as posições favoráveis à desregulamentação dos direitos sociais.

Na Administração pública, mais especificamente dentro das universidades, a flexibilização tem se caracterizado na introdução de legislação, como nos mostra o quadro 3, que reduz encargos sociais, deixando os salários diminuírem a partir da introdução de gratificações por atividades. Além disso, as leis encaminhadas no período vêm modificando as relações de trabalho nas universidades, entendidas, aqui, como um conjunto de normas (formais ou informais, gerais ou específicas, genéricas ou precisas) que regulam os procedimentos de organização do trabalho (condições do exercício profissional e remuneração), representação e negociação coletiva vigentes. Ainda, o “apelo” ao empreendedorismo dos professores para a captação de recursos.

O resultado de todo esse aparato jurídico-legal vem sendo dirigido para uma política que subordina as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão a práticas de racionalidade mercantil, justificadas para tornar mais eficientes e competitivas as universidades públicas. Na mesma direção, o coletivo de professores universitários é responsabilizado no sentido de dinamizar e modificar suas atitudes em relação ao ensino, pesquisa e extensão, e assumir novas posturas frente à transformação da educação.

Esses ordenamentos jurídico-legais conseguiram, igualmente, modificar a carreira com alterações no estatuto profissional, mudança nas regras de remuneração, e aumento de horas-aula, além da implementação de políticas governamentais para o incentivo às parcerias público-privado e, dessa forma gerar uma “concorrência mercadológica” e o “empreendedorismo”, entre os professores para a busca de recursos externos para suas pesquisas.

2.3. A reforma da educação no ensino superior e a efetivação de políticas para as relações de trabalho

A nova configuração para as universidades públicas combina uma lógica de controle e autocontrole do trabalho docente, por meio de mecanismos relacionados com o desempenho dos professores. O desempenho docente foi traduzido claramente pela ordem oficial, a partir da Lei nº. 9.678/98 que instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e o Decreto nº. 2.668, de 1998, que estabelece os critérios para pagamento dessas gratificações. Essas

prescrições legais propunham pontuações a serem instituídas ao professor, a partir de avaliação a ser elaborada por uma comissão com componentes internos e externos à instituição.

A Lei nº. 9.678/98 foi modificada em 2004, pela Medida Provisória nº 208. No entanto, mesmo com a Medida, a avaliação continuou a considerar a relação direta entre pontos obtidos e a gratificação a receber, dando ênfase para as atividades em sala de aula, item ao qual foram estipulados 120 pontos, de um total de 140. Os 20 pontos restantes foram distribuídos entre pesquisa e extensão.

Maués (2005) analisou que essa Lei deu ênfase ao ensino e levou, naturalmente, o docente a organizar o seu trabalho em torno desse eixo. Mas, ao mesmo tempo, àqueles docentes, vinculados aos programas de pós-graduação foram feitas outras exigências, traduzidas pelo número de artigos publicados em periódicos indexados (no mínimo dois ao ano), de trabalhos publicados em anais de eventos, de coordenação de projeto de pesquisa, de orientações de dissertações e teses.

Essa dicotomia entre as exigências, então feitas pela Lei 9.678/98, das atividades, cujos pontos, se alcançados, redundavam em uma gratificação pecuniária e a avaliação proposta pela CAPES em relação aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, levou os docentes a uma sobrecarga de trabalho, a um acúmulo de atividades, na medida em que, para atender a ‘comandos’ diferentes, mas emanados dos mesmos princípios e políticas, precisam ultrapassar, em muito, as horas de atividades pelas quais se rege o contrato de trabalho (MAUÉS, 2005, p.9).

O discurso de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais, advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho pode ser refutado, quando examinamos que os objetivos e finalidades dessas gratificações, significaram um acúmulo de horas dedicadas à sala de aula, tornando a rotina absorvida por tarefas que impedem uma prática refletida. Essa lógica de intensificação do trabalho docente, articulada ao ensino vem descaracterizando o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Acrescente-se que, a legislação ao focar a gratificação ao campo do ensino, especificamente, na carga horária de aula, identifica as demais atividades: pesquisa e extensão ao campo de “escolha” do professor, ou seja, o deslocamento do sentido da prática social se converte na individualização do fazer “escolhas”, ligadas à concepção do ofício, ao desenrolar da carreira ou à situação pessoal.

Com efeito, reconhecer os diferentes projetos e a identificação mais precisa de seus conteúdos tem sido uma tarefa bastante complexa, uma vez que no cumprimento de seus deveres,

os professores utilizaram e utilizam, diante da incapacidade de percepção da lógica dessa política educacional, estratégias de individualização e concorrência, entre seus pares, para cumprir suas tarefas na universidade, principalmente às ligadas ao ensino e à pesquisa.

Com tudo isso, não significa que o controle sobre o trabalho docente pretendido por essas políticas esteja estabelecido a priori e aceito sem contestação e resistência por parte do professorado. Não concordamos com a idéia do determinismo sociológico, da relação do poder do Estado e a conformação do docente. No entanto, a reestruturação educacional, nos últimos anos, vem estimulando uma postura teórico-metodológico do professor do ensino superior, no sentido de caminhos para uma produção direcionada ao mercado, à concorrência e à produtividade. A universidade, ainda que seja um lugar privilegiado para a luta e condição política para a disputa por hegemonia, enfrenta críticas por ser um espaço de privilégios e de pouca eficiência para responder aos ditames da contemporaneidade. Aliada a essa crítica, vivenciamos, na sociedade contemporânea, uma inflexão dos movimentos reivindicatórios e um quadro conjuntural difícil para apontar soluções a curto e médio prazo.

O conjunto de ordenamentos encaminhados, a partir dos anos 1990, para o ensino superior abriu uma lacuna sobre o papel da universidade e de seus docentes, e tem sido alvo de questionamento em relação à liberdade de pensamento, de expressão e de contestação, papel importante da universidade. Há uma exigência para que o professor do ensino superior aprofunde suas análises articuladas com a prática social, para que possam contribuir com o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país, dando respostas ao quadro complexo da sociedade contemporânea.

Todavia, é preciso reconhecer como salienta Dagnino; Olvera, Panfichi (2006), que os conteúdos dos projetos encaminhados nos últimos anos, em razão de uma situação de “confluência perversa” trazem um discurso que abriga significados muito distintos, “instalam o que se poderia chamar de uma crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui matizes e reduz antagonismos”. (Ibid, 2006, p. 17) Tal crise, pode nos levar a respostas simplificadoras e a redução da análise a uma justaposição de escolhas e rejeição das possibilidades que se evidenciam. O engajamento dos intelectuais, na concepção de Gramsci, pode favorecer para enfrentarmos os desafios que ora se colocam, e difundir projetos que realmente destaquem o pensamento crítico e a superação da “neutralidade” da ciência contemporânea.

O que se depreende dessas reflexões é que, nos últimos anos, vem ocorrendo a intensificação do trabalho do professor, principalmente a partir da flexibilização das relações contratuais de trabalho, da desregulamentação da jornada e do tempo de trabalho o que pode nos ajudar a entender que a legislação em curso vêm modificando, quantitativamente e qualitativamente, o trabalho dos professores nas Ifes.

No entanto, é preciso aprofundar o debate para analisarmos a questão da intensificação do trabalho, de forma a ultrapassar a discussão da precarização e proletarização docentes. Nessa pesquisa, nosso objetivo é compreender, a partir também do estudo de caso, a relação dos docentes com seu trabalho, priorizando o seu ponto de vista; como ele vive o conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior; como percebe as mudanças que foram introduzidas na sua área específica; como se sente perante as novas expectativas geradas pelo conjunto das reformulações para o ensino superior, se realmente alteraram seu ritmo de trabalho. Todo esse conjunto de questões nos remete ao que se produz dentro das instituições de ensino superior brasileiro, e quais são as mudanças concretas na vida cotidiana dos docentes para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, resultado da introdução das legislações.

O que podemos observar é que, ao longo dos quase vinte últimos anos, os professores das universidades públicas brasileiras constataram modificações no seu estatuto e em suas carreiras, modificações que são ligadas ao contexto de reforma do ensino superior brasileiro. Em decorrência, infere-se que as mesmas geraram um movimento de flexibilização nas relações de trabalho e podem ter conduzido ao processo de intensificação da atividade docente nas universidades.

Todavia, constatada essa intensificação, as pesquisas produzidas têm destacado as categorias profissionalização, precarização e proletarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior, sem realçar as práticas universitárias que envolvem relações de ensino, pesquisa e extensão, no plano da produção e reprodução da sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de discutir as mudanças geradas pelo conjunto das reformulações para o ensino superior e o reflexo nas condições de trabalho dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

Compreender a dinâmica proposta por essas políticas constitui um imperativo aos professores para romper com a lógica mercantil a qual vem sendo submetidas suas carreiras e a universidade. Entretanto, essa tarefa é um grande desafio, pois muito embora os docentes

precisem responder às novas exigências da docência, com toda a carga e complexidade que a reforma propõe, para além dos espaços da sala de aula, mal dão conta da reprodução do conhecimento. Alguns professores conseguiram e conseguem redirecionar suas práticas para formas alternativas e críticas de trabalho, porém estas não passam, muitas vezes, de formas de resistência restritas e isoladas de pequenos grupos.

De acordo com Vieira (2010, p.2), as pesquisas desenvolvidas sobre as condições de trabalho dos professores das universidades emergiram em meados dos anos 90, em resposta ao conjunto de reformas proposto para o ensino superior e, mais notadamente, para as universidades públicas. A questão de criar pólos de referência, tornar as universidades mais competitivas e aliar o ensino ao mercado de trabalho são demandas que vão exigir uma nova postura das instituições para elevar o ensino superior a um patamar competitivo em relação aos mercados local e internacional. Desse conjunto de ordenamentos, deriva o fato de que as pessoas que trabalham nas universidades também serão impelidas a adaptar-se ao novo panorama.

2.4. As mudanças no mundo do trabalho e o reflexo nas relações de trabalho dos professores das instituições federais do ensino superior

Reconhecendo a lacuna nos estudos sobre as condições de trabalho, torna-se importante discutir condições e organização do trabalho e relações sociais inerentes ao cotidiano do professor do ensino superior.

De uma maneira sintética, o processo de reorganização do mundo do trabalho⁵⁷ foi ganhando novos contornos a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, período em que o ciclo produtivo dava sinais de esgotamentos e, dessa maneira, havia necessidade do capital reorganizar-se para dar maior dinamismo ao processo produtivo.

Antunes (1999, p. 36) destaca que a expressão dominante do sistema produtivo, até então vigente, e de seu respectivo processo de trabalho era o Taylorismo/fordismo. Esse processo se baseava na produção em massa de mercadorias e se estruturava uma forma mais homogeneizada e acentuadamente *verticalizada*.

⁵⁷ Esse debate já foi explorado no primeiro capítulo e, portanto, não é objetivo aqui detalhar sobre a crise do mundo do trabalho, que engloba um conjunto de questões, dada a amplitude e complexidade dos elementos fundamentais para o seu entendimento. Destacaremos alguns elementos mais gerais da crise estrutural do capital e dos condicionantes mais gerais da crise no mundo do trabalho, para atingirmos o objetivo do presente capítulo.

Para Nakatani (1999) o período do taylorismo/fordismo constituiu-se em uma fase do processo de subsunção real do trabalho ao capital. Naquele momento, houve um processo de reordenamento da subjetividade do trabalhador no interior do processo de produção, separando-se, assim, de forma clara e explícita a concepção do produto da sua elaboração.

A subordinação do ser humano ao capital, apresentada nessa organização de trabalho, caracteriza-se por uma atividade parcelar e fragmentada, decomposta de tarefas simples, repetitivas e desprovidas de sentido. Esse modelo teve forte influência em todo século XX. A vigência do taylorismo/fordismo foi marcada pelo controle social da produção, que realizava a *expropriação intensificada* do trabalhador, diminuindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho. Ao mesmo tempo, os trabalhadores eram chamados para corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos.

De acordo com Antunes (1999), essa contradição conhecida como heteronomia, própria do processo de trabalho fordista, intensificava os pontos de saturação do “compromisso” fordista. No final dos anos 60 e início dos anos 70, a confluência entre a estagnação econômica e a intensificação das lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, ocasionou o questionamento desse modelo. Contudo, salienta Antunes (1999, p. 44) citando Alain Bihr (1991, p.69-70):

a contestação do poder do capital sobre o trabalho não se estendeu ao poder fora do trabalho” não conseguindo articular-se com os chamados “novos movimentos sociais” então emergentes, como os movimentos ecológicos, urbanos, antinucleares, feministas, dos homossexuais, entre tantos outros. Do mesmo modo, a conflitualidade proletária emergente não conseguiu *consolidar* formas de organização alternativas. As práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcósmino da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade (ANTUNES, 1999, p.44)

Com isso, a ação dos trabalhadores não conseguiu bloquear e mesmo se contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital. Em resposta a esse modelo organizacional, o próprio capital “aproveitou-se” do enorme salto tecnológico para confrontar a classe trabalhadora e o mundo do trabalho. Ele precisava também encontrar respostas às necessidades da própria concorrência intercapitalista, na fase monopolista.

Ainda de acordo com Antunes (1999), o capital compreendeu que em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, como conhecido do processo taylorista/fordista, podia se multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. “Foi com esse

fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão” (Ibid, p.45) Nessa conjuntura, o capital consegue derrotar a luta operária, retomando o processo de reestruturação sob bases sociais e ideo-políticas distintas do que fora efetivado pelo taylorismo e fordismo.

Na passagem para os anos 80, muita coisa mudou e com isso aprofundaram-se os processos de transformação da economia e das sociedades, conseqüentemente, na forma de organizar o trabalho. Nesse contexto, emergiu a era da acumulação flexível, uma tentativa do capital recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, “repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho”. (Ibid, p. 47) Diversas ações foram produzidas pelo capital para a mudança do próprio processo produtivo, por meio da “constituição das formas de acumulação flexível, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, especialmente, o “toyotismo⁵⁸” ou o modelo japonês”. (Ibid, p. 47)

No contexto brasileiro, decorreram vários desdobramentos das mudanças no mundo do trabalho, para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente a partir dos anos 90. De várias alterações destacamos: a desregulamentação e flexibilização do contrato de trabalho; arrocho salarial; intensificação e precarização do trabalho.

Na dimensão política, Nogueira (2008) salienta que houve um aumento na diferenciação da ordem social, ao mesmo tempo em que diminuiu a reprodução das conhecidas formas do agir político, principalmente nos anos 90, tanto no Brasil como no mundo. Nessa conjuntura, tornou-se difícil a prática da democracia política e o período foi marcado pela visão minimalista, com a intenção de despolitizar.

De acordo com Dagnino; Olvera; Panfichi (2006, p. 59-61), essa visão contra a prática da política reduz os terrenos, os sujeitos, os temas e processos e apóia-se, “*na redução seletiva da sociedade civil a tipos específicos de organizações, com a conseqüente exclusão de outros atores, e na própria redefinição de seu papel, agora o de compensar as ausências do Estado na implementação de políticas sociais*”. (Ibid, p.58)

Feitas essas considerações, pode-se entender que a reestruturação produtiva não implica somente em mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, mas na

⁵⁸ Para uma leitura aprofundada sobre o toyotismo: ANTUNES, (1999); OLIVEIRA (1997); KURZ (1992).

reestruturação do capital, que inclui as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos dos objetos e meios de trabalho, quer nas suas formas de organização e controle.

E o que seriam essas transformações no processo de trabalho? Que mudanças vêm ocorrendo que alteraram a relação do capital e do trabalho? Como essas mudanças afetaram o trabalho dos professores das universidades públicas?

3. AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Para compreendermos o contexto atual, é preciso retomar alguns conceitos fundamentais do pensamento de Marx, cujo conhecimento é pressuposto para as proposições do presente estudo.

Partindo de uma pergunta básica: por que existe o capital? Marx inicia por explicar o conceito de *trabalho*. Isto porque para o autor essa categoria é central para entender a organização da sociedade capitalista. Para Marx (1996, p.45) o *trabalho* em sua condição *natural* constitui o dispêndio de força de trabalho humano, contudo, quando o dipêndio de força de trabalho ocorre na sociedade capitalista, o trabalho é transformado e, acumula *valores-de-troca*.

Para o *trabalho* ter essa função de valorização é preciso verificá-lo exatamente nas condições capitalistas. Enquanto trabalho que produz valor-de-uso, por meio de sua utilização ou consumo, “o valor-de-uso constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela”, mas, quando analisado na forma social capitalista, “os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca” (MARX, 1996, p.42-43).

No entanto, como uma soma de mercadorias, de valores-de-troca, se transforma em capital? Pressupõe-se, primeiro, que haja uma classe que nada possui além da sua simples capacidade laborativa, ou “força de trabalho”; segundo, que as condições objetivas⁵⁹ da produção

⁵⁹ As condições objetivas são necessárias para a realização do processo de trabalho. Incluem-se não apenas os elementos materiais, como ferramentas, instrumentos, máquinas, de que o homem se utiliza diretamente para modificar o objeto de trabalho de acordo com seus objetivos, mas também dos meios de produção, a terra, as

sejam possuídas por outra classe, que pode comprar aquela força-de-trabalho, para mediante, processo de produção de mercadorias, conservar ou aumentar o valor-de-troca em posse dessa classe. Dessa maneira, trazido à existência por essas condições sociais, implica que o trabalho vivo serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o seu valor-de-troca (Napoleoni, 1981) (Paro, 1996): E, “o que há de comum, que se revela na relação de troca da mercadoria (...) é o seu *valor*”. (Marx, 1996, p.46-47)

A substância valor é, pois, o trabalho humano. Mas, então,

o produto do trabalho (...) quando pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. (...) Sumiram todas as suas qualidades materiais. (...) Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 1996, p.45).

Posta essa definição, Marx acrescenta que um “valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato” (p. 45). Para medir a grandeza de seu valor, mede-se o *tempo de trabalho*. Mas, “o trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho”. O trabalho socialmente necessário para essa produção. Então, é força de trabalho⁶⁰ que constitui objeto de troca entre o operário e o capitalista, e não o trabalho (NAPOLEONI, 1981, p. 21).

A força-de-trabalho, portanto, no processo de produção capitalista, é a mercadoria base, juntamente com os meios de produção. E por ser considerada como uma mercadoria possui um valor. “O valor da força de trabalho se mede pelo *tempo de trabalho socialmente necessário* a sua produção e, por consequência, a sua reprodução” (MARX, 1996, p.191). No entanto, todo fundamento da produção capitalista reside no fato de que o capitalista pode extrair, de uma força-de-trabalho que tem certo valor, o *trabalho excedente* ou *mais-trabalho*.

Para a extração do *trabalho excedente* pelo capitalista, primeiro

ele compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de

estradas, etc., sem os quais, este processo fica total ou parcialmente comprometido. (NAPOLEONI,1981) (PARO, 1996)

⁶⁰ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”. (Marx, 1996, p. 187)

trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (MARX, 1996, p. 210)

O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo, e aqui ele produz mercadoria e valor. Mas como explica Marx, ele não quer somente produzir valor, mas também valor excedente (mais-valia).

A produção da mais-valia constitui na capacidade da força-de-trabalho produzir numa parte de seu dia de trabalho, ou seja, durante o tempo de trabalho necessário, valor equivalente ao de sua força de trabalho. Esse montante é pago sob a forma de salário. A outra parte do dia, pois a jornada não terminou, a força de trabalho continua a produzir um valor adicional que fica nas mãos do capitalista. É esse adicional que Marx chamou de *mais-valia*. Assim, o objetivo do processo de produção capitalista constitui na forma de exploração do trabalho. (PARO, 1996, p.43-44)

A partir dessas explicações fundamentais para o entendimento da organização da sociedade capitalista, torna-se necessário, antes de retomarmos as nossas questões elencadas anteriormente, fazer uma reflexão sobre as pesquisas produzidas, ao longo desses últimos anos, sobre o trabalho docente superior. De uma maneira geral, discutiremos as interpretações dadas por algumas dessas teorias e debates, muitos delas ainda em aberto, tomando como referência os conceitos marxistas, acima mencionados.

3.1. Os diversos olhares teórico-metodológicos sobre o trabalho docente do ensino superior público

As condições do trabalho docente, nas Ifes, no Brasil têm sido reveladas e analisadas constituído em poucos trabalhos e a literatura existente expressa algumas dimensões da profissão docente, que privilegiam a profissionalização, as trajetórias; e dimensões da organização do trabalho, que privilegiam a precarização, a proletarização, a intensificação/Produtivismo Acadêmico, a flexibilização, a mercantilização.

As modificações no mundo do trabalho, em geral, e particularmente no trabalho docente, no fim dos anos 80 e início dos anos 90, têm sido objeto de estudos de pesquisadores, mas o debate tem se direcionado ao contexto da educação básica. Os primeiros estudos sobre o trabalho

docente, nas instituições de ensino superior no Brasil, passaram a ser apresentados no fim dos anos 1990, apoiados nas amplas pesquisas realizadas junto ao trabalho docente no ensino fundamental, médio e na formação de professores principalmente, pelos pesquisadores participantes da Rede Estrado⁶¹. Um estudo publicado em 2001, tratou, fundamentalmente, dos saberes dos docentes universitários e aspectos que envolviam sua formação, tendo como eixo de análise a categoria profissionalização. (Vieira; et al, 2008c, p. 4) Embora, seja um estudo com o olhar a partir do campo pedagógico e não sociológico, é considerado importante, porque coloca o professor do ensino superior, também, no centro do debate das reformas educativas.

Percebemos com isso, que na década de 1980 e, praticamente, em toda década de 1990, os trabalhos estavam mais voltados às questões da universidade em geral, o que nos permite pensar que essas duas décadas foram marcadas pela inexistência de pesquisas científicas cumulativas, especificamente sobre o trabalho docente, no ensino superior.

Posteriormente, entre 2002 e 2006, raros trabalhos foram encontrados. Nesses, as discussões buscavam explicar na dimensão da prática do trabalho docente, as categorias profissionalização e precarização, centradas a partir de um determinado campo: sociológico, formativo, da práxis pedagógica, institucional ou política, que ora aproximava essas categorias, ora afastava-as.

No campo da sociologia, quando analisadas as categorias profissionalização e precarização, os estudos mostram as complexidades e fragilidades que envolvem o trabalho docente. Não há consenso com relação ao conceito de “profissão”. Além disso, nos poucos trabalhos encontrados, quando propõem os estudos no campo sociológico, para explicar as questões do trabalho docente e a profissionalização, o eixo do debate tende a se inscrever no campo da educação, relacionando formação e práxis pedagógica.

Os estudos de Gomes (2004), por exemplo, ressaltam que as investigações dão pouca importância para os estudos sobre a integração do currículo, visando uma contextualização holística; planejamento para atender aos novos padrões de exigência profissional; articulação entre teoria e prática que possibilite modificar as estratégias e metodologias na forma de ensinar. O trabalho do professor do ensino superior possui autonomia para suas atividades em sala de aula

⁶¹ “A Rede de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO foi fundada em 1999 no Rio de Janeiro, em reunião do Grupo de Trabalho do CLACSO “Educação, trabalho e exclusão social”. O objetivo segundo seu site foi de constituir-se em instrumento de comunicação e produção de novos conhecimentos entre investigadores Latino-americanos. O tema “**trabalho docente**”, como categoria de análise central, exige ser pesquisado e problematizado a partir de diversos ângulos”. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2008c, p. 91)

e, por isso mesmo, ele é detentor de certa independência. Por conta disso, os estudos que privilegiam a dimensão da práxis pedagógica podem ajudá-lo a pensar essa nova realidade em que está inserido o ensino superior.

Na dimensão institucional, Santos (2004) procurou compreender a precarização do trabalho docente, no ensino superior, a partir da introdução da cultura do desempenho. O debate se insere na discussão sobre a preocupação excessiva dos docentes universitários em realizar um número, cada vez maior, de pesquisas e publicações, mesmo que estejam muito abaixo do alcance de seu potencial intelectual, para garantir a elevação do conceito de seu trabalho e da sua instituição. As análises ressaltam que os padrões de desempenho individual emergem dos novos padrões de trabalho preconizados pelas instituições que, também, controlam, avaliam e certificam, em primeira instância, o ensino superior. Nesse sentido, as instituições estão também contribuindo para uma cultura de desempenho inscrita nas pedagogias visíveis e invisíveis discutidas por Apud Santos (2004) Bernstein (1996). Essa cultura hierarquiza as atividades a serem executadas pelos professores, que perdem cada vez mais o interesse em trabalhar com outras atividades não relacionadas com os indicadores (Pedagogias visíveis), e por outro lado, estimula os professores a assumirem a responsabilidade por tudo que é relativo ao seu trabalho (Pedagogias invisíveis).

Na dimensão política, Maués (2003, 2005) discute as reformas educativas do ensino superior e os efeitos para o trabalho docente. Os estudos privilegiam as categorias profissionalização e precarização e demonstram que as reformas do ensino superior têm a função de regular e controlar o trabalho docente. Nesse sentido, a influência do contexto das relações sociais capitalistas também está evidenciada no trabalhador docente superior. De acordo com Souza (1999), essa concepção é “fortemente influenciada pela ótica de Braverman”, pois as mudanças no mundo do trabalho também têm afetado o ritmo do trabalho docente superior. No entanto, as análises que se inscrevem nessa linha de pensamento não concluem a existência de uma proletarização do trabalho docente superior.

A partir de 2006, principalmente, com a introdução de diversas políticas educacionais para o ensino superior e postulações para o trabalho do professor das instituições públicas, verifica-se um crescimento dos estudos que procuram compreender essas políticas e os reflexos delas para a profissionalização e precarização do trabalho docente superior. As análises dos pesquisadores dão conta de que o papel e identidade da educação superior frente às investidas do

capital foram modificados e um novo projeto para o ensino superior ganhou força. Muitos trabalhos concluem que há a tendência de início de um processo de individualização docente que leva ao processo de intensificação do trabalho e proletarização do professor. Destacam-se nessa linha de interpretação os estudos de Sguissardi; Silva Júnior (2009):

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 (1995-2005), entre outras, de variáveis como a deteriorização dos dados de seu financiamento e manutenção, a redução do salário 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 (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 166, *grifos nossos*)

O eixo do debate, acima mencionado, se inscreve nas referências que revelam a existência de um processo de precarização do trabalho docente nas Ifes. Há porém, outros estudos que utilizando as mesmas categorias de análises do processo de precarização atêm-se a dimensões diferenciadas. Para alguns dos pesquisadores, a precarização do trabalho docente das instituições de ensino superior está relacionada com a flexibilização. Para outros, a precarização está relacionada com efetiva reforma universitária, com consequências para mudança qualitativa do trabalho do professor⁶². Ainda, encontramos outros estudos que indicam a precarização do trabalho docente nas Ifes, evidenciados pela mercantilização crescente da educação, desse modo os professores têm revelado uma intensificação e desvalorização de seu trabalho (BOSI, 2007).

Todos os estudos analisados nos últimos anos demonstram que ocorreram alterações nas atividades docentes do ensino superior público. Destacadas em maior ou menor intensidade, as mudanças foram provocadas por um conjunto de reformas no campo econômico, político, social e cultural. Nesse processo, o Estado, mais precisamente a sociedade política, é reconhecida como a articuladora e reguladora das novas formas de gestão e aprimoramento das políticas para a educação superior. O novo projeto societário requer, nesse sentido, uma identidade diferenciada para as universidades públicas, ou seja, que elas precisam adequar-se às novas exigências do mercado, ao novo padrão de conhecimento e às novas relações entre o capital e o trabalho, a fim de incluir em seus currículos a formação, de preferência a curto prazo e à distância, de um novo perfil de trabalhador dotado de flexibilidade, para as relações trabalhistas. Com esse reordenamento, o trabalho do docente das instituições de ensino superior público deverá inscrever

⁶² Os estudos de SGUISSARDI (2008); SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR (2009); SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, M. (2006); SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI (2001); SILVA JÚNIOR; SILVA, E.P. (2008); SILVA JÚNIOR (2008) influenciaram boa parte dos estudos publicados a partir do ano de 2005.

o seu novo papel no “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, consolidando, assim, a matriz mercadológica do ensino superior.

3.2. Um possível e preliminar olhar para reflexão do trabalho docente do ensino superior público

Ao analisar as referências bibliográficas que revelam a existência de um processo de precarização, intensificação e mercantilização do trabalho docente nas Ifes, percebemos, nesses trabalhos, que a forma de interpretação do contexto histórico, político e cultural está inserida na lógica do capital. Ou seja, as pesquisas provêm do pressuposto de uma análise da condição de trabalho docente do ensino superior inserido no capitalismo. Essas pesquisas de certo contribuem para denunciar o que vem ocorrendo com as reformas implantadas no ensino superior, principalmente, em relação ao trabalho docente. Contudo, ao utilizarem a categoria de análise profissionalização, por exemplo, a discussão se inscreve numa relação de poder no interior das profissões. Isto quer dizer que existem alguns critérios regulados para hierarquização da profissão como: conhecimentos gerais e sistematizados; formação específica para exercer determinadas atividades; código de ética; etc. Esses atributos profissionais vão transformar o trabalhador em um *expert* que detém um determinado conhecimento. Assim, transforma-se a profissão em trabalho. Quando o inverso constata-se a desprofissionalização: remuneração abaixo da qualificação; múltiplas vias de formação; a “dessindicalização”; etc. (ISAMBERT-JAMATI;TANGUY,1990), descaracterizam a noção de uma profissão e apontam para o trabalho assalariado, um trabalho submetido ao controle do capital.

As categorias precarização e proletarização também se inscrevem na lógica da sociedade capitalista, e estão relacionadas à desvalorização da profissão, ou seja, a perda do controle e regulação dos atributos da atividade a ser desempenhada. Essa desvalorização ocorre devido a diversos fatores, tais como: ambigüidades das práticas, como por exemplo, a dissociação entre teoria/prática, ensino/pesquisa; a falta de identidade do professor; as imposições para melhoria na qualidade da educação, relacionadas ao acúmulo de atividades a serem desenvolvidas; o uso da tecnologia que exige do profissional adaptação cada vez mais rápida para o exercício bem sucedido da sua profissão; etc.

Desse modo, vale ressaltar a importância de tornar pública a maneira como vem sendo pensado, pelos governantes, o trabalho docente do ensino superior. Entretanto, o caminho de interpretação dessas categorias em análises já realizadas, reforça o processo de produção capitalista. Assim, sob o domínio do capital, o trabalho se insere na “divisão pormenorizada do trabalho”, submetido, exclusivamente, às relações de trabalho assalariado, que desqualifica, proletariza, degrada, reduz a noção de trabalho à dimensão de *expertise* ou reserva de mercado, na discussão dos critérios para exercer uma profissão.

No nosso entender, o que vem ocorrendo, apresenta-se como uma estratégia do capital ou o esforço de desenvolver políticas de alianças e de compromisso para possibilitar a negociação entre a classe trabalhadora organizada de incluir “novos” critérios de regulação da profissão. Também, entendemos que emerge das pressões da categoria de professores para neutralizar as investidas do capital, a fim de que se tenha um certo domínio sobre o seu trabalho. Poderíamos, pensar, inclusive, que há uma democratização nas relações de trabalho e capital, pois pressupõe uma “negociação” para o ofício da profissão. Contudo, como destaca Dagnino; Olvera; Panfichi (2006),

as estratégias e formas de atuação das forças vinculadas ao projeto neoliberal, adquirem especificidade própria na medida em que são forçadas a estabelecer, localmente, relações de sentido e um terreno de interlocução com os campos adversários. (...) Daí a necessidade, em alguns casos, de utilização de referências comuns, cujo significado, no entanto, deve ser deslocado, redefinido, de modo a garantir seu papel de orientar práticas adequadas à implementação dos objetivos neoliberal. (...) não é, portanto, uma adoção ou incorporação de elementos do projeto participativo pelo projeto neoliberal, como à primeira vista poderia parecer. Utilizam-se as mesmas palavras e referências, mas o seu significado já é outro, ainda que essas diferenças não se explicitem com clareza, o que precisamente torna perversa a confluência” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 55)

Essas considerações são extremamente importantes para nos ajudar a entender que, como salienta Mézáros (2004) a ordem socioeconômica estabelecida para preservar e manter seu *status quo*, mesmo que cercada de contradições e antagonismos internos, deve constantemente se ajustar às condições mutáveis de dominação, para assegurar por arranjos “consensuais”, de “unidade orgânica” e “participação” a reprodução das condições de dominação.

Ainda segundo esse autor, o mito da “unidade orgânica” dominou o discurso ideológico para a garantia da continuidade da produção, dentro da estrutura da divisão social hierárquica do trabalho, que ao longo da história vem se modificando, mas sem perder sua substância exploradora. No entanto, ressalta o cuidado de não entender como se “*não há alternativa*”, mas

sim “de enfrentar as complicações que inevitavelmente surgem das contingências sócio-históricas mutáveis” (p. 329)

Nesse sentido, é preciso continuar o reexame das proposições básicas da teoria de Marx e fazermos as adaptações necessárias às novas circunstâncias sócio-históricas. Dito isso, a importância de análise da base estrutural de determinações de classe trabalhadora, isto porque, como ressalta Mészáros (2004) ao referir-se as idéias de Marx, a classe trabalhadora é tanto o agente de emancipação *necessário* como inerentemente *problemático*” (p. 330, *grifos do autor*). Assim, Marx insiste que mesmo a “classe-para-si” está limitada a existir e, por isso mesmo, a

necessidade de transcender *todas* as classes como condição fundamental para se fazer a “verdadeira história”. A “totalização coletiva” – ainda que centralizada em volta dos interesses da classe historicamente mais avançada (...) envolve necessariamente um componente totalmente controlável. Isto se deve ao fato de que as contradições antagônicas da sociedade capitalista “*devem ser combatidas*” por todos os meios e formas de confrontação disponíveis, inclusive aqueles que são mais ou menos diretamente determinados pelos movimentos do *adversário*. Naturalmente, o papel da ideologia é crucial nesse processo (MÉSZÁROS, 2004, p. 330, *grifos do autor*).

Assim, apesar de constantemente discutido em diversos trabalhos sobre a importância da emancipação da classe trabalhadora, é preciso fazer uma avaliação crítica a respeito do seu papel na luta contra a desigualdade e a injustiça social. Isto porque, para Marx, superar a dominação de uma classe sob a outra requer a compreensão da realidade no sentido da “coisa em si”. Tal condição exige a superação do pensamento comum que é a forma cotidiana do agir humano, manifesta de *praxis* fetichizada que constitui de “consistência” e “validade” do mundo real: o mundo da aparência” (KOSIK, 1976, p.15).

É nesse contexto que as contribuições de Gramsci nos são importante. Ao recorrer ao marxismo originário sobre a situação estrutural e superestrutural tenta compreender como funciona concretamente a sociedade moderna e seu desenvolvimento capitalista face aos novos e complexos contornos na realidade do Estado. Ele apontará que as alterações processadas na estrutura social irão refletir nas superestruturas, e dessa maneira, girará uma complexificação da lógica de funcionamento da sociedade. Essa complexificação, segundo Gramsci, consolida e difunde na sociedade, a partir das novas relações de produção e reprodução da vida, um Estado com funções ampliadas, que utilizando-se não só da coerção, mas também da persuasão – própria da sociedade civil, difunde idéias de mundo e de sociedade da classe burguesa dominante buscando obter consenso entre os diferentes grupos e classes sociais.

Por conta desse “novo” papel do Estado ampliado, as análises críticas de Gramsci mostrarão como age a classe burguesa para conseguir o consenso de toda a sociedade. Por meio das instituições privadas, incorporam funções até então somente encarregadas ao Estado, para produzir e reproduzir a visão de mundo burguês, dando a essa classe a direção cultural e intelectual da formação econômica e social. As sociedades políticas nesse sentido tornam-se relevantes no processo de reafirmação de uma sociedade incorporada numa hegemonia da classe dominante. E, tem o Estado, como destacado por Marx uma instituição que incorpora uma determinada classe.

Assim, Gramsci procura não só reafirmar que ocorreram alterações no âmbito das relações sociais de produção material e, portanto, que precisam ser combatidas, mas também que, ocorreram alterações nas relações político-ideológicas e culturais. Nesse contexto, ele nos indica que o objetivo da luta revolucionária não deve somente ser na dominação e controle no âmbito da produção material, mas principalmente na direção política e cultural-ideológica da sociedade.

Dessa maneira, ressalta Montoya (1991), quando se refere ao papel do professor no processo emancipatório da classe. Para o autor,

falar de classes sociais com interesses contraditórios entre si, com modelos de sociedade potencialmente diferentes e com exigências culturais e educativas também distintas. (...) exige no caso dos professores, a necessidade de discriminar ideológica e politicamente, e não somente querer reconhecer (...) que a cultura e a educação não são neutros, mas sim o compromisso político e social – e tanto educativo e cultural – com as classes subalternas (MONTROYA, 1991, p. 317)

A compreensão da “coisa em si” pressupõe a dialética entre a teoria e a prática, o modo pelo qual o pensamento crítico capta a realidade pela *práxis revolucionária*. O pensamento crítico, que alcança a realidade é o outro lado da dialética como “*método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária*” (KOSIK, 1976, p. 18). Isto quer dizer que “a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. (...) é na realidade humano-social em que o homem pode mudar e transformar a natureza” (Idem, p.18).

Ao analisarmos as categorias de análise profissionalização e proletarização percebemos que seus conceitos vêm sendo modificados ao longo do processo histórico brasileiro, muitas vezes influenciadas pela literatura internacional. O exemplo dessa assertiva se dá no campo da mudança do conceito do “professor trabalhador”, reflexo da expressão coletiva do trabalho no

período da redemocratização da sociedade nos anos 1980; para o “professor reflexivo” e “professor precarizado” frutos das novas exigências, competências individuais impostas pela nova ordem do capitalismo e do neoliberalismo dos anos noventa e início dos anos 2000.

Essas mudanças conceituais repercutirão sobremaneira na forma teórico-metodológica de análise da profissionalização e precarização do trabalho docente superior. Permeando novos questionamentos, como: o papel e identidade da educação superior frente às investidas do capital; o processo de individualização docente; o papel social do trabalho docente; o movimento de flexibilidade tanto do ponto de vista do trabalho como de se adaptar a essas novas realidades impostas pelas reformas educacionais.

Como Nogueira (1998) salienta, nas concretas condições de hoje, a mudança que interessa é a que produz uma sociedade mais justa, e portanto, resultado da síntese das condições objetivas, vontade política e conhecimento técnico, na interseção de cultura e política. Dessa maneira, o trabalho intelectual pode promover a transformação da sociedade à medida que

generalizar na esfera pública – e tanto quanto possível em todo o conjunto da vida social – a figura do intelectual moderno concebido por Gramsci: um agente de atividades gerais que é portador de conhecimentos específicos, um *especialista* que também é *político* e que sabe não só superar a divisão intelectual do trabalho como também reunir em si “o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade” (NOGUEIRA, 1998, p.290-291, *grifos do autor*)

Nesse sentido, a própria noção de produção do intelectual deve ser comprometida para atuar organicamente. Assim, é preciso problematizar o trabalho docente nas relações de trabalho, nas mudanças sociais na esfera política, tanto nas formas de organização da ação do Estado, como os reflexos para a vida do professor.

3.3. As consequências das reformas educacionais brasileiras para as condições do trabalho docente: uma análise da realidade⁶³.

Ao longo dos quase vinte últimos anos, os professores das universidades públicas brasileiras viveram modificações no seu estatuto e em suas carreiras, modificações que estão ligadas ao contexto de reforma do ensino superior. Foram políticas efetuadas que conduziram a uma degradação material que é, atualmente, um dos principais problemas da universidade

⁶³ Agradecemos cordialmente todos os professores que aceitaram a participar dessa investigação e dedicar seu tempo para responder às nossas perguntas.

brasileira. Neste trabalho, estas modificações constituem o pano de fundo para a análise das condições de trabalho dos docentes da UFES.

As entrevistas com os professores de diferentes cursos e departamentos permitiram examinar como se organiza o seu trabalho, dentro da universidade, e como se repartem as tarefas de ensino, de pesquisa, de extensão e administração. Essas entrevistas permitem, igualmente, compreender a sua inserção na profissão, na carreira, com uma atenção específica às condições de trabalho e o uso do tempo para realizar as tarefas. Também abrem espaço para a visão de suas estratégias para exercer a sua profissão intelectual perante as múltiplas relações sociais (a construção do conhecimento, a concepção de ciência, de mundo, dos valores, etc.), que na ação individual e coletiva produzem inúmeras contradições, nas práticas de ensino e de investigação.

Para este estudo foram convidados professores de 30 cursos, a fim de diversificar as entrevistas. O trabalho consistiu em estudo qualitativo, associado a uma análise de conteúdo apoiada no princípio temático. A investigação empírica foi construída a partir de entrevistas realizadas entre o mês de novembro de 2010 e fim de fevereiro de 2011, com interrupção no fim de dezembro e todo mês de janeiro de 2011 - por conta das férias, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Os professores pertencem a diferentes departamentos e integram diferentes cursos: administração, arquitetura e urbanismo, arquivologia, artes plásticas, biblioteconomia, ciências biológicas, ciências contábeis, ciências econômicas, ciências sociais, direito, educação física, enfermagem, engenharia civil, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia mecânica, farmácia, filosofia, física, fisioterapia, gemologia, história, letras, matemática, música, odontologia, pedagogia, psicologia, química e serviço social. Foram entrevistados 61 professores, dos quais 27 mulheres e 34 homens, de modo a cruzar os discursos recolhidos por essas entrevistas com as temáticas estabelecidas. Com o propósito de respeitar o anonimato dos professores, optamos por classificá-los por uma numeração (de 1 a 61) e uma letra correspondente à área de conhecimento a que pertencem: a - ciências humanas e sociais; b – ciências exatas; c – biomédicas.

Os professores participantes pertencem ao quadro de professores efetivos e em atividade, admitidos por concurso público da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, com tempos variáveis de serviço: três meses foi o menor tempo serviço e admissão na universidade de um professor e 31 anos o maior tempo de serviço. Destacam-se da seguinte forma: menos de 2 anos de tempo serviço – 16 professores; de 2 a 9 anos inclusive – 16 professores; de 10 a 20 anos

tempo serviço – 20 professores; de 21 a 30 anos – 5 professores; mais de 30 anos – 4 professores. Possuem idade: o mais novo tem 27 anos e o mais antigo 69 anos. Assim representados: menos de 30 anos - 3 professores; entre 30 e 40 anos – 15 professores; entre 41 e 50 anos – 28 professores; entre 51 e 60 anos – 10 professores; e mais de 60 anos – 3 professores; um professor não revelou a idade.

São professores Titulados com graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e Doutorado⁶⁴. Cada titulação há uma classificação: auxiliar, assistente, adjunto, associado e, cada uma corresponde a quatro níveis: 1, 2, 3 e 4 com exceção, a classificação do titular, que o nível é único. São titulados 42 doutores, 10 mestres e 3 especialistas. Dentre os mestres, 04 fazem o doutorado. A classificação dos professores: os assistentes são 16 professores, sendo que a maioria, 11 professores, são assistentes I; adjuntos são 32 professores, sendo que a maioria, 12 professores, são adjuntos I; e associados são 13 professores, sendo a maioria, 7 associados II. Em sua maioria, 58⁶⁵ professores, tem dedicação exclusiva; 02 professores têm 20 horas; e 1 professor tem 40 horas sem dedicação exclusiva. Entre os professores, alguns exercem, além da docência, funções como: Chefe de Departamento, Coordenador de Colegiado de Curso, Coordenador de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pró-Reitor de Extensão, Coordenador de EAD, Diretor de Departamento de Recursos Humanos. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, a partir de contatos com outros colegas de diferentes departamentos ou por e-mail. Mesmo considerando o pequeno número de entrevistados em relação à totalidade dos docentes da UFES, a diversidade dos perfis encontrados, nos permite considerar a amostra como representativa da população docente.

A exploração dessas entrevistas nos mostra as variações presentes, nos diferentes cursos e departamentos, assim como divergências marcadas entre cursos reconhecidos como mais prestigiosos que outros. Além disso, destaca-se que mesmo os professores sendo regidos por um só estatuto, o trabalho universitário apresenta uma grande variedade.

⁶⁴ A carreira dos professores para este estudo é dividida por titulação, classificação e nível, conforme quadro em anexo (ANEXO A).

⁶⁵ Alguns professores com dedicação exclusiva revelaram que solicitaram a mudança de 40 horas para dedicação exclusiva, pelas mudanças ocorridas nos últimos 10 a 15 anos, com a melhoria do plano de carreira e, também, com as condições de infra-estrutura da universidade.

Tabela 1: Amostra dos professores entrevistados

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSOS	Nº DE PROFESSORES
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	ADMINISTRAÇÃO	2
	ARQUITETURA	1
	ARQUIVOLOGIA	1
	ARTES PLÁSTICAS	3
	BIBLIOTECONOMIA	1
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	3
	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	1
	CIÊNCIAS SOCIAIS	1
	DIREITO	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3
	FILOSOFIA	1
	HISTÓRIA	2
	LETRAS	2
	MÚSICA	2
	PEDAGOGIA	3
PSICOLOGIA	3	
SERVIÇO SOCIAL	1	
CIÊNCIAS EXATAS	ENGENHARIA CIVIL	1
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2
	ENGENHARIA ELÉTRICA	4
	ENGENHARIA MECÂNICA	1
	FÍSICA	2
	GEMOLOGIA	3
	QUÍMICA	1
	MATEMÁTICA	2
CIÊNCIAS BIOMÉDICAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2
	ENFERMAGEM	4
	FARMÁCIA	4
	FISIOTERAPIA	1
	ODONTOLOGIA	2
TOTAL DE PROFESSORES		61

Como explicado anteriormente nos procedimentos metodológicos, a organização dos dados ora apresentados foi realizada a partir das temáticas estabelecidas, quando da organização da entrevista. Dessa maneira, buscamos concentrar os discursos observando a pertinência a cada temática: *Percepções da organização temporal do trabalho; divisão do trabalho entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração; condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão; reformulação do trabalho docente a partir das reformas do ensino superior; manifestações docentes – variações nas estratégias de resistências.*

Assim, pretendemos, como já explicado, com o presente estudo entender o efeito das reformas educacionais brasileiras sobre o trabalho docente do ensino superior, particularmente, para os docentes da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, a partir da análise dos discursos desses professores.

Ressaltamos que a realização das entrevistas nos proporcionou uma quantidade de informações sobre os professores da referida universidade, as quais nos ajudaram a atingir o objetivo do trabalho. Além disso, pudemos, com esses dados, ter um perfil desses profissionais que atuam na UFES, assim como dados relevantes para aprofundamentos de outras questões também importantes, tais como: origem social, trajetória de formação profissional e representação que fazem sobre o seu trabalho. Contudo, essas temáticas não foram objeto de estudo nesta pesquisa, mas, as julgamos importantes para o processo de conhecimento da categoria docente do ensino superior. Dessa maneira, tais categorias, não serão aprofundadas aqui, mas, em determinadas ocasiões de análises, elas serão mencionadas.

O objetivo de nosso trabalho foi analisar as legislações introduzidas para o ensino superior a partir dos anos 90 e a ação do Estado na condução dessas políticas, para as condições de trabalho dos professores, dentro das universidades.

3.3.1. Percepções da organização temporal do trabalho

O diálogo com os professores teve por objetivo apreender percepção sobre a organização temporal do seu trabalho, a partir de questões que demandavam o relato de como organizam a repartição das horas para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Do conjunto das entrevistas realizadas, os professores manifestam um sentimento de “dever cumprido” que se traduz pelo compromisso, o interesse e a sensação de realização. Essa sensação

atenua, de acordo com eles, o sentimento de uma jornada de trabalho pesada, de relações de trabalho às vezes difíceis e, mais ainda, o nível de salário, que tendo em conta a sua qualificação profissional, continua a ser modesto comparada com outras profissões. No entanto, é difícil para eles quantificar o tempo utilizado para a realização de cada atividade (ensino, pesquisa, extensão e tarefas administrativas).

Pensar o tempo, no trabalho intelectual, não é muito simples, ele é difícil mensurar, e mais ainda especificar porque ele não entra numa concepção linear da produtividade (BRUNI, 1991). Excluída essa especificidade, quando pensamos separadamente⁶⁶ cada uma destas atividades de ensino, de investigação e extensão, o trabalho intelectual deixa-se identificar, mais facilmente, através de uma série de atividades, como por exemplo, preparar aulas, ministrar aulas, atender alunos, orientar investigações, dissertação ou tese dos estudantes, escrever artigos, redigir textos de natureza diversa, livros, etc., isso significa que estes itens podem ser medidos, pelo menos sob a forma tempo “gasto”. (BRUNI, 1991). Como nos esclarece um professor:

O nosso trabalho é imaterial, um trabalho que é difícil quantificar. Você não tem como mensurar uma quantidade exata. Então, tem uma coisa que eu faço, tipo, se eu estou em casa lendo um livro ou até mesmo pesquisando na internet, eu posso contabilizar isso? (Entrevistado 55a)

Dentro da dimensão do tempo “gasto” é que os reformadores das políticas para o ensino superior querem mensurar e dar uma “nova” organização ao trabalho docente e alterar a forma e o conteúdo do trabalho intelectual. Uma forma de ter sob seu controle, o tempo de trabalho socialmente necessário do docente, que, de acordo com Marx, é o que mede a sua produção e, conseqüentemente, a sua reprodução. Utilizam para isso de um instrumento de “medida” de desempenho com o argumento de “melhor” regular a atividade docente e, dessa maneira, assegurar o desenvolvimento das atividades acadêmicas, principalmente, as de ensino. Essa visão de controle tende a reduzir o trabalho intelectual a uma relação produtivista e tecnicista, assim como, centrada no ensino. Com essa regra, cujo argumento é atender e organizar as atividades ligadas ao ensino provocou um “desequilíbrio” entre os princípios de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Além disso, para atingir essa meta, os reformadores utilizaram da estratégia

⁶⁶ Utilizamos essa separação para fins didáticos, mas na realidade esta separação é impossível, porque o sujeito da ação, o docente, age e pratica a ação em determinadas condições, assim sujeito e realidade não podem ser considerados em parte, mas os dois articulam-se um com o outro. O trabalho docente precisa ser compreendido como uma unidade, na relação de seus elementos responsável pela sua natureza, da sua produção e do seu desenvolvimento. (VIEIRA, 2008a).

para vincular a atividade de ensino à remuneração, ao dar maior pontuação a essa dimensão, conforme destacamos no quadro 3 (em apêndice p.199)

Essa situação, de acordo com alguns entrevistados, tem se refletido no desenvolvimento de suas outras atividades: para alguns, a medida serve para confirmar a existência de muitos professores que não cumprem nem o mínimo exigido pelo estatuto para o ensino; para outros, a medida visa quantificar e privilegiar as atividades de ensino; ainda há outros, para quem tal medida mostra que uns trabalham mais, para suprir o espaço daqueles que não realizam suas atividades; há os que dizem que *“não importa quais medidas sejam adotadas, quem realiza suas atividades acadêmicas com seriedade, sempre o fará, independentemente, de qualquer medida, e quem não o faz, continuará da mesma maneira”* (entrevistada 23c) e; outros, que visualizam o perigo que representa esse tipo de controle para autonomia do trabalho acadêmico e para a relação ensino, pesquisa e extensão. Dessas diversas opiniões, vale destacar a fala⁶⁷ de dois professores para expressar como a medida gera conflitos e, ao mesmo tempo, certo desconforto e incompreensão da realidade concreta de uma medida dessa natureza:

Agora uma coisa eu acho que a universidade corrigiu e ela veio a caça às bruxas (...) corrigiu e colocou o povo mais centrado nas atividades da universidade... e agora, essa coisa centrada dentro da universidade, ela é compromisso de cada um” (entrevistada 21c)

é dentro da questão do produtivismo, o cara que quer crescer, quer dar 10 horas de aula, mas eu não quero fazer isso... Aí eu vou dar 16 horas de aula e eu vou ganhar mais que esse cara (...) então isso ... agora eu não sei se a idéia é a seguinte: nas universidades periféricas se vai ser escolão ... nas universidades “fortes” ... não sei se vai ser assim... porque eu duvido que um cara da UFRJ entre nesse esquema de dar 16 horas de aula por semana porque senão ele não vai ser pesquisador assim tão inteiro” (entrevistado 29b)

Além da referência às atividades de ensino, encaminhada pelas políticas governamentais, por outro lado, as agências de fomento têm outro tipo de avaliação, como anteriormente destacado por MAUÉS (2005) a respeito dos critérios de produção. A pontuação é dada pela produção de artigos em revistas *Qualis*, o que repercute em apresentar publicações, considerando os prazos para nova publicação, contribuindo para o empobrecimento do ensino e da investigação. Esta medida tem sido indicada por muitos estudos por um produtivismo

⁶⁷ Ressaltamos que para este estudo, manteremos o respeito a fala dos professores, a partir da transcrição das fitas, eliminando somente as expressões redundantes.

acadêmico⁶⁸, que se apóia sobre a tendência neoliberal de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica.

Os esforços desenvolvidos pelas ideologias oficiais, para ter sob sua influência o trabalho intelectual, por meio de controles técnicos e políticos, perdem de vista o trabalho exercido por este grupo, cuja natureza é ideológica e cultural e unida às múltiplas relações sociais, a consequências sociais e políticas integradas às práticas de ensino e investigação (MONTROYA, 1991).

A temporalidade para realizar a atividade docente assume diferentes formas, de acordo com os domínios do conhecimento, ciências humanas e sociais, ciências exatas, biomédicas, etc. Com efeito, cada um destes domínios tem características específicas que repercutem na forma de compreender a sociedade e por isso se refletem no ritmo do trabalho. Dentro destas especificidades, cada professor pensa sua própria temporalidade.

Quando pensam o tempo para realizar seu trabalho, os professores sentem-se “sob pressão” e, ao mesmo tempo, “angustiados”. O tempo parece, com efeito, ser o grande constrangimento face às múltiplas tarefas a realizar. Para a maioria dos professores, as atividades de ensino e de investigação são o coração da sua profissão, mas realizar esta última, tem se tornado um grande desafio. Além disso, relatam os professores, vivem, nos últimos anos, uma mudança constante nas suas atividades, as quais têm lhes proporcionado um grande desgaste pessoal e coletivo.

Neste período está uma coisa incomum, porque eu estou com onze horas de disciplinas de aula dentro da graduação. Além disso, eu sou coordenador de colegiado, então não deveria tá com um carga horária alta, pois estamos passando por mais uma mudança de currículo. Nesse período são onze, mas no próximo período, por exemplo, eu estou programando para oito horas. (...) Eu teria que dar quatro horas aula, mas o problema é que meu departamento está sobrecarregado. (...) Mesmo com várias contratações, mesmo assim nós estamos com uma carga horária muito elevada. Se eu for querer fazer só minhas quatro horas aula, aí piora mais. (...) a pesquisa? Essa não estou podendo acompanhar como acompanhava antigamente. Os alunos estão andando mais com pernas próprias do que eu possa ajudar mais. Tenho pesquisa, mas é assim... (entrevistado 28b)

Muitos desses professores relatam que, para tentar dar conta das diferentes demandas no trabalho, utilizam a internet, que de certa maneira se tornou uma aliada na realização das atividades e na possibilidade de responder às diversas exigências e, de acordo com alguns

⁶⁸ A identificação de uma aproximação da universidade com as normas do mercado, bem distante da imagem da torre de marfim anteriormente empregada para qualificar as universidades, foi abordada igualmente por Slaughter et Leslie (1997) através de sua obra “Academic Capitalism”.

docentes, os deixa “livres” uma vez que podem utilizá-la a qualquer momento, mesmo em sua residência⁶⁹. Para alguns, o uso da internet reverte-se muitas vezes numa “nova” maneira de racionalizar o tempo, facilitando as relações interpessoais, assim como diminuindo a distância entre o tempo privado e o tempo de trabalho, no espaço público, ou seja, a universidade. Eis por exemplo, o relato de estratégia encontrada por duas professoras com o uso da ferramenta internet:

Em época de entrega de relatório CAPES é uma loucura... Passamos madrugadas conectadas e trocando mensagens para fechar o relatório. (...) A gente fazia revezamento no relatório. Eu escrevia de manhã e ela escrevia de madrugada. (entrevistada 25b)

(...) porque para você publicar, você precisa de tempo. (...) Você vai prá casa para escrever artigo (...) E três horas da manhã você recebe um e-mail de um colega com as considerações do artigo que estamos escrevendo juntos. (entrevistada 57a)

No entanto, há outros professores que relatam que essa ferramenta tem sido mal utilizada e por isso vem gerando um outro entendimento em relação à praticidade.

Eu tenho achado muito sério na universidade depois desse tal de e-mail. Tudo vem por e-mail. Antigamente a ata era lida antes do início de uma nova reunião. Agora, ela vem atrasada e por e-mail. As vezes temos até dez atas, e então ninguém lê, ninguém tem. Tudo gira em torno do e-mail, até debates críticos da universidade... (Entrevistada 22c)

Para a grande maioria dos professores entrevistados, as suas reivindicações concentram-se no tempo utilizado para a realização das atividades relacionadas com a burocracia administrativa, para fazer funcionar as atividades cotidianas (preenchimento de papéis oficiais para solicitar deslocamentos de trabalho de campo, para pedidos de materiais de escritório, para consertos de equipamentos, preenchimento de papéis para própria progressão na carreira, etc.).

E ainda, quando perguntados se pagam do seu próprio bolso despesas ocasionadas pelas suas atividades profissionais, os professores são unânimes em dizer que para evitar-se uma perda de tempo e de energia em preenchimento de papéis oficiais, preferem efetuar, eles mesmos, as compras de materiais (equipamentos informáticos, livros, cartuchos de tintas, etc.) ou financiar seus deslocamentos, renunciando ao reembolso. Eles têm o sentimento de que essas despesas com o próprio rendimento não são normais, mas preferem assumir para não prejudicar seu trabalho.

Como explicam dois professores

⁶⁹ Para vários professores participantes deste estudo há um espaço (escritório) na residência e utilizam principalmente em fim de semana e a noite. E, também, há um grupo que trabalha em casa por não possuir uma sala na universidade. E ainda, há outro grupo que não utiliza a sala da universidade por considerá-la inadequada, pois precisam dividir o mesmo espaço com mais dois ou três professores.

Se a gente quiser trabalhar, a gente é obrigado. Não, isso não é normal, mas se a gente quer trabalhar, a gente é obrigado (Entrevistado 7a).

A biblioteca está totalmente desatualizada. Eu compro livro todo semestre ou então eu peço livro para editora. Ligo, telefone, às vezes choro que sou professora. (...) O livro do ano passado, eu já tenho um mais novo que foi lançado, eu não tou mais usando, eu doei livro para biblioteca (Entrevistada 1a)

Quando eles pertencem a laboratórios ou grupo de pesquisa consolidados, cujas investigações são financiadas, as despesas materiais são mais asseguradas. Pode-se dizer que a investigação financia, mais frequentemente, as despesas ligadas às atividades profissionais que a universidade. Essa situação é fruto da introdução de legislações, como apresentado no apêndice página 187, que estimula cada vez mais, a participação dos professores, para a competição nos editais de financiamento. E, dessa maneira, percebe-se como há diferenciação nas opiniões dos professores.

you não tem apoio da universidade. Você tem que fazer tudo. (...) quando você acredita na proposta, você acaba fazendo, se dedica, não é por causa do dinheiro. As dificuldades, elas são para aprender. (...) Então eu não conto tempo. Muita gente fica preocupado, reclama das dificuldades. Tem gente que compra data-show para dar aula. Eu sempre falo isso! As pessoas só vêm as dificuldades (Entrevistada 2a)

Quando observamos os espaços de trabalho e questionamos sobre os materiais existentes, como destacado no relato acima, os professores destacam que graças às suas pesquisas, quando financiadas, são elas que garantem os equipamentos (computador, impressora, cartuchos de tintas, material de escritório, etc.) em suas salas. Ouvimos constantemente dos entrevistados que a universidade pouco ou nada dispõe de equipamentos para a realização de suas atividades cotidianas.

E, quando encontramos professores que desenvolvem pesquisas sem financiamento, seus equipamentos geralmente são pessoais. Os que não realizam pesquisas, possuem salas precárias, com computadores desatualizados e impressoras que não funcionam. Eis o relato de um professor nessa condição:

Em termos de espaço físico, as nossas salas são horrorosas, é barulho, e a maioria não tem ar condicionado (...) Acesso a livros (...) Compras de livros. (...) Assessoria na parte burocrática, de tá imprimindo cópia, de tá fazendo essas coisas, tá tirando uma cópia, às vezes você faz tudo, anda de um lado para o outro (...) (Entrevistado 37a).

O que se percebe diante desses relatos e observações, é que os professores enfrentam ritmos e tempos de trabalho diferentes, dependentes muitas vezes de suas “escolhas” na carreira.

Isto quer dizer que sua condição, ou não, para adquirir equipamentos para realização de suas atividades, por exemplo, via projetos de pesquisas financiados, ou credenciar-se ao programa de pós-graduação, faz uma grande diferença, quanto ao seu tempo, desgaste, stress e constrangimento. No entanto, não significa que o dispêndio de tempo seja menor de um grupo do que de outro. As variações de opiniões nos mostram que o tempo dos professores está marcado pela relação que eles estabelecem com as políticas implementadas. E, nos revela que, mesmo regidos pelo mesmo estatuto, as condições de trabalho em relação à instituição e à agência de fomento são muito diferentes.

Quando o professor não se dispõe participar, como “empreendedor”, em busca de recursos para suas pesquisas, o resultado tem sido o isolamento, maior tempo gasto para conseguir realizar suas atividades cotidianas e pouco reconhecimento do grupo ao redor. O grupo de professores que argumenta sobre a importância de busca de financiamentos e não espera somente pela universidade é reconhecido como merecedor, pois, apresenta-se, para a comunidade acadêmica, como um “empreendedor”, o que o qualifica para a competição. Frequentemente, esse último grupo mostra-se diante da comunidade acadêmica como mais comprometido com a universidade, com as questões macros da sociedade, com a ciência e a tecnologia. Eis o argumento de dois professores para suas “escolhas”:

Não tenho pesquisa registrada. (...) Não tenho a preocupação em registrar o que faço. (...) Não entro nessa paranóia da CAPES e CNPq. (...) Faço minhas pesquisas, publico artigos, tenho uma boa quantidade de livros publicados (Entrevistado 37a).

Exerço cargo administrativo, mas continuo com projeto de pesquisa porque é o perfil para estar no mestrado e também progredir na carreira (Entrevistada 25b)

Além de observarmos que os tempos são diversos, recai sobre os professores que não estão inseridos em projetos com fomentos, outro incômodo. Raramente contam com dispensa de carga horária para dedicação a suas pesquisas, mesmo que sua “produtividade” seja reconhecida pelas revistas qualificadas e tenham realizado publicações de livros. E ainda, os professores em início de carreira enfrentam outra dificuldade para organização de seu tempo. A maioria destaca a extensa carga horária dedicada ao ensino e com isso a dificuldade de participar das outras atividades da universidade.

O que a gente tem é grupo de pesquisa, com a plataforma CNPQ e junto à universidade mas, não tem nenhum financiamento. - P⁷⁰ – Quantas pesquisas você tem? – E⁷¹: Que eu

⁷⁰ P = Pesquisadora.

⁷¹ E = Entrevistado (professor).

participo? Acho que tem umas cinco. Agora de liderança são duas. (...) para gente que está começando... há professores que dizem: “ah, eu tenho 30 anos de universidade e você está começando agora, você não tem esse direito”. Então isso é complicado. (...) Eu tenho 3 disciplinas diferentes, não é opção minha não. (Entrevistada 43b)

Em contrapartida, encontramos professores que além de exercerem a docência, exercem a função administrativa. Para tais professores, a função administrativa é extremamente importante para o funcionamento da universidade, mas poucos querem exercer este cargo. Destacam que gastam muito tempo para realizar as atividades, que muitas vezes nem são reconhecidas, ou mesmo não são visíveis para os colegas. Outros, acrescentam, ainda, quando perguntados sobre a formação, que fizeram o mestrado e renunciaram, muitas vezes, a saída para o doutorado, em prol de outros colegas. Afinal, não existe na universidade uma resolução que regulamente o processo de saída para capacitação, daí recaí os acordos entre os colegas.

(...) eu tive uma gestão de departamento de noventa e seis a noventa e oito, noventa e cinco a noventa e oito são três anos. Depois eu fui fazer outras coisas. aí, eu estou desde dois mil e nove a dois mil de dez, são dois anos agora. – **P**: Então seu mandato está terminando agora? – **E**: está terminado agora, no começo de dois mil e onze. (...) ninguém quer pegar esse cargo. Isso aqui para mim é assim um pouco de comodismo. São setecentos reais a mais, mas, que ajuda um pouco. Mas ninguém quer pegar (...) a disciplina, eu só tenho uma disciplina, mas tem isso aqui... essa confusão, ainda não consegui dar conta porque não tem secretário. Isso aqui tudo é ata para fazer. – **P**: O senhor está sem secretário? – **E**: sem secretário e o que temos aqui são estagiárias. há muito tempo que o departamento não tem funcionário. Já solicitei e nada. O pior que eu acho, inclusive vou consultar um advogado, se esse não seria o caso de desvio de função, de acumulação de cargo. É, o que eu faço não é o trabalho de secretário, não é trabalho de chefe, é de secretaria, esse trabalho todo é de secretaria. Tanto é, que eu tenho dois computadores. Todos os dois são ligados ao SI pra ficar melhor o processo. (...) Não é que eu goste, mas é que eu tenho certa competência para fazer. (...) E ainda tem reuniões do conselho de ensino, do conselho departamental. E, tem comissões: temos comissões internas, de Recursos Humanos, de avaliação e estágio probatório e tem as representações, eu sou representante em um colegiado. (...) Eu sou mestre mas eu só progredir na carreira por tempo. Sou adjunto, sou adjunto quatro. Estou no topo do que poderia fazer. Acima disso tem que ter o doutorado. (...) há uma tabela de salário. – **P**: O senhor desistiu de fazer o doutorado? – **E**: eu pensei ... eu sempre fiquei assim no meu horizonte entendeu, nos meus projetos, um dia eu vou fazer esse doutorado, um dia eu vou fazer... (Entrevistado 15a)

A atividade administrativa para os professores que a exercem tem sido desgastante e muito trabalhosa e, somente, após muita luta dentro da universidade, foi reconhecida uma carga horária de 30h para os coordenadores. Nos últimos anos, os cursos de graduação tiveram seus currículos mudados constantemente. Como esclarece uma coordenadora de colegiado que em seus dois mandatos, 2003 a 2006, modificou duas vezes o currículo do curso. Tal situação requer várias reuniões, muito tempo para discussões. Eis o relato dessa coordenadora de colegiado:

Você não pode imaginar o que é colegiado hoje, se já era complicado, hoje é muito mais. ... O calendário acadêmico e toda a representação do colegiado fora, duzentas coisas fora. Então, por exemplo, da hora que você chegou eu estava aqui pensando: tem três reuniões segunda-feira de manhã, como que eu vou fazer para conseguir? Mas, assim, eu acho isso importantíssimo, importantíssimo (...) a demanda é muito alta. (...) acho que isso é importantíssimo, então quer dizer, temos um fórum de licenciatura, temos a Câmara de graduação, temos a reunião do Conselho departamental, então, são instâncias importantes (...) eu brigo muito com isso aqui, nós brigamos muito durante todo o período da ditadura para que nós tivéssemos espaço de gestão e, agora, nós não vamos ocupar, entendeu? Agora tem essas representações para fora da universidade e são representações dentro da universidade, representando o Centro e, mediar aqui dentro no curso (...) e além disso ainda dá aula. (Entrevistada 56a)

Outra questão, destacada pelos professores ocupantes de cargos administrativos, diz respeito aos professores que foram admitidos, nos últimos dois anos. Para os professores entrevistados, são jovens que não querem participar das atividades da universidade, “só querem saber de fazer pesquisa”. Já vem com a idéia de produtividade da pesquisa e aumentar suas publicações. A política de publicação introduzida pela CAPES já está inserida nos jovens professores e, por isso, apresentam menos resistência às regras impostas por essa agência. Outra questão que nos chama atenção é o fato do entendimento que os professores têm em relação ao que é ensino e o que é aula. Nos relatos mencionados anteriormente, frequentemente o ensino é sinônimo de aula.

As análises nos levam a inferir que as legislações implementadas, nos últimos anos, alteraram o tempo de trabalho dos professores, a partir do momento em que exigiram, cada vez mais, o envolvimento do docente, no processo de captação de recursos. Há uma cultura crescente da gestão por *performance*, que faz da pesquisa científica peça fundamental de novas possibilidades de lucros, e, assim tornar-se rentáveis. Além disso, a mudança das regras para obter financiamentos para a investigação compromete a natureza e o objetivo da pesquisa. Essa mudança de regras pode ser observada na introdução de leis sobre inovação e a pesquisa, conforme em apêndice página 194-197.

Como salientado, anteriormente, por De Montlibert (2004), esse contexto observado nos discursos dos professores, tem ligação com dois eixos da política implementada nos últimos anos: de uma parte a introdução de uma “gestão universitária” que se apóia em diferentes medidas organizacionais e que é baseada nas palavras chaves como “eficácia”, “controle”, “avaliação”, “projeto”, “objetivos”, palavras utilizadas pelas empresas privadas, transpostas aos centros de pesquisas e ao ensino superior. De outra parte, a introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) como instrumentos privilegiados da reforma pedagógica do ensino

superior. Esse projeto, uma vez estabelecido, produz uma nova otimização dos recursos humanos, dentro de uma lógica da “responsabilidade individual”, com o objetivo anunciado de garantir a competitividade e a produtividade. Observe-se a opinião de um professor a esse respeito:

Tenho pesquisa só não registro e não tenho horário de pesquisa. O curso de artes não tem horário de pesquisa porque não tem hora marcada para a arte. E, o próprio MEC não considera a pesquisa em Arte. Deveria ser considerado como ciência. A Federal Fluminense abriu mestrado em ciências das artes, pelo menos, já estão dando nome. (Entrevistado 5a)

Junte-se a tal análise, outra realizada por Chauí (2001), a respeito das mudanças ocorridas, nos últimos anos, nas universidades brasileiras. Para a autora, a ideologia que acompanha o projeto neoliberal a partir dos anos 90, concebe o espaço e o tempo como uma sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo como estrutura do mundo. Essa análise da autora nos ajuda a compreender que as estratégias encontradas pelos professores, quando do uso da internet, por exemplo, para o desenvolvimento das suas atividades, os impede de perceber que a política que vem sendo introduzida nas universidades brasileiras, os leva a pensar outra lógica para a organização do conhecimento e da produção.

A nova organização proposta para as universidades, tanto para o ensino como para a pesquisa, parece deixar “livre” as estratégias dos professores, mas, eles percebem os efeitos das reformas, dentro das universidades e sabem que têm outro sentido. Vários desses professores externaram que a reforma significa antes de tudo, a individualização, cada vez mais evidente, no ensino superior, pois estimula que cada departamento, cada grupo de pesquisa, elabore seu próprio projeto. Os professores participam dos processos impostos externamente pela reforma, mas também, em desacordo com ela, são capazes de reformular, propor e assim quebrar a idéia de uma categoria extremamente corporativista.

Apesar da CAPES estimular a formação de grupos de pesquisa, o intercâmbio entre grupos de diferentes universidades, publicações coletivas e propor trocas de conhecimento e a quebra do ambiente individual em que a universidade vem se constituindo, nos últimos anos, para boa parte dos entrevistados, inclusive os que estão em grupos de pesquisa dentro da proposta CAPES, tal aproximação tem caráter meramente burocrático ou formal, pois, no cotidiano, as atividades têm sido intensas e árduas. O coleguismo, companheirismo, características construídas no cotidiano de trabalho, tem cada dia mais, como nos descreveram alguns professores, se

distanciado das relações de trabalho e transformado o ambiente num campo de competitividade e concorrência.

Na pós-graduação as coisas são mais discutidas, bom... mas isso não significa maior envolvimento dos colegas. Somente em período de avaliação CAPES nos juntamos para realizarmos as pontuações e verificar o que cada um produziu no período. (...) Já teve momento de professores serem excluídos do programa porque não tinham produção e estávamos ameaçados de sermos rebaixados. (...) Assim ... somos bem solidários... mas se tivermos dentro do requerido. Eu acho tudo isso muito, muito complicado... Falta um pouco de profissionalismo e também de enfrentamento do grupo a respeito dos critérios. O argumento primeiro é justificar e tentar reverter o quadro, mas nunca repensar o motivo que levou tal situação. Mas aqui.... eu sempre sou voto vencido. Eu tenho esperança de que a UFES se transforme numa coisa maior... Então, fico aqui nessa minha salazinha pequena. (Entrevistada 22c)

3.3.2. Divisão do trabalho entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração

No diálogo com os professores, foi-lhes solicitado que descrevessem com o maior número de detalhes possível a distribuição do tempo, para as suas atividades: de ensino, de pesquisa, de extensão e administração. Cada atividade é entendida pelos professores de diferentes maneiras, isto porque, nos últimos anos, as legislações destacaram a importância do ensino e da pesquisa, conseqüentemente, se refletiram na “escolha” dos professores. A maioria tem a pesquisa como o coração da atividade docente, apesar de alguns fazerem ressalvas para a importância da interlocução entre ensino e pesquisa.

Destaca-se entre os entrevistados, um pequeno grupo de professores que indica o ensino como a atividade que lhe proporciona o seu fazer profissional. Esses professores têm características comuns: possuem somente o mestrado, portanto, não podem se vincular ao programa de pós; estão atuando somente em sala de aula e exercem, além da docência, um cargo administrativo. Tais características nos fazem inferir que a “escolha” dos professores, nem sempre depende deles, mas é regulada a partir de órgãos externos, como as agências de fomento e a política oficial, que, nos últimos anos, vêm definindo o perfil do professor universitário.

À exemplo, o REUNI, programa de governo analisado neste trabalho, é destacado pelos professores como uma política que propiciou o aumento do quadro de professores, no entanto, para muitos deles, esse aumento ainda é insuficiente, em vista do sucateamento que as universidades públicas brasileiras vinham sofrendo, nos últimos vinte anos. Ainda se ressentem da falta de professores, as salas de aula são lotadas e há excessiva carga horária para o ensino.

Pode-se verificar também que a reforma do ensino superior traz entre suas determinações uma concepção de ensino relacionada estritamente ao espaço de sala de aula. Tal concepção indica, ainda, uma reconfiguração da divisão do trabalho pedagógico, pontuado muitas vezes, em quantidade de horas-aula. A especificidade da universidade sempre foi constituir-se um espaço singular, de reflexão, onde o saber, ao mesmo tempo, é produzido e também transmitido. O ensino não pode, por conseguinte, ser separado da investigação, mas, também, não pode estar estruturado num viés de transmissão de conhecimento descompromissado com a sociedade. A passagem de uma entrevista com determinado professor esclarece bem isso:

(...) talvez as pessoas deviam ser proibidas de dar mais de 10 horas de aula por semana. Aí você fixa. O que não pode é você entrar no esquema de ficar no esquema auleiro, que é a proposta nova da carreira aí, que você só estimula quem dá só aula. (...) essa questão da limitação de aulas formais, mas também deve te dar condições de fazer pesquisas. Aí vem aquela história de que um professor da faculdade de Psicologia me falou que ele se sentia mais empregado no CNPq do que da UFES. (...) aí você tem que ficar atendendo ao jargão, atendendo a vários senhores ao mesmo tempo... (Entrevistado 29b)

A atividade de ensino tem-se caracterizado como uma maneira de controle entre os pares e do organismo externo, por meio de avaliação de desempenho, como relatado no capítulo anterior. Esta forma de controle reduz o debate à discussão quantitativa das atividades a serem realizadas dentro das universidades, tal como as legislações, citadas neste trabalho, apêndice 3 pagina 192-193, propõem. No que diz respeito aos professores, pode se controlar e vigiar os colegas a partir de quantidade de horas aula dadas, na graduação. Contudo, esse controlar tem diversos significados, a depender da concepção de universidade, de papel do professor. Algumas comissões internas da universidade têm argumentado que, as aulas de graduação qualificam o professor em sua função profissional, enquanto há outras comissões, que a entendem como uma função menor.

Ainda, o programa REUNI demonstra os distintos papéis a serem cumpridos pelo ensino superior. Com esse Programa, as universidades precisam reformular seus currículos, para as novas demandas do mercado, e, principalmente, formar profissionais adaptáveis a fase crescente de diminuição de postos de trabalho. A nova formação proposta pela universidade precisa ser mais flexível, e, nesse caso, significa menos “teórica” e mais “prática”, colocando em ação a questão da “competência” e “eficiência”, sendo capaz de responder o mais rápido possível à realidade da economia mundial e local.

Nessa lógica torna-se necessário propor formações com níveis de exigências diferenciados, e assim a formação universitária passa a “qualificar” as pessoas capazes de adotar

a dinâmica flexível do mercado. Este sistema de formação produz, igualmente, níveis hierárquicos de qualificação, para distribuir as pessoas dentro da estrutura de divisão do trabalho. Tal tendência foi analisada por Melo (2006) mencionado neste trabalho.

A atividade de ensino é, ainda, relatada pela maioria dos professores, como demandando uma carga horária excessiva e, por isso, deixando pouco tempo para as demais atividades. Em alguns cursos, encontramos professores que relataram ter em média, por semestre, 16 horas aula, o que corresponde a três disciplinas, mesmo com novas contratações de professores. E, mesmo quando administram duas disciplinas, a carga horária, às vezes, é alta. Em alguns cursos, a carga horária para o ensino, também nos revelou diferenciação entre as áreas de conhecimento. Na área de biomedicina, encontramos professores com até quatro disciplinas diferentes. Em alguns cursos, na área de ciências exatas, os professores ministram em média três disciplinas. Na área de humanas, a carga horária didática é mais regular, com duas disciplinas, em média para cada professor, o que perfaz 10 horas-aula.

Neste semestre, eu tenho quatro horas de carga horária teórica e mais 16 horas que são dedicadas às aulas práticas. Por isso só tenho tempo disponível para lecionar na graduação, não tenho tempo para atuar na pós-graduação. (...) Devido à carga horária alta para as disciplinas, não há tempo para pesquisas ou outras atividade além da aula. Ou eu bem dou aula ou eu bem faço a pesquisa, por exemplo. (Entrevistado 53c)

Estou com 12 horas aula. (...) O problema que aqui, devido a quantidade de matéria que a gente tem que oferecer por exemplo, eu sou da minha formação, sou da área de uma específica. Mas não dá para todo semestre eu pegar somente a matéria de minha área específica. (...) existem outros professores da área que também tem, por exemplo, um volume muito grande de disciplina de outras áreas, pois quase todos os cursos da universidade precisam da disciplina. (...) a gente tem uma oferta muito grande de turmas ..., então não tem jeito, você acaba tendo que pegar. (...) Num certo ponto de vista atrapalha um pouco, mas depois de um certo tempo, você já deu uma certa gama de cursos e aí não fica tão difícil assim. (Entrevistada 48b)

A atividade de ensino é vista como inserida na lógica da organização administrativa e burocrática da universidade, além de ser regulada pela heteronomia do currículo. Tais mudanças alteram, também, o trabalho profissional, o que gera muitos conflitos, pois não se tem um padrão de planejamento para as atividades de ensino.

Em relação à atividade de pesquisa, há diferentes opiniões, mas é considerada importante pela maioria dos entrevistados. Apesar dos professores apontarem inúmeras insatisfações e constrangimentos para sua realização, é uma atividade, segundo eles, imprescindível para a plena realização da docência. Dos professores entrevistados, a maioria desenvolve alguma atividade relacionada à pesquisa, com ou sem financiamento.

Os professores vinculados às áreas de conhecimento de ciências exatas e biomédicas, em sua maioria, têm pesquisas financiadas, enquanto entre os professores de ciências humanas e sociais o número de financiamentos é menor. Um primeiro argumento desta constatação é dada pelo fato de que nas áreas de ciências exatas (em determinados cursos) e biomédicas há impossibilidade de desenvolver pesquisas sem financiamento. Alguns professores alegam há uma exigência de equipamentos para o desenvolvimento da pesquisa. Fora esta particularidade, o que frequentemente tem impedido ou inviabilizado o professor de concorrer à editais de financiamento é a vasta burocracia para participar de tais editais. Muitos professores, cujas pesquisas nem sempre dependem de financiamento, preferem, depois de um certo tempo, não concorrer a editais para que possam “descansar” do processo desgastante de cobranças, para o preenchimento dos vastos relatórios e prestações de contas. Alguns adotam estratégias de rotatividade, entre os colegas, para que a sobrecarga não recaia constantemente sobre o mesmo professor. Revezam, inclusive, a coordenação dos projetos, o que parece caracterizar o que propõem as agências de fomento, no envolvimento de grupos e na integração de conhecimentos. O que observamos, porém, é uma prática para atender a racionalidade burocrática e administrativa, imposta pelas legislações.

É uma burocracia e uma perda de tempo enorme para elaborar o projeto, concorrer e depois de tudo aprovado, ao final você tem uma papelada para comprovar. Parece até que eles não têm confiança em você. Até entendendo a cobrança, mas é demais. Aqui, nós organizamos assim: eu e um outro colega ficamos com essa parte de captar recursos e as outras equipes ficam mais a frente das pesquisas. É uma forma de amenizar tanta burocracia. Depois, quando finaliza o relatório, já a outra equipe que encaminha (...) E aí a gente nem recorre a universidade. (...) nem tem menor condição procurar mais burocracia da universidade. (Entrevistado 9c)

O segundo argumento encontra-se na diminuição dos recursos para as pesquisas ligadas, principalmente, às áreas de ciências humanas e sociais. Como a investigação, nesta área, não tem o caráter instrumental e aplicabilidade, geralmente, ela não é financiada, explica Faure, Soulié (2006), isso alimenta “sem dúvida o discurso sobre a “vocação”, a “gratuidade” da investigação”. Também observamos que, como os recursos são menos dirigidos para tais áreas, os professores se sentem menos pressionados e, por isso, as suas investigações (geralmente auto-financiadas) são mais “livres” e mais “independentes”, seguindo o próprio ritmo do pesquisador.

Como salientamos acima, um grupo de professores admitidos nos últimos anos, têm a pesquisa em alto grau de referência, principalmente para projeção na carreira. Vindos de uma formação já nos moldes da ideologia da competitividade e concorrência, têm incorporado tais

comportamentos, certos de que correspondem à sua responsabilidade e competência, tendo lhes conferido um lugar na universidade. É certo, também, que a universidade é composta por diferentes grupos, com diferentes formações, perspectivas e concepções de mundo e sociedade.

Dentro do sistema público eu acho que tem várias falhas, e uma delas diz respeito a nossa avaliação que permite que temos estes progressos por mérito. No governo Fernando Henrique até começou a ter uma tentativa com isso que era as gratificações por carga horária ou por produção científica e acabaram incorporando ao salário. Então se a gente faz o mínimo a gente progride, então não tem uma premiação para quem faz mais que o mínimo, não tem um incentivo. Deveria estimular para as pessoas não ficarem só fazendo o mínimo, que é diferente na iniciativa privada, inclusive os cargos de chefia, é muito pequena e o trabalho é muito. (...) Eu tenho pouco tempo na universidade, eu entrei em 2008, mas já tenho pesquisa financiada pelo CNPQ. Na minha área, eu sei ... a pesquisa sem financiamento é muito complicado porque nós precisamos de equipamentos e de drogas que são muito caras... Se você quiser têm muitos editais abertos e às vezes as pessoas não querem competir... (Entrevistada 35c)

Há na universidade grupos de professores que, de certa maneira, encaram as atividades de pesquisa e a busca dos financiamentos como algo inerente à atividade da universidade e, para eles, a parceria estabelecida entre a universidade, agências de fomento e empresas faz parte do desenvolvimento da ciência e tecnologia. Esta prática observamos principalmente, entre os professores da área de ciências exatas e, em menor número, entre algumas áreas das biomédicas e humanas.

As diferenças entre os grupos de professores sobre a concepção do conhecimento e da pesquisa refletem intimamente com relação de como percebem os fins da universidade e que projetos querem para ela. Destaca-se, nessas diferenças, o prestígio que uns cursos têm diante da comunidade acadêmica e a sociedade, pois de certa maneira, contribuem com atividades científicas. O prestígio a que nos referimos é traduzido em recursos provenientes das parcerias, cujos contratos realizados entre universidade e empresas, via Fundação, rendem à universidade e à Fundação recursos que, de acordo com um grupo de professores, mantém, muitas vezes, despesas não só de suas pesquisas, mas, também, de seu departamento e da universidade. Destaca-se aqui o extrato da conversa com um professor:

(...) a universidade não tem despesa com o laboratório. O ano passado o laboratório gerou para a universidade mais de trezentos mil reais, porque todo o contrato que a fundação faz e que usa do laboratório, dez por cento do contrato é recolhido para Fundação e aí, ela transfere parte para a Universidade, e até para o departamento. (Entrevistado 27B)

Apesar do relato acima mostrar a expressão que a universidade tem para fora dos seus muros, não é uma realidade da UFES como um todo. Observamos que esta realidade está mais

próxima a determinados departamentos que têm apresentado pesquisas que, de certa maneira, tem absorção no mercado. Existem pesquisas com um vulto importante de recursos, com descobertas e contribuições interessantes para a sociedade. No entanto, como relataram alguns professores, as condições de trabalho e o reconhecimento da comunidade acadêmica interna são mínimas, em relação ao que a pesquisa representa. Eis o relato de uma professora que exemplifica tal situação:

(...) sou convidada para apresentar os resultados de nossas pesquisas, mais para fora do que aqui dentro. (...) eu procurei também ir para, além disso. (...) eu tive oportunidade de participar de eventos no exterior (...) nosso trabalho é muito respeitado (...) foi a experiência que eu tive na Europa. Aqui, tudo é muito difícil, desde uma sala, porque sou pesquisadora, preciso de um espaço, preciso de livros. Mas não tenho. E, todas as atividades para fora do estado do Espírito Santo, é financiada pelo nosso projeto de pesquisa (...) são os percalços. (Entrevistada 22c)

Tal constatação pode nos ajudar a entender que o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa e tecnologia, promovido pelas legislações nos últimos anos, também direciona ou elege campos do saber que realmente são valorizados pela sociedade e pelo mercado. Neste meio, as áreas de ciências humanas e sociais não têm tido privilégios. Alguns professores com os quais conversamos e pertencem a estas áreas e que tem uma produtividade intensa, de acordo com os critérios CAPES e CNPq, revelaram certa expressão de reconhecimento individual e entre seus pares, mas, dependentes restritamente do esforço de cada um.

A reestruturação da Ciência e Tecnologia tem direcionado o desenvolvimento crescente de parcerias com o privado, levando as universidades a se inserirem no campo da produção do conhecimento para a reprodução do capital. Segundo Leher (2004), o projeto subordina as universidades ao campo empresarial, dessa forma, “o processo de conversão do professor em um empreendedor é denominado eufemisticamente “modernização das relações de trabalho” (p.884).

O desenvolvimento da atividade de pesquisa tem, ainda, uma questão que, conforme nossos estudos, induz a inserir na lógica capitalista. A pesquisa é, frequentemente, vinculada aos cursos de pós-graduação e às regras da CAPES e CNPq. Nesse sentido, os professores estão sujeitos a tal lógica, e, mesmo que percebam a perversidade da situação, não vêem saídas para a questão. Vale destacar uma observação de um professor a respeito:

(...) eu brigo muito com o ideal CAPES e CNPq (...) se eu sou empregado... há, isso é outro problema seriíssimo. Que é questão dos fomentos. Eu acho que sou empregado e o patrão tem que me dá os meios de produção. E, eu trabalho para produzir mais-valia, quando eu tenho os meios de produção. Isso é capitalismo. E é assim, entender isso, é minha garantia de não ser alienado no processo produtivo. O que acontece? Quando o sistema em geral me obriga a captar recursos que só podem ser utilizados na compra de equipamentos, material permanente. Na verdade, eu além de ser trabalhador, eu estou pagando a infra-estrutura, ou seja, eu pago os meios de produção. Aí já começa a

complicar a lógica do negócio, porque eu deixo de ser trabalhador. Se eu não sou trabalhador e não sou patrão, eu sou o quê? Então, tem um problema de identidade aí, que eu briguei com meus colegas. Então, assim, se eu sou trabalhador, eu tenho direito a trabalhar tantas horas contratuais, só aí, isso já são extrapoladas, eu tenho direito a férias, aí eu faço tudo para tirar mesmo férias, direito trabalhistas e tenho direito a só produzir mais-valia, ou melhor, tenho a obrigação. Se eu, não estou entendendo isso, estou em processo de alienação, daí eu concluo que, a maioria dos colegas estão trabalhando sob alienação (...) Eu não sei quais os efeitos disso, esse é o problema (...) mas eu sei que estão fazendo. – **P**: E o senhor também não está inserido nisso? E, como o senhor se sente? – **E**: Sim, e me sinto mal com isso. (Entrevistado 59a)

O diálogo acima, nos mostra que alguns professores têm consciência do que as políticas introduzidas para o ensino superior têm causado para a sua vida profissional, entretanto, estão tão envolvidos nesse processo, que não conseguem pensar alternativas, além do processo de reprodução capitalista. Muitos, ao final das conversas, alegaram que talvez seja essa a idéia das regras introduzidas, nos últimos anos, em seu trabalho, para que não possam ter tempo de pensar, e, assim, produzir, e se sobrecarregar todo tempo.

No conjunto, essas leis e medidas vêm servindo de fonte teórica, política e prática para a versão do anteprojeto de lei da reforma da educação superior encaminhado em 2004⁷², que perpassa várias questões: no âmbito do trabalho docente – carreira, salário, qualificação; no âmbito político-pedagógico – currículos, duração dos cursos, diplomação; autonomia universitária; financiamento das universidades; gestão e avaliação das universidades brasileiras.

O que se pode depreender dessas análises, utilizando os argumentos de Farias (2000) é que “a crise fiscal é uma ‘falsa aparência’ que corresponde aos interesses objetivos do capitalismo atual, na opressão e exploração do operário social” (p.56). Essa afirmativa nos conduz a entender que as opções do governo Lula, postas no cenário brasileiro, estavam em sintonia, para dar respostas à economia externa e nacional. A descrição manifesta dessas ações pode ser analisada a partir da contribuição de Borón (1994) sobre a questão das “revoluções por cima”. O discurso governamental é, aparentemente, diferente do governo anterior, porque, efetivamente, desarticula seu projeto, mas de uma maneira ou de outra, seus planos, também, vão se moldando e se adaptando aos novos requerimentos da acumulação capitalista.

De acordo com as análises de Gramsci, ressaltadas em nosso estudo, é preciso entender como funciona concretamente a sociedade moderna e seu desenvolvimento capitalista, face aos

⁷² Em 2004, foi apresentado o Projeto de Lei denominado “reforma universitária”: o PL n° 4212/04 e após diversas discussões, a introdução do PL n° 4221/04. Em maio de 2006, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a última versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Este foi encaminhado ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006, na forma do Projeto de Lei n° 7.200/2006.

novos e complexos contornos, na realidade da sociedade. De acordo com Gramsci, essa complexificação, consolida e difunde, na sociedade, idéias de mundo e de sociedade da classe burguesa dominante, buscando obter consenso, entre os diferentes grupos e classes sociais.

A falsa aparência que desvirtua a realidade, cria em certa medida, um contexto de “disputa” nos departamentos entre aqueles que fazem pesquisa e publicam, mas não pertencem aos programas de pós-graduação, com os que pesquisam e publicam e estão inseridos nos programas de pós-graduação e, os outros professores que se dedicam ao ensino e à administração. Tudo isso, como se existissem três carreiras diferentes dentro da universidade, mas, não significa diferenciação salarial.

Mesmo alguns professores tendo relatado se sentir incomodados com a forma como há cobrança das agências de fomento, em relação à produtividade, quando questionados sobre porque continuam a manter essa estrutura, não conseguem apontar uma solução para o problema, o que o torna ainda mais angustiante. Sabem que tal processo os tem levado à intensificação do trabalho, à produção de artigos para cumprir as exigências, mas a produção de conhecimento no termo estrito, não tem ocorrido de fato. Além disso, tal situação, para a grande maioria dos professores, promove um excesso de atividade pela atividade que não tem deixado espaço para reflexão e proposição de alternativas à situação em que estão inseridos.

Não tem muito jeito não, pelas novas legislações, o professor que progride na carreira, como associado, é aquele que trabalha na pós-graduação. Mas não tem nenhuma previsão de que ele fará a carga horária mínima de 8 horas na graduação... que ele cumpra às 8 horas no geral, isso é ficção. Porque fazemos 8h na graduação e mais uma disciplina na pós-graduação, semestre sim ou outro não.... e mais um monte de coisa... (entrevistado 31b)

Acrescente-se que, mesmo quando a pós-graduação e a pesquisa têm conceituação positiva da CAPES, com nota 5, por exemplo, tal avaliação não se reflete e nem tem repercussão nacional. Para alguns professores, a UFES é uma universidade, que mesmo situada na região mais rica, a Sudeste, tem sua história e característica de periferia.

É um problema até aqui no Espírito Santo. Raramente entre nós, alguém é convidado para uma conferência. Para apresentar seu trabalho. Eu acredito nisso, o próprio nível de importância da universidade. Mesmo, nós, sendo conceito 5, a pós, há cinco anos somos conceito 5, assim, isso não se reflete com força, só entre os pares mesmo. Como a universidade tem pouca importância, não há repercussão. (Entrevistado 9c)

Muitos professores destacaram que a partir dos anos de 2000, a UFES vem realizando inúmeras obras de infra-estrutura e ampliando seu número de cursos de graduação e pós-

graduação, graças, também ao programa REUNI. Entretanto, percebem que o crescimento nos *campi* tem acontecido de forma desordenada, sem um planejamento e sem um projeto estratégico da universidade que se quer para os próximos anos. Essa condição, justifica, muitas vezes, as causas da universidade não ter expressão nacional. Além disso, como destacado em nossas análises no capítulo 2, as políticas para o ensino superior vêm fomentando a concorrência e a competitividade, entre as universidades brasileiras, para captação de recursos. A UFES não se encontra preparada para essa disputa.

(...) nós temos que melhorar a estrutura física e a estrutura de recursos humanos e adequar melhor a graduação e então pensar em montar a pós, o mestrado e o doutorado. Aumentar a pesquisa e que isso possa melhorar a graduação. Uma coisa que os alunos reclamam muito de não ter no departamento a facilidade de se envolver em pesquisa. Eles têm que fazer a iniciação científica em outros departamentos. Precisa melhorar mas vai demorar ainda. (Entrevistada 24c)

Eu vejo várias construções dentro da universidade por conta do REUNI, mas depende do Centro. Mas, são construções assim... sem nenhum planejamento ou se tem não sei não. Cada lugar tá de um jeito. Você viu próximo da passarela, que horror! E... não tem um espaço de convivência com restaurante para almoçar ou tomar um café. E, receber alguém de fora? Eu tenho até vergonha. (...) Aqui, você pode ver, é assim há mais de 40 anos. Estou nesta sala sozinha, porque quando retornei do doutorado estava sem sala. Fiquei mais ou menos um mês, até conseguir esse cantinho que não tem janela e por isso não ventila e a pintura. E esse mobiliário, acho que tem muito tempo. Tudo aqui eu fui pegando aqui e ali. Aqui não tem segurança, qualquer um entra e sai. É assim, sem planejamento algum... (Entrevistada 30b)

Embora alguns campos do conhecimento tenham avançado em pesquisas inovadoras, para Fernandes (1975a), “a maior parte dos investigadores precisa dedicar suas energias a fins e a condições instrumentais – como obtenção de verbas, meios técnicos de pesquisa, etc.” (p. 252)

As atividades de extensão, em nossas entrevistas, ocupam um lugar secundário, na vida dos docentes. A maioria considera importante o retorno à sociedade das atividades desenvolvidas pela universidade, mas, não estão dispostos a enfrentar os trâmites burocráticos e vêem que ainda há pouco recursos e estímulo a esta atividade. Apesar dos professores que realizam extensão indicarem que, nos últimos anos, a atividade tem ampliado seu quadro de bolsas para os estudantes, tem recebido suporte com material, apoio administrativo da respectiva pró-reitoria, suas ações ainda são incipientes. Ressalta-se que, boa parte dos professores que promovem a extensão, têm projetos caracterizados de prestação de serviços à comunidade, quase sempre pagos.

O laboratório é um projeto de extensão. Estamos pensando em ampliar, pois tem profissionais que trabalham exclusivamente conosco. (...) tem funcionários que trabalham pela fundação, aí fazendo os trabalhos externos. (...) o projeto, ele vence agora

e, já foi renovado, por mais cinco anos. (...) porque eu sempre estou vendo onde existe um nicho, de possibilidades, onde existe uma lacuna. Agora que a Petrobrás distribuiu royalties para alguns municípios e, tem outros municípios que ficam à míngua, estou procurando alguma forma para entrar na concorrência na Petrobrás.... (Entrevistado 27b)

A extensão, nas universidades, com prestação de serviços pagos pela comunidade gerou muito conflito e debate, no início dos anos 1990, com a defesa da universidade pública. No entanto, como destacamos no capítulo 2, progressivamente, o debate foi reduzido e direcionado aos indivíduos, ou grupo de indivíduos, promovendo a despolitização da atividade. Assim, hoje, essa prática da extensão é caracterizada como parte do processo modernizador da cultura empresarial na gestão universitária.

Não queremos dizer que as atividades de extensão na UFES têm somente essa característica, ao contrário, vimos, também, depoimentos de professores que realizam atividades que têm pouca repercussão, na sociedade em geral, e na própria universidade, pois atingem a determinados grupos, mas cumprem bem o seu papel social e cultural.

Nós temos um projeto de extensão para atendimento de cuidados Tem mais de quinze anos e é referência. Temos muitas pessoas envolvidas, alunos bolsistas, alunos não bolsistas... É um projeto que no início teve um pouco de rejeição.... mas continuamos e o trabalho é grande. As vezes fim de semana. Há uma troca de experiências e ao longo desse tempo temos uma boa interação entre a pesquisa, que nos tem ajudado e a extensão como o elo da prática e retorno à comunidade. Estamos tentando fazer o que está escrito sobre a função da universidade: ensino, pesquisa e extensão. (...) Temos diversos relatos... –**P**: As pessoas pagam alguma coisa? – **E**: Não, não mesmo... a universidade é pública e é nosso dever. É o mínimo do nosso trabalho... (Entrevistada 24c)

Eu sou no momento o coordenador do projeto de extensão, porque a gente tem muitas frentes neste projeto. Começou com convênio de uma ou duas escolas públicas, e hoje, tem até escola particular que gostaria de participar. (...) Mas, nosso trabalho foi árduo. Todo mundo diz que ama isso.... mas quando é para fazer é complicado.... Dá trabalho, isso eu sei bem, mas tem ajudado muito nas minhas aulas, na preparação do meu material de ensino. Na relação com meus alunos principalmente, os que são bolsistas. Acho que é isso a universidade... essa vivência, esta troca de experiências.... E, eu acho que a gente, o professor, aprende muito mais... (Entrevistado 50a)

A atividade de extensão tem se caracterizado, não somente na UFES, mas nas universidades em geral, como uma atividade que não tem uma política efetiva de incentivo e, por isso mesmo, quase sempre é dependente da “escolha” dos professores. Além disso, muitas vezes, sua função é desvirtuada, para cobrir lacunas das deficiências apresentadas, nos últimos anos, pelas universidades brasileiras. A UFES, por exemplo, no ano de 2010, tinha 600 alunos bolsistas, na categoria extensionistas, para apoio administrativo, realizando trabalhos de secretaria. Nesse mesmo ano, houve uma paralisação destes bolsistas, reivindicando aumento nos

valores das bolsas, por conta das atividades que não condiziam com o valor da bolsa. A partir desse episódio, a universidade, em reunião com as câmaras de ensino-pesquisa-extensão, resolveu extinguir essas bolsas e redistribuí-las. Para um professor a redistribuição das referidas bolsas precisaria levar em consideração algumas questões:

Eu defendi que a gente não poderia na verdade simplesmente pegar: você tem cem bolsas, você dá trinta e três pra lá, trinta e três pra cá, trinta e três pra lá, porque é ensino-pesquisa-extensão, são os três pilares que tem que ser iguais. Aquele discurso velho, colocado. Eu sou contra isso, porque depende de uma coisa, que universidade eu quero construir? Aonde é que está o solo que estou pisando sobre ele? Aí, usei a metáfora da arquitetura (...) numa ribanceira a coluna que vai está apoiada em cima do barranco e a coluna que vai está apoiada no buraco têm que ser diferentes, nenhuma é mais importante do que a outra, mas elas têm que ser diferentes porque a pressão que elas suportam é diferente e tratá-las diferentes é tratar a construção igual. Então que modelo de universidade a gente quer? Alguns anos atrás a UFES se apresentava com 0,5% da pesquisa das universidades federais no Brasil, eu não quero ser professor de uma universidade que não produz conhecimento. Então eu acho que se a gente tem que distribuir essas bolsas, tem que ser um percentual maior para iniciação científica, para gente ampliar a produção de conhecimento. Não adianta dar bolsa para extensão se a gente não vai ter o que divulgar (...) não adianta inchar as salas de monitor. (...) Então, o que eu espero da universidade, que ela se torne o centro de pesquisa, de produção de conhecimento. A universidade tem que se afastar de ser colégio de terceiro grau. (Entrevistado 7a).

O que observamos, na organização do trabalho acadêmico, para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da administração, é que, cada vez mais, os professores têm manifestado sobrecarga de atividades, e, dessa maneira, o ensino e a investigação, principalmente, ocupam lugares diferentes, de acordo com os cursos, os departamentos, bem como, de acordo com os recursos financeiros.

As atividades administrativas ocupam, geralmente, uma parte importante do tempo dos professores. Entre essas atividades, a administração da pesquisa (elaboração de projetos, preparação de relatórios, prestação de contas) e as reuniões, dentre elas, as diversas comissões que duram 5 meses em média, participação em reuniões de departamento, colegiado, etc. São atividades que não exigem o mesmo trabalho, mas necessitam tempo. Como nos relata um professor:

Sou coordenador de um curso de pós graduação *Lato sensu* e não tem cobrança alguma de taxas. (...) Toda a atividade administrativa fica por minha conta. (...) Não temos funcionários para fazer esses trabalhos administrativos. (...) Aliás, nos últimos anos, temos contratação de professores, mas nenhum de funcionários. (...) Isso é um grande problema aqui na UFES, não temos funcionários suficientes para atender as demandas. É um horror ter que trabalhar com coisas que não nos dizem respeito. (Entrevistado 14b)

A falta de funcionários na universidade é o grande problema de acordo com diversos professores. Além disso, para tentar resolver a questão, a reitoria adotou a terceirização de

funcionários para amenizar as dificuldades. Boa parte dos professores entrevistados, principalmente, os que exercem a função de coordenadores de colegiado, chefes de departamento ou coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*, constantemente, estão sem funcionários, e por isso precisam fazer todas as atividades administrativas.

O grande problema aqui na universidade é que não temos funcionários suficientes para fazer os serviços. Isso atrapalha todo o processo. Por exemplo, teve uma funcionária aqui, terceirizada, contrato da universidade, e o trabalho não rendia, até que saiu. Pedimos outro funcionário, então veio um rapaz... eu tive que ensinar tudo de novo para ele. E, vi que ele tinha muito potencial. O que aconteceu? Ele encontrou um emprego melhor com salário muito melhor. É assim, quando a pessoa trabalha bem não fica. Eu desisti... Agora mesmo temos defesas marcadas e eu tenho que fazer todo o trabalho burocrático. Enviar convites para a banca, preparar documentação... Imagina mais de dez defesas... (Entrevistado 9c)

Vou contar uma coisa, há pouco tempo fizemos uma pequena greve, e paramos tudo. Nós havíamos pedido funcionário há mais de dois meses e nada... Fechamos as portas e aí logo, logo veio um funcionário. (Entrevistada 25b)

A multiplicação das tarefas e responsabilidades, observadas nestes últimos anos, é, para maioria dos professores, uma consequência da introdução da reforma do ensino superior tanto em nível pedagógico como em nível administrativo, o que tem gerado sobrecarga de trabalho e acúmulo de atividades a serem realizadas, também fora da universidade. O resultado tem sido o adoecimento dos professores, o stress e a intensificação do trabalho individual.

- **P:** você tem o sentimento que sua vida privada e profissional são separadas? – **E:** olha, eu tentei teve um período que não. ... é que lá em casa ... bom, antes de eu me separar... levava trabalho todos os dias para casa, mas hoje sou família, então procuro o final de semana separar completamente, ter tempo para descansar, para sair, para ir à praia, para ir a um barzinho. Só em casos excepcionais, de levar assim, serviço durante a semana. - **P:** Então você tem evitado levar serviço para casa? – **E:** tenho evitado... mas isso foi a partir de.... praticamente de dois mil e dez, porque ali... então foi esse ano? É, porque eu tive um problema de saúde. Eu tive uma paralisia no braço justamente por stress de trabalho, se chama o médico recomendou eu reduzir o meu stress a zero, e aí eu já era coordenadora da pós-graduação. Eu tive que largar tudo, me afastar. Eu fiquei seis meses completamente afastada.... eu fui fazendo assim essa mudança, eu coloquei vários limites, a partir desse problema. Eu tive que ter problema de saúde para poder acordar. ...Mas eu acho que é um excesso mesmo de trabalho. É a exigência, porque assim quando eu fui para ser professora do mestrado, tinha uma série de exigência de produção. Então, tudo isso tem a pressão e acaba gerando stress.

3.3.3. Condições de trabalho para as atividades de ensino e de pesquisa

As condições de trabalho são importantes, no processo de desenvolvimento da atividade do professor. Assim, cada docente tem pontos de vista diferentes sobre suas atividades de ensino

e de investigação, principalmente quando comparadas à introdução das reformas, nos últimos anos, tanto no que concerne à parte pedagógica quanto no que concerne à parte administrativa. Para realizar as múltiplas tarefas que essas legislações lhes impõem, cada docente utiliza diferentes estratégias.

As condições materiais para a realização das atividades de ensino, para a maioria dos professores são satisfatórias, apesar de alguns problemas que se impõem em seus trabalhos: primeiro, o número insuficiente de docentes que provoca uma sobrecarga de trabalho e, segundo, as constantes mudanças nos currículos que consomem muito tempo, por consequência, suas investigações são negligenciadas ou colocadas à margem.

Vale ressaltar que, entre os entrevistados, encontramos professores que não possuem sala, mesmo sendo para dividir entre outros colegas na universidade, assim, suas atividades são realizadas, frequentemente, em casa. Como menciona um professor:

Não há uma sala específica para receber ou colocar nosso material pessoal, receber alunos de estagio e preparar aulas e reuniões (não há sala de professor) – na universidade não há um espaço para os professores, porém, alguns professores antigos conseguiram algumas regalias. Os professores só vão a universidade prestar serviço, pois não há conforto como sala de professor, cantina, telefone. (Entrevistado 53c).

Além disso, observamos, em nossas visitas à universidade, centros e departamentos com prédios novos, com salas para professores, enquanto outros centros e departamentos, com instalações deterioradas. Verificamos que tal situação se deve à aceitação de determinados centros ao programa do REUNI, e por isso, tal infra-estrutura, em detrimento de outros centros ou departamentos que se recusaram a aderir ao mesmo programa. A introdução do REUNI na UFES dividiu a opinião dos professores, conforme se conclui, quando se observa as condições de infraestrutura dos diferentes centros ou departamentos e as condições de trabalho dos docentes. Vale descrever o relato de uma professora:

Em termos de estrutura material eu não tenho do que falar. Eu imagino assim...falando da ótica da nossa realidade. Eu acho que o REUNI nos dá o que ele propôs. Ele propôs este curso (...), nele, estava previsto a sala para docente, imobiliário para docente, laboratório para os alunos. Então, o REUNI na verdade, o dinheiro do REUNI possibilitou isso. Hoje qual o problema que a gente tem aqui no centro? Laboratórios. – **P:** Por que? – **E:** Porque quando a verba veio, o Ministro da Educação e Planejamento cumpriu obviamente com todas as parcelas, só que a universidade, a contrapartida, bem... tem isso, é uma política de prioridades da universidade. Por exemplo, chegou o dinheiro do REUNI para construir o prédio (...), mas o curso nem tinha começado ainda, então obviamente, sei lá... colocaram esse dinheiro para outras questões. Por exemplo, o laboratório hoje, para gente, está sendo um problema. (...) as obras do REUNI era uma permuta com a Prefeitura Municipal de Vitória, porque a UFES cedeu aquele espaço para a duplicação da avenida Fernando Ferrari, e em contrapartida seriam realizadas as

obras aqui. Só que a Prefeitura Municipal de Vitória não entregou nenhuma obra. Então, o que acontece? O espaço físico das salas de aula está comprometido. O espaço físico para o laboratório está comprometido... Então, para você ter uma idéia, eu tenho equipamentos que custam 10 mil reais, que a universidade comprou com o dinheiro do REUNI, mas eu não tenho equipamentos que custam 500 reais, que deveriam ser comprados pela universidade...olha a incoerência. No momento estamos improvisando (...) o reitor esteve aqui essa semana e prometeu que resolveria..." (Entrevistada 40c).

Os espaços na universidade para as práticas de ensino constituem ponto de discussão entre alguns professores entrevistados. Descreve um grupo de professores que há uma divisão clara dos espaços dentro da universidade. Há, principalmente, para aqueles que são vinculados aos programas de pós-graduação, salas equipadas que os mesmos dividem somente com mais um colega. Enquanto, outro grupo de professores, se situam em outra ala e dividem as salas com até quatro professores, principalmente, os professores admitidos nos últimos dois anos.

Fizemos uma pequena paralisação dos professores... Estávamos sem água há duas semanas. Nós temos laboratórios aqui com equipamentos caríssimos. Você viu que temos equipamentos espalhados pelos corredores? Então, fizemos uma pequena paralisação e fomos direto à reitoria entregar nossas reivindicações. (Entrevistado 9c)

Estas realidades contrastantes nos demonstram que as políticas, tanto do REUNI, quanto das agências de fomento, para o ensino superior, vêm corroborar com os nossos argumentos mencionados no capítulo anterior, quanto à progressiva diminuição das verbas para as universidades e, dessa forma, a necessidade de racionalizar os gastos.

A racionalidade com os gastos tem levado a universidade a realizar compras de materiais de baixa qualidade para o seu funcionamento segundo os professores entrevistados, porque é necessário comprar o mais barato. O argumento, para compras no serviço público, é justificado pela transparência, pela concorrência e licitação aberta. No entanto, alegam os professores que os materiais, em razão de sua baixa qualidade, necessitam ser trocados com maior frequência, o que acarreta em novas compras e assim, novos gastos. Os professores entendem a importância da licitação e da lisura no processo de compra de materiais, mas sugerem que sejam tomadas algumas providências, como por exemplo, verificar o mínimo exigido para a aquisição de um determinado material. Para os professores, a universidade é uma estrutura administrativa, burocrática, e, por isso mesmo, é incompreensível certos posicionamentos. Além disso, como relatam duas professoras:

(...) a universidade sempre compra materiais mais baratos que não servem para realizar os trabalhos com perfeição, alguns materiais são difíceis de utilização e com o material mais barato dificulta o trabalho. Alguns materiais são tão ruins, que no meu modo de ver são contra indicados (...) a universidade compra materiais mais baratos, com qualidade

inferior e, portanto, os professores acabam comprando o material com o próprio dinheiro para poder trabalhar com materiais de qualidade e obterem sucesso em suas atividades. (Entrevistada 10c).

(...) Pela instituição não se consegue nada, só a bolsa para o aluno de iniciação científica. Às vezes a instituição fornece algum material como folhas chamex e lápis de cor. (...) Se pudesse mudar algo na universidade, mudaria essa burocracia para conseguir material de trabalho. (Entrevistada 57a).

Apesar de apontarem problemas na sua estrutura, os professores também reconhecem que a universidade, nos últimos anos, melhorou seu espaço físico. Alguns professores, inclusive, exprimem que até uns dez anos atrás “*os professores não podiam nem viver essa Universidade, porque não tinha nem sala. Não se podia exigir uma vivência Universitária porque você não tinha espaço físico*” (Entrevistado 12b). Além disso, nos cursos ligados à formação de profissionais liberais, a carga horária geralmente era de 20 horas, ou 40 horas, o que caracterizava, como analisou Florestan Fernandes nos anos 60, a universidade como um “bico”. Hoje, tal quadro começa a se alterar. Ainda de acordo com o mesmo professor:

A maioria dos professores, historicamente, era 20 horas. Hoje não. São esses 10 anos que modificaram. A mudança foi radical. O perfil do corpo docente em matéria de quantidade de professores, de titulação dos professores, do regime de trabalho dos professores, o perfil do curso. Foi uma mudança para melhor... Muito melhor, é incomparável. (Entrevistado 12b).

Analisamos também que, nos últimos anos, os professores da UFES dispensaram muito tempo em reuniões para reorganizar o currículo dos cursos, em resposta às exigências da lei. Este trabalho pedagógico de aperfeiçoamento do ensino, seguindo o novo modelo imposto pela reforma, é, para muitos docentes, uma adaptação que não respeita o sentido da organização do conhecimento. Como salienta um professor:

(...) as coisas melhoraram, muitos avanços em termos materiais, mas você tem essas dificuldades, essas mudanças frequentes na carreira. Essas da mudança no trabalho profissional, com a mudança curricular. Isso cria muito conflito. Você não tem padrão de planejamento que você possa fazer suas tarefas de ensino, pesquisa. (...) todo ano tem reforma curricular, todo ano não, mas cada governo tem sua reforma curricular, que volta tudo ao que era antes, para depois voltar tudo ao que foi depois. Nós estamos no meio de uma reformulação curricular, que eu tenho certeza de, três ou quatro anos, vai haver outra, vai voltar o que era antes. Enfim, ou mudar em uma direção completamente estapafúrdia. Isso é uma coisa grave dentro do funcionamento dos cursos, mestrados. Causa um prejuízo enorme ao seu trabalho, meu, e a formação dos alunos. Os alunos da UFES estão, da licenciatura, estão numa mudança curricular, que 90% não admitia. (Entrevistado 44a).

O relato acima nos demonstra, como já indicamos, que os docentes precisam, constantemente, responder às novas exigências, advindas das reformas do ensino superior e, dessa maneira, encontram dificuldade de refletir e propor uma concepção de universidade e conhecimento que extrapole o indicado pelo conjunto de ordenamentos legais.

As condições de trabalho dos professores também se refletem, na realização da atividade de orientação. Para os professores, vinculados aos programas de pós-graduação, cada dia cresce o número de orientações no mestrado, doutorado, além das orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Em média, eles têm cinco orientandos de mestrado e/ou doutorado, mais uns seis de TCC, além daqueles professores que possuem dois ou três alunos com bolsa de iniciação científica. Há o relato de um professor que, em um determinado período do ano, teve que ler vinte e cinco dissertações, em dois meses, e participar das bancas. Quando questionado, respondeu: é *“a solidariedade com os colegas. Se você não participa das bancas, como o colega poderá encaminhar suas atividades também. E, em outro momento, eu também vou precisar”* (Entrevistado 59a).

Os professores que não são vinculados aos programas de pós-graduação, também revelaram que possuem em média 10 alunos de TCC, mais três disciplinas e alguns acrescentam um outro tipo de conflito.

Eu acho um absurdo! Porque a gente sabe que o tratamento é diferenciado. A gente sabe que as pessoas tratam os professores de forma diferente, e que as regras, não são as mesmas para todos. Têm professores com 4, 6, 8 bolsistas, enquanto a gente não tem 1, 2. Então a gente não consegue por causa desse tratamento diferenciado. (Entrevistada 43a)

Os relatos acima, nos mostram que o trabalho docente, no ensino superior, nos últimos anos, tem sido intensificado, por conta da introdução de um conjunto de reformas, tais como: avaliação de desempenho, número de disciplinas, mudanças curriculares, etc., mas, em contrapartida, não tem oferecido as mínimas condições de trabalho ao professor.

Tal situação tem gerado para o docente, um sentimento variável em relação ao seu trabalho e sobre suas condições dependente de como ele constrói sua representação da profissão. Em geral, os docentes crêem no trabalho que fazem e na sua importância, no processo de formação dos jovens. Mesmo com todos os constrangimentos que pontuamos acima, não se vêem em outra profissão. Curioso, nos relatos dos entrevistados, o fato de apontarem a carreira docente como uma atividade que absorve muito e que o trabalho acadêmico é muito difícil. Relatam que a

atividade docente é muito estressante, cheia de conflitos entre colegas mas, como expressa uma professora: “*nunca pensei em abandonar a UFES, não tenho o que fazer, eu só sei fazer isso...*” (Entrevistada 21c). Além do mais, há professores que relataram “... *é muito conflito, muito stress, eu realmente não indicaria tal profissão a ninguém*” (Entrevistado 44a). Para alguns, a atividade docente e a escolha da profissão está, geralmente, relacionada com sua história, ainda, enquanto alunos/as, nas séries iniciais do ensino fundamental e/ou com a atitude de incentivo de uma professora, durante os estudos na educação básica, ter professores na família; ajudar as pessoas, durante o curso de graduação.

Quando questionados sobre a remuneração, os professores julgam-se mal remunerados e consideram que a sociedade valoriza pouco sua profissão. Fazem uma ressalva, quando comparam a sua remuneração com a maioria da população brasileira, mas é preciso observar os parâmetros com outro tipo de profissão. Além disso, pelo nível de formação, acreditam que deveriam ser melhor remunerados. A questão da remuneração divide a opinião dos professores, mas, a maioria dos entrevistados que atingiu o patamar de adjunto nível 4 (com doutorado), ou se insere no nível de Associado (com doutorado), descreveu que, nos últimos anos, a carreira e a remuneração melhoraram muito. Os demais, que estão no nível de assistentes, vêem uma grande diferença salarial em relação aos níveis superiores.

Para os professores, o avanço na carreira apresentou melhoras, mas, ainda, há alguns problemas que precisam ser repensados. Além disso, há diferentes opiniões, tais como: para uns, o avanço na carreira privilegia as aulas; para outros, é muito relacionado à pesquisa e ao professor que é ligado ao ensino e à extensão, ou à administração; ainda, outros, que deveria ser ligado as publicações e à produção que você tem, dentro da universidade. A questão do avanço, na carreira, é sempre um assunto que envolve diferentes argumentos e posições. Veja o que dizem dois professores a respeito:

Eu acho que deveria ter uma política de não fazer como a gente fez para o professor associado 3. Eu fui para esse nível porque eu atendi aquela quantidade de pontos necessários mas, eu tenho colegas, que a gente sabe, que a gente ver, que também foi para esse nível. (Entrevistado 60b)

O fator carreira é um tanto complexo e está relacionado com salário, então não concordo com isso. Acho que salário tem que desvincular de carreira. Carreira é uma coisa, salário é outra. Digamos que em termos de docência, o salário é esse, independente da formação. Existe outros fatores que estão em questão mas, em termo de carreira tem que ser repensado. Talvez eu acho que a forma de mensurar remuneração não seria por aí, não pode ser por aí. Acho que falta mais o fator organizacional que pesa mais hoje, talvez alguma coisa que muito ajudaria até em relação a carreira. Hoje, dentro da Universidade, o docente que acaba saindo da sua função específica, que é o ensino,

pesquisa e extensão, (...) não é valorizado no plano de carreira. Nesse período, que eu estou na chefia, meu rendimento acadêmico caiu muito. Não tem como nos dedicar a carreira acadêmica. Tudo tem a sua importância, mais do que nunca a parte administrativa é muito importante, porque é através dela que você consegue deliberar as coisas do setor, mas, na maioria das vezes, quem está na frente disso é um professor que jamais teve uma experiência. Na grande maioria das vezes, esse aprendizado não é completo e deixa algumas lacunas, e quando consegue aprender, você já está terminando. Isso deixa o processo mais letárgico. (Entrevistado 32b).

Além das várias proposições sobre o avanço na carreira, existe a questão burocrática de pedido de progressão, que para os professores, inviabilizam o processo. Para a maioria dos entrevistados, a documentação exigida é desnecessária, além de burocrática, porque solicita documentos que já foram aprovados em departamentos, obtiveram suas avaliações deferidas e o professor precisa reapresentá-las. Como relatam três professores:

tem quatro anos que eu não faço meu processo de progressão, e agora estou buscando toda documentação para fazer. É lógico que eu fui negligente e, agora sei que não poderei fazer retroativo mas, é isso, o processo de progressão ele é muito, ele é muito trabalhoso, muito desgastante, ele é muito exigente, ai a gente acaba deixando para lá. (Entrevistada 3a).

...Vou explicar, aqui tem uma que é chamada de progressão. Porque tem que fazer o relatório. Tem uma pessoa aqui na universidade que é especialista em fazer relatório de progressão. Então, você pede, quero fazer um relatório de progressão. Tem gente que acha que é bobagem fazer um relatório. Todas as documentações estão no departamento. Mas essa pessoa sabe o que tem que fazer, então, você paga duzentos, trezentos reais e sua progressão é providenciada. Então não é culpa minha ... o relatório pede coisas que já foi tudo aprovado... eu não vou ficar procurando... e a pessoa faz um relatório rapidinho, em três dias terminou tudo. (Entrevistado 15a)

(...) se você reparar o que é carreira nas federais e o que é carreira nas estaduais de São Paulo, por exemplo... Você vai ver que tem uma diferença básica, eu desconfio que ..., apesar de eu ter, na década de 90, não, no começo de 80, o movimento sindical das Universidades, que lutou por uma carreira. Porque carreira é entendida como mérito, mérito e dedicação. E...nós conseguimos uma carreira, e...nós conseguimos estabelecer o que era mérito. (...) mas eu acho que ela, a carreira entrou num processo burocrático. Então você sai de assistente para associado e é de forma muito burocrática. Tem professor aqui, que eu acho que não deveria ser associado. Eu acho que não mereceria ser, não tem dedicação. E, há outros professores que não o são e mereciam. Mas existe toda uma teia burocrática que vai para o lado pessoal. Que vê a carreira como salário, não vê a carreira como produção e mérito. (Entrevistado 29b)

A discussão da carreira gera muitos conflitos e também muitas contradições na opinião dos professores. Além disso, a política introduzida, nos últimos anos, tem limitado o debate sobre a carreira reduzido-o a uma série de pontuações burocráticas, como destacamos neste trabalho.

Quanto à autonomia e à liberdade profissional, os professores destacaram que em relação à prática pedagógica eles têm muita autonomia. Alguns afirmam que trabalhar no serviço público é um privilégio e que, no espaço público, tem-se a oportunidade de expressar as idéias. Os

espaços são democráticos e alguns professores acrescentam que, como já trabalharam na iniciativa privada, conhecem bem suas limitações para a realização do seu trabalho. A conquista de tais espaços é histórica, fruto da luta dos professores, ainda no período da ditadura, como analisado por Florestan Fernandes. Eis o relato de um professor:

A autonomia que eu tenho é total. Aqui não tem competição pedagógica, nem chefe de departamento, nem coordenador de colegiado, que é na verdade um dos grandes atrativos da universidade pública. Uma das maiores razões pelas quais eu fiz a opção do magistério...nosso patrão está tão distante...nem o reitor. Isso é muito gratificante, você montar um curso como você quiser. (Entrevistado 45a).

No entanto, há um grupo de professores que afirma que essa autonomia tem sido ameaçada com a introdução das reformas do ensino superior, pois o crescente acúmulo de trabalho, principalmente, o administrativo, tem inviabilizado suas estratégias individuais para conciliar o ensino, a investigação, a extensão e as tarefas administrativas. Assim, os investimentos, nas diferentes funções na universidade, são variáveis e dependem muito da situação pessoal de cada professor.

Além disso, pesa, para a maioria dos professores, a questão das verbas para a universidade. Cada dia sentem que o orçamento tem sido menor e a demanda sempre crescente. Alguns professores alegam que, muitas vezes, as regras do jogo não estão claras quanto às verbas e suas destinações, dentro da universidade. Ainda, os critérios são difusos e, muitas vezes, pessoais. A centralização dos recursos também é um problema, principalmente, para os professores entrevistados que também exercem a função de chefes de departamento, colegiado ou são diretores de centro. Há centralização via administração federal e, também, centralização na administração geral da universidade, o que, para esses professores, não lhes permite qualquer gerência de recursos. São totalmente dependentes, mesmo para a realização de pequenas despesas, como por exemplo, compra de materiais de consumo, consertos de equipamentos utilizados pelos professores, etc.

Eu achava o trabalho administrativo numa Universidade Pública que ele era sacrifício. Então colocava todo mundo do departamento para fazer, pelo menos uma vez por ano (risos) (...) durante um ano na vida, tem que fazer isso, não é nenhum sacrifício, penso que faz parte... apesar de ter gente que não pensa assim. Tem professor, aqui na UFES, que não entrou nem na sala de aula (...) Tem essas pessoas que ficam eternamente aqui na UFES, que fica eternamente com o cargo. Eu acho que isso devia ser delimitado, você fica dois anos na administração, você fica mais quatro fora, você tem quarentena. Aqui em Vitória não tem isso... aqui não tem isso não... São eles que fazem as regras... discutem sim, mas tudo já está bem articulado. Você não sabe bem como foi a discussão dos recursos. Você sabe sempre que não tem verbas. Tudo é centralizado no MEC. Mas

também, tudo é centralizado aqui, na administração central. Quais são as regras do jogo?
... difícil saber. (Entrevistado 29b)

Trabalhar aqui no departamento é complicado. A gente não tem acesso a nenhuma verba. Nós não temos autonomia de nada. Até mesmo para compra de água. Não lidamos com nenhum orçamento. Tudo é centralizado, burocrático e demorado. Como você pode fazer qualquer coisa aqui. (...) Nós fazíamos uns eventos muito importantes, mas como não tinha dinheiro nem para pegar os palestrantes no aeroporto, nem dinheiro para o almoço deles, a gente tinha que pedir um e outro para fazer. A gente fazia cotização para fazer os eventos. (...) Sempre muita dor de cabeça e aí você pensa duas vezes antes de querer fazer novo evento. Tirar do bolso o dinheiro? (Entrevistado 13b)

De acordo com Vinockur (2008), a existência deste tipo de administração corresponde a uma nova forma de “gestão pública”. Para a autora, a gestão pública demanda a modernização com o objetivo de melhorar a relação custo/serviço. Essa “nova gestão pública” é baseada numa divisão dos papéis entre o poder político, que toma as decisões estratégicas e fixa os objetivos, e a administração, que as implementa a fim de alterar a gestão pública tradicional. Tal correspondência está relacionada com a reforma administrativa do Estado, introduzida, no Brasil, nos anos 90, como mencionado no capítulo 2.

Todos os constrangimentos sobre o ensino e administração têm, igualmente, repercussões sobre a investigação. Para muitos professores, a investigação é o centro de sua motivação para o mundo universitário, mas diante do aumento das tarefas de ensino e das tarefas administrativas devem constantemente lutar para exercer tal atividade. Acrescente-se uma corrida à publicação e uma exigência de “produtividade” que corre o risco de empobrecer a substância da investigação. Embora, haja essas imposições ao professor, de acordo com Becquet, Musselin (2004, p. 10), as atividades administrativas ligadas ao ensino e ligadas à investigação são combinadas às prioridades pessoais de cada um dos professores, que tendem a intervir sobre o seu conteúdo e a organização do seu trabalho, de acordo com sua concepção do ofício, do desenrolar da sua carreira ou da sua própria situação.

Acrescente-se o problema do financiamento para as investigações. Geralmente, as investigações realizadas pelos professores da área de ciências exatas, com exceções daqueles cursos que dependem de poucos recursos materiais, são muito dependentes de diferentes recursos (humanos, financeiros e técnicos), assim como as investigações de alguns professores da área de ciências biomédicas que precisam realimentar seus laboratórios com equipamentos que lhes permitam realizar as suas atividades. Geralmente, esta estrutura é mantida com recursos de fundo público mas também, há aportes da iniciativa privada.

Para os professores de Ciências Humanas e Sociais, os recursos para as investigações provêm de fundos públicos e raros são investimentos das empresas privadas. Isto limita a realização de suas atividades de pesquisa.

Este quadro de mudanças repetidas e excessivamente rápidas, sem avaliação real dos efeitos, com o objetivo de seguir o mais perto possível à evolução da sociedade moderna, para a maioria dos professores, conduz a uma corrida sem fim, com risco de perder-se. Além disso, para esta corrida que se baseia no “desempenho” e na competição entre universidades, uma cidade como Vitória e uma universidade como a UFES não parecem preparadas.

3.3.4. Reformulação do trabalho docente a partir das reformas do ensino superior

As reformas do ensino superior, nas universidades brasileiras, têm fortes repercussões sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes, particularmente, em razão da introdução de avaliação dos professores e da organização do seu trabalho.

Medidas diferentes como: os procedimentos de recrutamento, a introdução de formas de reconhecimento das diferentes tarefas dos professores (bonificações pedagógicas, bolsa produtividade, gratificações de administração), a promoção por meio de avaliação dos docentes e, sobretudo, a multiplicação de propostas que tendem a estreitar as relações entre as universidades, as agências de fomentos, os professores e o mercado consolidam a evolução das reformas.

Cada governo tem uma maneira e um plano de carreira a implementar e com isso a atividade docente é sempre alvo de novas formas de regulação. Os professores entrevistados consideram ter uma larga autonomia na realização das suas atividades, tais como: elaborar os programas e os conteúdos de ensino, escolher o tipo de investigação. Esta autonomia de ordem científica e pedagógica inscreve-se na lógica e nos limites dos conteúdos e currículos de cada curso, que, nos últimos anos, também foram influenciados. Além disso, como analisou Afonso (2001), em maior ou menor intensidade, o Estado vem regulando as políticas, para o ensino superior, que, também, atingem a questão pedagógica e científica.

(...) autonomia. Eu tenho uma tarefa, que é o aspecto de formação, introdução de conhecimento, é...de uma relação social com a sociedade que eu faço, do qual é importante. (...) Eu queria ter autonomia para junto com os alunos fazer projetos e aí eu gostaria de ter infra-estrutura para isso, custo total. Que os projetos que fossem definidos tanto do ponto de vista do estudante, quanto do ponto de vista do colegiado e departamento. Então, eu gostaria de ter autonomia para intervir nessa discussão, na

definição dos projetos de pesquisa, dos projetos pedagógicos que eu gostaria de fazer. (Entrevistado 32b)

Não, eu não tenho autonomia... mesmo porque, na estrutura atual, você percebe que o curso aqui... quase tudo que vem tem modelos prontos. Nos Estados Unidos, na Europa já tem uma mudança de metodologia de curso, não é esse ensino que a gente faz há dois séculos aqui não... Isso que eles enviam com mudanças aqui e ali, mas que não muda nada. E o pior, a gente discute muito para depois introduzir nos cursos o que já foi planejado. Não, a gente não tem autonomia. (Entrevistado 12b)

A autonomia reivindicada pelos professores está ligada ao processo de organização e divisão do trabalho para realização das atividades de ensino, de investigação e, conseqüentemente, a produção do conhecimento, na universidade. Essas atividades, entretanto, têm sofrido influências do Estado que segundo Leher (2004b), Siqueira (2004), deixa pouca autonomia para as universidades e para os professores. Os dispositivos e instrumentos legais postos em vigor, no Brasil, a partir dos anos 90, já são perceptíveis para os entrevistados, e as vezes são considerados como arbitrários.

Eu vejo autonomia não naquele sentido liberal, cada um faz o que quiser. Mas você pauta no coletivo e não está sujeito a um chefe, que diz tem que ser assim, nessa linha, nessa perspectiva. Você tem um grupo com o qual você discute e tem autonomia para dizer qual o seu pensamento. (...) Então é esse nível de autonomia que eu estou falando. (...) É óbvio que a gente não tem como fazer determinadas coisas, mas essa autonomia como liberdade, ela é sempre muito limitada por uma série de questões, seja política, seja de ordem legislativa as vezes vem do jurídico. E aqui, na universidade, nossa autonomia é dentro da sala de aula, fora dela é muito complicado. Tudo tem um ordenamento jurídico, seja ele em nível de normas internas, seja em nível de normas externas. (Entrevistada 19a)

O debate sobre a autonomia refere-se, com efeito, à autonomia das universidades e às conseqüências sobre os domínios pedagógicos e administrativos. Contudo, essa discussão tem se apresentado com diferentes opiniões dos professores, muitos reconhecem a importância do controle, pois estão discutindo o espaço público, os recursos públicos. Nos últimos anos, o Estado brasileiro apresenta um discurso de “modernização” da gestão pública, a fim de torná-la menos burocrática e centralizada, e propõe, como nos salienta Barroso (2005), uma regulação mais híbrida, que conjuga o controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições, entretanto, em nossas análises, corroborando com Borón (1994), o Estado continua atuando como principal articulador das relações entre sociedade e mercado. Assim a referida “modernização” tem se apresentado como sucessão de ondas reformistas com fortes intervenções “pelo alto”, como analisa Gramsci, as “revoluções vindas de cima”.

Para boa parte dos professores entrevistados a autonomia deve ser relativa e há necessidade da regulação por parte do Estado. Parece, em seus discursos, que cabe ao Estado, ou a sociedade política, definir e dar direção às políticas públicas, através do MEC, que seria o órgão eleito para o encaminhamento de tais ações. Esse entendimento, conforme Dagnino; Olvera; Panfichi (2006), analisado em nossos estudos, não pondera que a sociedade se constitui de diferentes projetos que permeiam tanto a sociedade civil como a sociedade política e, que por isso, torna-se importante identificar os distintos projetos em disputa.

(...) Eu considero que a gente tem sim, nesse ponto eu considero que a gente tem um relativo grau de autonomia, principalmente pedagógico. (...) não existe autonomia total. (...) autonomia ela é sempre relativa em relação também ao estado. O estado tem que está propondo. (...) nós não podemos, não somos soltos do MEC. O MEC tem que dá uma direção. (Entrevistada 56a)

Eu tenho autonomia para fazer minhas atividades. Mas autonomia mais geral, da universidade ela é relativa e eu concordo que seja assim. O MEC precisa nos apresentar as linhas gerais de nosso trabalho e nós devemos discutir entre os pares como fazer, o que será melhor para nossa universidade. (Entrevistada 33c)

Globalmente as reformas do ensino superior, em relação à investigação referem-se ao financiamento. Isso afeta as decisões de atribuições dos recursos, que são baseadas na idéia de que a universidade deve apresentar resultados “rentáveis” e “vendáveis”, e que é necessário privilegiar os grupos de investigação merecedores. Desta maneira, as universidades são, cada vez menos, autônomas e os professores, cada vez mais, levados a um controle crescente.

3.3.5. Manifestações docentes – variações nas estratégias de resistências

As manifestações dos professores são, de uma maneira geral, mais contundentes em períodos de reformas, sobretudo quando elas são impostas, como as verificadas a partir da metade da década de 1990. Há assim, variações nas formas de manifestação, nas estratégias e na intensidade das lutas.

Os professores das universidades parecem ter uma maneira específica de exprimir sua ação face ao conflito, baseada na imagem que fazem deles mesmos: têm-se na conta de pesquisadores ou professores que fazem parte de um grupo, cujo trabalho não está sujeito à exploração capitalista e, portanto, não fazem parte da classe trabalhadora. Contudo, quando consideram suas condições de trabalho difíceis, e são confrontados com um processo de alienação e desqualificação do seu trabalho e com baixos salários, são levados a se comparar com

os outros trabalhadores. É neste processo conflituoso e complexo que se inscreve a organização e a luta dos professores das universidades.

Entre 1991 e 2005, as universidades federais brasileiras realizaram diferentes movimentos para opôr-se à instauração das reformas. Esses movimentos, cuja importância não pode medir-se, unicamente, a partir dos resultados imediatamente obtidos, tiveram intensidades e impactos diferentes. Além disso, cada período foi marcado por um tipo de reivindicação que mostrou diferenças em termos de envolvimento dos docentes, nas manifestações⁷³.

Destacaremos, neste trabalho, algumas manifestações, significativas objetivo desta pesquisa. As mobilizações de 1991, 1993 e 1994, foram realizadas visando a reposição salarial, advinda das perdas dos diferentes planos econômicos introduzidos no Brasil, após o fim da ditadura militar. Foram greves que tiveram durações diferentes, mas todas tinham a questão salarial como tema central. Os resultados, nem sempre foram ganhos salariais substanciais, mas marcaram um período de manifestações contundentes dos docentes.

Em 1996, houve nova paralisação para reajustes salariais e também para a retirada dos Projetos de Reforma da Previdência Administrativa. Foi uma mobilização que marcou não somente o caráter salarial, mas também político, pois no período estava em evidência, como já descrevemos no capítulo 2, a reforma administrativa do Estado, transformando as políticas sociais em setor não-exclusivo do Estado. Além disso, a questão da autonomia das universidades estava ameaçada.

A greve de 1998 foi uma das mais longas e mais polêmicas da categoria docente e, estritamente, salarial. Após três meses de greve, os professores “conquistaram” a Gratificação de Estímulo à Docência (GED⁷⁴). Esta foi, de acordo com vários professores, um estímulo de caráter produtivista e, por isso mesmo, não pode ser considerada uma conquista. Ela representou uma substancial melhoria para os docentes com titulações de mestrado e doutorado, no entanto, foi uma gratificação que recaiu exatamente sobre os mesmos salários de 1998.

A época da greve, a gente conseguiu algumas conquistas aqui dentro, mas hoje em dia está meio parado isso aqui. (...) mas nós batalhamos muito, fomos às ruas. Foi um período de muita mobilização. A GED foi muito complicado para todos nós. Quando se fala em mais dinheiro, não importa de onde vem, balança o pessoal. Os professores ficaram assim... essa coisa do imediato. Mas foi bom para quem tinha doutorado e estava bem a frente na carreira. Eu estava nessas condições, mas achei péssimo. Mas meus

⁷³ Não é objetivo deste estudo descrever o histórico das greves dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, apenas mencionaremos extratos importantes para compreendermos as manifestações docentes.

⁷⁴ A GED corresponde aos níveis análogos da carreira do ensino superior. Possui um valor máximo dependente do regime de dedicação, classe e, principalmente, da titulação do professor. (Neves, 2002, p. 6)

colegas... É assim, tivemos bons enfrentamentos. Foi importante a mobilização. (Entrevistado 60b)

Eu não sou partidária da greve pela greve. O movimento político dentro da universidade na década de noventa era muito legal. Hoje (...) se perdeu aquela função política da greve, de se pensar a educação. E começou a se fazer aquela greve burocrática. Na década de oitenta eu era mais ativa. Nós batalhamos nas greves, principalmente na época das gratificações. Foi difícil e acho que perdemos em parte. (Entrevistada 1a)

A greve de 2000 visava isonomia e reajuste salarial, reposição das perdas e consolidação das carreiras específicas a partir do Estatuto do Serviço Público. O resultado foi o impedimento do projeto de autonomia do MEC para as universidades brasileiras. Os demais itens não foram conquistados. Em 2001, a mobilização foi fruto da insatisfação dos professores, primeiro, por conta da corrosão dos salários pela inflação, em 3 anos e, segundo, pelo fato de o governo não conceder reajustes de salário substanciais. Além disso, a discussão incluía paridade e isonomia de vencimentos entre ativos e inativos, reposição do quadro funcional das Ifes, avaliação e carreira docente. Nessa greve, houve adesão importante dos professores, com a expectativa de conseguir melhorias salariais e incorporação das gratificações ao salário base.

As greves dos anos de 2000 foram muito diferentes dos anos 90, por exemplo. Eu participo de tudo. Mas sei que as coisas mudaram.(...) A gente tem um monte de jovem aqui que não sabe de nada. O que a gente passou para chegar nessa... acho que melhorou o salário, mas foi porque nós mobilizamos.(...) Eu não sei bem quando, mas tivemos muitas paralisações nos anos de 2000. É difícil saber motivos, mas sei bem que salário sempre foi o eixo para mexer com todos nós. (Entrevistada 31b)

Em 2003, houve uma greve contra a Reforma da Previdência. O objetivo era impedir sua aprovação, no entanto, ela foi aprovada e, segundo alguns professores, por conta da mobilização, evitou-se prejuízos maiores. A greve de 2005 foi uma greve com reivindicações mais gerais, como a defesa da universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada, além da valorização do trabalho docente. Foi uma greve, segundo alguns professores, sem ganhos para a categoria.

Fiz greve quando era professora substituta. E participei de uma greve em 2005, como professora efetiva. Sempre participei e penso ser importante. (...)As pessoas vão quando é de interesse delas. (...) Nesse período que estou aqui, acho que houve uma melhora no salário e nos financiamentos para pesquisa. Há outras questões políticas que melhorou, que acabamos não dando importância e, as pessoas acham que a luta é só por salário. (...). (Entrevistada 57a)

Tais mobilizações, mencionadas acima, nos ajudam a compreender e a distinguir que entre esses movimentos podemos localizar três níveis diferentes: um movimento de contestação

nacional que tem uma real visibilidade para a opinião pública; um movimento em cada universidade e, por último, um movimento em cada curso ou departamento. As formas de luta nestes três níveis nem sempre são coerentes e, às vezes, são opostas.

Certos cursos e departamentos aderiram ao conjunto do movimento e assim fizeram presença na greve, outros departamentos foram marcados por uma ausência de contestação e por último, encontra-se o caso de departamentos onde somente alguns professores aderiram à greve, o que pode ser fonte de conflito. A UFES tem história de mobilização dos docentes, apesar de que algumas áreas do conhecimento são reconhecidas, historicamente, como menos mobilizadoras, no sentido de adesão a paralisação.

Poucos professores souberam nos relatar sobre as mobilizações nos últimos anos, e boa parte, preferiu nem lembrar, face as dificuldades encontradas diante de situação de greve. Alguns professores relataram que as greves de 2000 e 2001 foram “melancólicas”, isto porque poucos aderiram ao movimento, e não entendiam muito bem o motivo. A greve de 2003, do período de Lula, foi contra a reforma da previdência. De acordo com alguns professores:

A greve foi contra, no governo Lula, a reforma da previdência. Essa eu achei que tinha uma coisa mais. Ela tinha um eixo, mais concreto, contra a reforma da previdência. Foi a única que não teve diretamente ligada a universidade, foi contra a reforma da previdência, e foi junto com os servidores federais. (Entrevistado 28b)

(...) falar em greve é chamar para briga como diz no popular. ... Eu acho que o sindicato, por exemplo, eu posso olhar o meu sindicato...é PT, eles são petistas, porque eu também sou petista, mas eu vejo isso. Então existe essa influência...O governo hoje, era o que fez oposição...E essa oposição do sindicato, que embora seja oposição, mas são todos petistas. Ou ex-petistas. - **P**: E o senhor, como considera a sua participação, ela é efetiva nesse movimento dos professores? - **E**: Eu colaboro. Se fala que tem que fazer greve, a gente faz. - **P**: E o senhor acredita que o sindicato representa os professores? - **E**: Ele tenta representar. Tenta, mas não consegue não. Tem muitos pontos que não consegue. Ah, por exemplo, a política. Uma coisa que eles batalham muito é a política salarial, isso eles batalham bastante. A gente ver muita discussão, a política salarial por exemplo...o plano de saúde da gente, mas tem por exemplo, o trabalho e a parte profissionalizante do professor... (Entrevistado 60b)

Foi um período, também indicado pelos professores, em que muitos professores, com receio do que viria com a reforma da previdência, providenciaram e pediram aposentadoria. Além disso, depois de 2003, na avaliação dos professores, não ocorreram mais greves, inclusive na de 2005, a UFES não participou, por conta dos desgastes provocados por greves sucessivas, praticamente oito.

Eu tive vários colegas aqui do departamento e de outros também que pediram para sair. Foi uma grande perda para a universidade. Gente com todo gás, mas a gente precisa pensar nessas horas o que fazer? Penso que foi momentos difíceis para os colegas, mas se aposentaram. (Entrevistado 5a)

As formas de protestos, individuais ou coletivos, utilizadas pelos professores não traduzem, sempre, as diferentes interrogações e apreensões que emergem e se constroem em períodos de mobilização. Isto porque as diferentes formas de resistências às reformas não são, em geral, nem visíveis, nem públicas. Estas formas de contestação são fruto de um processo de construção, nas relações de trabalho, que se estabelece, diariamente, a partir dos diferentes interesses e percepções dos professores. Os períodos de greves destacam aspectos que, na experiência diária, estão ocultos.

Na UFES, a maioria dos entrevistados é sindicalizada, mas há um grupo, principalmente os admitidos nos últimos quatro anos, que não é. De uma maneira geral, estes últimos professores, que ingressaram na carreira de docente a partir de 2000, fazem parte de uma geração pouco sindicalizada e são reservados no que diz respeito ao movimento sindical. Alguns, entre eles, afirmam ignorar o movimento sindical e sendo indiferentes a ele, porque o julgam demasiado afastado das suas preocupações ou consideram que o mesmo não alterará as coisas. Os outros, mais numerosos, consideram que a ação dos sindicatos é útil, mas muitos declaram não aderir a seu modo tradicional de organização e ação.

Não sou sindicalizada. Durante a minha graduação, passei por três greves. Então, vejo este lado do sindicato. Porque na época prejudicou muito os alunos, prejudicou muito a universidade. De uma maneira geral, a forma como o sindicato conduzia, eu achava justo e importante. Mas, pensando nisso, eu ainda tenho uma certa resistência. Eu sou contra a greve, temos que lutar de outras maneiras. Mas de certa forma, me sinto culpada sim, porque sou contra e não estou fazendo nada para me organizar como classe, para melhorar nessa função. (...) Hoje, pelo que eu conheço, nós temos um número muito pequeno de pessoas sindicalizadas. Aqui no departamento, por exemplo, não conheço ninguém sindicalizado. Então hoje não representa. (Entrevistada 35c)

Não sou sindicalizado. Porque sempre fui muito relapso com isso e, nunca me preocupei em sindicalizar. Já fui professor substituto, mas não teve greve no período. (...) Quando eu era estudante, participei de algum movimento de paralisação. (...) E, hoje, dependendo da causa participaria de uma greve na universidade. Mas, prefiro essa distância do sindicato, mais por uma opção. (...) Eu nem sei como avaliar o sindicato... São tantas coisas para fazer, que isso acaba ficando para segundo plano. (...) Claro que pretendo me aproximar e entender melhor a função da própria ADUFES. Acho importante. (Entrevistado 51a)

(...) na verdade eu me sindicalizei por conta de um problema dentro do departamento, então me sindicalizei para ter um respaldo com relação à essa questão. (...) Eu acredito que sindicalizar, fazer parte, lutar pelo coletivo é importante. Mas minha participação com o sindicato é restrita, pela falta de tempo, devido à ampla carga de trabalho. (...) então, não me sinto muito confortável para avaliar o sindicato, porque minha participação é muito pequena e não tive a oportunidade de acompanhar uma movimentação significativa. (...) – **P**: A senhora acredita que o sindicato representa os interesses dos professores? – **E**: Eu quero acreditar que sim. Que é uma maneira de você proteger os direitos do professor. (Entrevistada 42b)

(...) não sou sindicalizada. Eu nunca fui sindicalizada. ...Eu acho que essa parte, ainda não amadureceu. (...) eu nunca tive uma oportunidade assim, não tive tempo de ir lá ver como funciona. ... e por isso, não sei nem como me avaliar e avaliar o sindicato. - **P:** Mas, a senhora já participou quando aluna ou vivenciou alguma greve? - **E:** enfrentei uma greve na época do mestrado e foi no Rio de Janeiro. (...) eu senti, tipo assim, é direito do professor fazer greve, acho que assim, mas a gente teve aula em janeiro. ... muita gente atrasou colação de grau. (...) Eu entendo que o momento que eles fizeram a greve estava uma coisa muito ruim, ... foi aquela coisa sem contratação... Estava numa situação muito complicada. - **P:** Se a senhora estivesse lá como professora, também participaria? - **E:** Acho que sim... assim, a realidade minha aqui, como professora, é outra. (...) eu vejo assim, de vez em quando, o sindicato promove algumas palestras, para discutir a aposentadoria. Parece que isso está muito, pouco, não está definido, ninguém entendeu direito como é que vai ficar. Então, eu acho que talvez assim, ano que vem ... porque eu quis participar de algumas reuniões mas, não tive como, eu tinha outros compromissos não tinha como ir. Mas acho importante a gente tentar entender os nossos direitos e deveres. (Entrevistada 34c)

Não sou sindicalizado. Que eu saiba não. ... essa parte assim, essas coisas eu não sei. Acho que chegou uma carta, mas eu nem dei atenção, falta de tempo. (...) sinceramente ... tenho que conversar com o pessoal ver o que eles acham também, pedir opiniões. (...) olhando bem de fora, bem distante, acho que o sindicato não totalmente nos representa. Porque a gente ver movimentos de outras áreas que funcionam muito mais fácil. A Receita Federal, por exemplo, ameaça uma greve, os salários aumentam automaticamente. A gente ameaça uma greve, eles dizem sinto muito vocês vão ficar assim e não trabalhar. - **P:** Se o senhor estivesse em uma situação para votar, sobre uma greve, por melhores condições de trabalho, salário, como seria? - **E:** é complicado, porque eu gosto de trabalhar. sou mais, se fosse um modelo tipo da USP. A USP quando está em greve, sempre funciona. (Entrevistado 11b)

Fato curioso a destacar: alguns professores entrevistados, admitidos nos últimos anos, declararam que, quando eram universitários, participaram ativamente do movimento estudantil, dos diretórios acadêmicos, das mobilizações, mas uma vez inseridos na carreira docente superior, não vêem essas manifestações como algo que dê resultados. Em seus argumentos, apontam que é preciso fazer outra forma de pressão, mas não sabem explicar qual. Esses professores indicaram, ainda, que os alunos perdem muito com a mobilização e paralisação no retorno às aulas e somente um grupo de professores tem a responsabilidade de repor suas aulas. Este argumento também é evidenciado nos outros professores que manifestaram sempre aderir à greve, sem querermos nos aprofundar na questão da imagem que fazem do profissional, parece que quando se é professor universitário, a tendência é distanciar do trabalhador inserido em outras profissões, e com isso mesmo, participar de uma mobilização na rua, não parece adequado a essa categoria.

Sou sindicalizado. (...) Eu vou às reuniões e quero me inteirar um pouco. O que eu conheço é o que ele é hoje. Muito diferente da década de 80. Diferente hoje, porque a realidade é diferente. Hoje ouvindo os colegas mais antigos, existe uma letargia nesse movimento. Eu acho que não daria para ser diferente agora, porque a situação acabou levando a isso. Vamos dizer assim, a Universidade está renovando cada vez mais. Hoje, o quadro mudou bruscamente. Esse espírito sindicalista, daquele tempo, está aposentado.

E, os que ficam hoje tem outra visão, porque é outra realidade. Então, é difícil comparar. Se você perguntar se está bom, não está. O sindicato não conseguiu se encontrar em relação ao aspecto da sociedade, o que ele defende hoje. Eles nem conhecem a realidade dos que estão chegando. Os novos que estão chegando não estão se filiando. A situação é outra. Existia uma atuação maior porque a situação estava muito ruim. Hoje, a situação não é das piores. O sindicato está perdendo um pouco a sua representatividade. Ele não está sabendo como chegar. E, se ele não chegar aqui, nós vamos chegar como nas décadas de 80 e 90. Àqueles achatamentos que houve e que deram muitos problemas na carreira docente. Então, quem entrou hoje, não tem essa noção. Para ele está realmente bom, fora o ambiente organizacional. Em termo de salário, ele não vai reclamar muito. De um modo geral, se a gente for ver, hoje o salário está bom, em alguns aspectos está até melhor. (Entrevistado 32b)

Se a gente pensar no movimento docente e entrar na questão do intelectual (...) hoje tem mais pessoas doutores, aqui no nosso departamento. E estão cada vez mais alienados a essa realidade. Então eles ficam muito centrados na sua produção, vêem e não criticam o que tem ao redor. Eu acho que tem um processo paralisante. Mas eu acho que vai chegar uma hora, que esses meninos vão... eles vão ter que começar a pensar que não é a salinha deles lá, o computador, o artigo lá, não é só isso. O que ele faz, depende do que está ao redor dele... e vai chegar uma hora que vai ter que pensar. Então, aí o sindicato é importante. (Entrevistado 49b)

Na tentativa de fazermos uma análise a partir das áreas de conhecimentos, percebemos que os professores da Área de ciências exatas, com poucas exceções, participaram dos movimentos de mobilizações, quase que de todas as greves deflagradas, mas, no momento atual, não acreditam nesse tipo de mobilização. A sua participação nas mobilizações eram motivadas por: reajuste salarial; mudança na carreira do professor; questão do financiamento das universidades. Em geral, estão decepcionados, pois, apesar de alguns ganhos salariais, estes ainda estão enraizados na produtividade.

(...) Nós fizemos uma baita de uma caminhada política, aqui, pela LDB. Para estar discutindo a LDB e fizemos uma passeata em Vitória. Quer dizer, a gente ultrapassava o corporativismo. – **P:** E no seu balanço, o que vem acontecendo com o movimento sindical? – **E:** o movimento sindical da Universidade, é um movimento sindical sob um todo, porque, na minha modesta opinião, eu acho que houve uma volta, quando o governo Lula iniciou. Seria a CUT hoje. O que é a CUT hoje? O país. Entendeu? (...) Boa parte do pessoal que eu discutia, estar empregado no governo. Eles são funcionários dele... Quando você faz com que uma central sindical, ela seja um ponto de apoio de um governo... Você acaba, fica parecido com um CGP do Perón. Perón também fez isso, só que com um diferencial na Argentina. (...) Hoje aqui, é bem diferente. Eu fui a uma assembléia da UFES, eu achei extraordinária. Tinha 120 pessoas no auditório, era para discutir plano de saúde, e não discutir uma possível próxima carreira que está para ser votada. Então, eu acho que é um processo de baixa, baixa mobilização. Mas o balanço nesses últimos... dos anos 80 para cá, é muito positivo. Se você pegar a história, você vai ver que muita coisa mudou... Mas agora, estamos com refluxo... (Entrevistado 29b)

Considerados como mais reivindicativos e sensíveis à participação, no movimento contra a reforma, os professores das Ciências Humanas e Sociais. Descreveram que as greves, ao longo

desse últimos anos, tiveram mobilizações diversas dos universitários, ora um movimento mais forte com um grau de resistência, ora com um movimento de mobilização mas com muitos atritos entre colegas e alunos. Esclareceram que os conflitos provenientes das mobilizações são desgastantes mas, que ao mesmo tempo, permitiram o desenvolvimento de novas relações sociais, organização e construção de diferentes debates e compartilhamento de algumas preocupações com colegas de outros departamentos, outros cursos. Em contrapartida, conflitos apareceram entre professores grevistas e outros colegas que, mesmo participando nas Assembléias Gerais, continuaram a exercer suas tarefas. Esses dizem que enfrentaram diferentes constrangimentos de ordem pedagógica e, às vezes, foram isolados na greve, divididos entre os colegas do departamento que continuaram o trabalho de um lado e os colegas grevistas de outro lado. Tais professores pertencem a departamentos e cursos que se diferenciam, fortemente, uns dos outros pela sua história, sua estrutura e seus problemas e onde as reivindicações não se exprimem sempre da mesma maneira.

(...) Eu sempre fui e sou sindicalizado, mas tem momentos que a gente passa por constrangimentos que não sei como pode acontecer, mas me frustrou muito. Numa dessas greves, anos atrás, alguém teve a brilhante idéia, toda greve tem algumas pessoas que não querem parar, é um direito das pessoas. Mas, numa dessas greves que a gente fez, alguns anos atrás, alguém teve a brilhante idéia de fazer um outdoor e colocar na entrada da universidade com os nomes dos colegas que estavam trabalhando, “dedo duro militar”. Então, isso chega ir para uma assembléia, para ser discutido. (...). (Entrevistado 6a)

Os professores da área de ciências biomédicas têm diferentes opiniões sobre as mobilizações, mas a maioria prefere não participar. Acreditam que a greve não resolve o problema e sim fere a boa imagem da universidade, junto à opinião pública. Incluem primeiro a importância da formação dos estudantes que são, de acordo com eles, os primeiros a sofrer consequências com a mobilização (greve, bloqueios, etc.). Como observadores distantes, compreendem que as reformas em curso, para o ensino superior, não têm o objetivo de melhorar as condições dos professores, mas por outro lado, as ações adotadas pelo movimento (greve, bloqueios, etc.) não lhes parecem formas de convencer a sociedade sobre os objetivos reais da reforma do ensino superior. De uma maneira geral, são reconhecidos como tradicionais, pouco mobilizados, centrados em seus laboratórios e grupos de investigação.

Sou sindicalizada, mas nunca aderi uma greve, mesmo achando o movimento válido. Eu tive um motivo para não entrar. Eu tenho dificuldade de aderir a uma greve de forma geral. Não sei se é pela própria formação e o local que trabalho. (...) Eu não entendo bem o que é o sindicalismo. (...) Acho que o movimento grevista perdeu muita força. (...) Eu até cheguei a ir a algumas assembléias mas, hoje, não vou mais. (...) É um movimento

que não funciona muito. Acho que tem modificar as ações, mas não sei como. (...) a questão do plano de saúde. O plano queria cortar o convênio por conta do valor. O sindicato não queria que aumentasse. E aí eu pensei, mas então o plano vai cortar o plano de saúde. E, eu votei pelo aumento, não sei o que aconteceu, mas o meu valor caiu. O que vou fazer, não posso ficar sem plano de saúde. Se eu for fazer outro convênio, eu pagarei muito mais. (...) Por isso, melhorou, não sei explicar como. (...) Mas, o sindicato não tem mais como sustentar sobre greve. Quem está interessado em greve? Quem está interessado em greve de professor? Ao final, temos que repor todas as aulas. Então, prejudica a gente, prejudica os estágios. Você deixa de dar aula agora, mas quantas vezes nós demos aula dezembro, janeiro para pagar greve. Foi um horror! (Entrevistada 21c)

De acordo com alguns professores, se a greve trouxe transtorno para o conjunto da academia, foi ela, também, que possibilitou muitos ganhos para a remuneração dos docentes. Embora falar em greve, hoje, dentro das universidades e, principalmente na UFES, traga um mal estar entre os professores, para a maioria dos professores o movimento sindical tem grande importância para a defesa dos direitos da categoria. Destacam-se algumas análises dos professores sobre o movimento sindical:

a ADUFES tem uma diretoria muito séria, é combativa, é séria. Por exemplo, está fazendo debate sobre a questão docente com muita seriedade. Eles estão fazendo debates sucessivos sobre a questão docente e a carreira, não é só um debate, mas tem saído muita coisa, eu acho. (Entrevistada 58a).

eu sinto que hoje se você falar em greve aqui as pessoas se arrepiam. (...) As pessoas não agüentam, a minha geração, não agüenta. (Entrevistado 32b).

porque fizemos muitas greves, pode ser que os novatos. Os novatos não querem nem saber. Os novatos estão com outra militância. (Entrevistada 34 c)

A ADUFES, ela se enfraqueceu muito, sem dúvida, nosso caso, volto a te dizer, continuo militante sério (...)eu acho que consegue manter, a ADUFES hoje ela dá o exemplo, ela faz atividades permanentemente, ela faz debates dê dez pessoas, dê vinte, ela permanece, então ela tem um planejamento interessante, eu gosto muito da linha da ADUFES. (Entrevistado 49b)

As assembleias são muito pequenas dá trinta, quarenta pessoas, então assim, é, no universo de três mil professores (...) mas ... não podemos perder....(Entrevistado 16a)

Sou sindicalizado. Mas vejo hoje que o sindicato está muito preocupado com a macro-política e deveria atuar mais no microcosmos da universidade. Nós não temos uma sede, um espaço do sindicato que você possa frequentar, mais com o lazer, de os associados irem, reservarem um final de semana, não tem nada disso, não temos sociabilidade. (...) Tenho participado muito pouco das assembleias da ADUFES. (Entrevistado 45a)

Depois de um bom tempo, a ADUFES trouxe uma discussão, uma questão do plano de saúde. (...) a gente tem uma camada de nossos professores, que estou chegando nela também, que está envelhecendo, que está perto da hora de aposentar. E, as pessoas, muito preocupadas, os de vinte e poucos anos, com trinta e poucos anos, o quanto iam pagar o plano de saúde. Totalmente desconsiderando o colega dos cinquenta, sessenta. Que também é colega, que trabalha, que é sindicalizado. Estavam tendendo a não

negociar nenhum tipo de coisa que pudesse criar o fracionamento que o plano de saúde queria. A única coisa que poderia beneficiar ao pessoal, que é mais velho, foi por isso que acabei não ficando. Mas eu achei interessante porque a ADUFES mexeu de novo. Conseguiu reunir as pessoas em torno de uma causa que é coletiva de novo. Embora as condições durante a assembléia me decepcionasse um pouco, mas a solução final conseguiu ser favorável para todo mundo. O pessoal que era mais novo, abriu mão de algumas questões e, o pessoal mais velho também abriu mão e, chegou a um consenso. Acho que nesses últimos anos têm quase 10 anos disso, a ADUFES conseguiu mediar um conflito e trazer isso com uma certa propriedade, isso me surpreendeu. (Entrevistado 55a)

Sensíveis aos problemas que a universidade enfrenta, nestes últimos anos, os professores justificam as suas mobilizações individuais e coletivas como uma maneira de protestar e opor-se ao Estado que ataca de maneira perversa as universidades. Do seu ponto de vista, os sindicatos dos professores, como de resto os outros sindicatos dos trabalhadores, sofrem com as recentes transformações no mundo do trabalho, e isso pode ser sintetizado como uma crise de representação. Essa crise de representação sindical pode se explicar, em parte, pela introdução da ideologia dos últimos tempos da individualização e da focalização das lutas.

O sindicato nos representa, mas agora, na realidade, ela está muito do lado, desse lado assistencialista. Voltamos para aquele sindicalismo da década de 1960, 1970... Eu espero que haja uma discussão sobre a questão da carreira, e espero que haja algum movimento, porque acho que é um, é um retrocesso... quando é questão salarial, o professor também se agita. Tem muita gente que acha que ganhar 3.000 dólares por mês, é um bom salário. Mas não é... vai ter, vai chegar uma hora em que a inflação vai começar aumentar e então você descobre... mas, com certeza, 3.000 dólares por mês, um salário de professor de Universidade com 20 anos carreira, o salário é péssimo. Agora, o pessoal não está reclamando... (Entrevistado 49b)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reorganização dos Estados Nação, após enfrentamento das crises dos anos 70 e 80, se deu a partir dos anos 90. Como destacado nesta pesquisa, os Estados Unidos são apresentados como o epicentro político-militar e econômico do mundo capitalista, com o fim da União Soviética e da Guerra Fria. Evidenciou-se no período, um reordenamento, também, no campo político-ideológico e a presença de novos contornos para a economia. Temas como: globalização, neoliberalismo, fim do Estado-providência, desgaste dos Estados-nação, flexibilidade, instabilidade financeira, reestruturação produtiva foram discutidos e marcaram uma nova fase da história do capitalismo.

Crises do capital provocadas pelas frequentes quedas de lucro, ocasionaram transformações que, segundo Fiori (2001a), alteraram a geopolítica e a geoeconomia do mundo.

No campo geopolítico, os países desenvolvidos conseguiram, de certa forma, diminuir o impacto da instabilidade financeira. Os países de periferia foram divididos entre os que poderiam controlar as crises e os que mergulharam numa profunda miséria. No campo geoeconômico, medidas foram tomadas, principalmente, com políticas iniciadas pelos governos anglo-saxões e que depois se universalizaram, com a chamada “desregulação competitiva”.

A essas transformações incluem-se, a questão da “revolução tecnológica” e financeira, que provocou alterações produtivas e gerenciais permitindo aumentos de produtividade e lucratividade; e o desenvolvimento de instituições financeiras mundiais privadas, que modificaram a estrutura econômica dos países. A combinação desses dois fatores redesenhou uma nova fase capitalista que, para Fiori (2001a), como destacamos em nossa pesquisa, criou a idéia de que haveria a perda universal de soberania dos Estados Nacionais. No entanto, tratou o autor de nos demonstrar que o que estava ocorrendo era a “distância entre o poder e a riqueza dos Estados do ‘núcleo central’ do sistema e os da sua periferia” (Idem, p.14)

Essa assertiva do autor está ancorada na idéia de que, para enfrentar a tendência à queda da taxa de lucro, o capital se utiliza da eficiência das novas tecnologias – informação e comunicação, em particular, e do progresso técnico-organizacional – da reestruturação produtiva, para introduzir um novo curso ao capitalismo.

Para essa nova fase, como destacado por Perry Anderson (1995), a mudança de políticas, no sentido amplo, se fazia importante para garantir o desenvolvimento do monetarismo e do neoliberalismo. Dessa maneira, a reestruturação da organização do trabalho seria necessária para permitir o crescimento das taxas de lucro do capital, em queda desde meados dos anos 1970, assim como, um arcabouço jurídico-legal para assegurar tais mudanças. A nova direção do capitalismo lhe rendeu um aumento considerável de seus lucros, graças ao controle dos empregos e salários.

Somaram-se a isso as políticas neoliberais, tanto no plano nacional quanto internacional, para assegurar que as mudanças propostas fossem implementadas, destacadas como financeirização e a globalização dos mercados. O resultado da nova dinâmica do capitalismo repercutiu, principalmente, em meados dos anos 1990, na formação de conglomerados financeiros, no desenvolvimento do livre comércio e na completa liberdade de circulação dos capitais privados por meio de políticas de sustentação para a diferenciação progressiva da riqueza.

Tal estágio de dominação financeira trouxe, como destacamos, mudanças nas relações entre os Estados, capital e sociedade, assim como, nas relações políticas entre capital e trabalho. A fim de assentar sua dominação e de valorização do capital, grupos de diferentes forças hegemônicas (político, econômico, midiático), combinaram uma série de medidas para a expansão de suas rentabilidades.

Assim, foi necessário reorganizar os Estados Nacionais e suas políticas, articuladas ao projeto político neoliberal, como exigência do novo momento das relações de acumulação capitalista, a partir das recomendações do Consenso de Washington (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010; DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006; FIORI, 2001b).

A adoção do projeto respeitou o contexto de cada Estado Nação, as particularidades e os diferentes interlocutores para a consolidação da política neoliberal. Como destacaram Dagnino; Olvera; Panfichi (2006),

as referências, estratégias e formas de atuação das forças vinculadas ao projeto neoliberal nos distintos países, se não se afastam das direções adotadas no nível global, adquirem especificidade própria na medida em que são forçadas a estabelecer, localmente, relações de sentido e um terreno de interlocução com os campos adversários (DAGNINO, OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 55).

A reorganização do papel do Estado no campo político, econômico e, principalmente, educacional envolveu todo um processo de “consenso social e político”, apesar de muitas vezes se deparar com limitações objetivas e subjetivas.

No caso brasileiro, a reconfiguração do Estado constituiu-se de introdução de políticas econômicas, para possibilitar a expansão do grande capital internacional. Para cumprir tal intento, foi necessário apresentar o Estado como ineficiente, burocrático, corrupto e inadequado para atender a essa nova fase do capitalismo. Em contrapartida, enaltece o mercado e toda sua virtude para reger as relações entre sociedade e mercado. A transferência da responsabilidade do Estado principalmente, do campo social para a esfera do mercado e para a sociedade civil, foi considerada fundamental para o funcionamento ideal da sociedade.

Como já salientamos, a transferência desenfreada dos ideais mercadológicos de “eficiência”, “eficácia”, “produtividade” em contraposição à um Estado “lento”, “caro”, alterou de certa maneira, a relação entre Estado, sociedade e mercado. Nesse contexto, as políticas encaminhadas pelo Estado brasileiro, mais especificamente, pela sociedade política, a partir dos anos 90, para o setor educacional, foram pontuadas em princípios que buscaram reduzir o papel do

Estado para as políticas sociais, em nome da “estabilidade econômica” e ajustes nas finanças públicas.

Foi esse movimento do Estado brasileiro que nos estimulou a pesquisar e a compreender a sua ação e o seu reflexo nas políticas educacionais brasileiras, mais precisamente para o ensino superior, entre os anos de 1990 e 2007. E, o reflexo de tais mudanças nas condições de trabalho dos professores em exercício da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em nossas análises do quadro das políticas educacionais brasileiras adotadas para o ensino superior a partir dos anos 1990 e da investigação empírica com 61 professores da UFES, indicam uma predominância de uma política de governo que alterou significativamente as condições e atividades do trabalho dos docentes das universidades públicas federais, assim como, o deslocamento do papel do Estado – da sociedade política, na condução das políticas para o ensino superior. Concluímos igualmente que, os dispositivos e instrumentos legais têm, cada vez mais, proporcionado uma “nova” regulação da atividade acadêmica docente.

Pudemos apreender que as diversas medidas econômicas adotadas pelo Estado brasileiro resultaram em uma série desdobramentos para a organização das universidades e para o trabalho dos professores. Nos aspectos mais gerais da organização das universidades, as alterações percebidas foram: o uso de ideais mercadológicos de “eficiência”, “eficácia”, “produtividade” para as universidades e a pesquisa científica como forma de “aprimorar” as atividades acadêmicas. Verificou-se um desequilíbrio entre as atividades de ensino e de pesquisa; a diminuição progressiva das verbas para as pesquisas e a racionalização dos orçamentos das universidades principalmente, com a infra-estrutura. Verificou-se também que a autonomia da universidade foi delimitada ao campo da racionalidade instrumental e soluções baseadas em posições realistas e operacionais das atividades universitárias e a valorização das parcerias entre universidades, agências de fomento e mercado para trocas de conhecimentos e de saberes.

Nos aspectos específicos do trabalho e condições docentes, observamos várias alterações: introdução de incentivos à produtividade acadêmica, tornando alguns professores como “empresários” ou “gestores” à busca de captação de recursos, de organização de pesquisas “rentáveis” e “cooperativas” com o mercado, aproximando as empresas das universidades; introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) como instrumentos privilegiados da reforma pedagógica do ensino superior, o que vem produzindo uma nova otimização dos recursos humanos dentro de uma lógica da “responsabilidade individual”, com o

objetivo de garantir a competitividade e a produtividade; processo de organização e de divisão do trabalho para realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Entre os professores entrevistados, observamos que continuam realizando suas atividades de acordo com suas concepções sobre a universidade, apesar das legislações em vigor a partir dos anos 90, apresentarem diversas modificações nas relações de trabalho. Utilizam estratégias individuais ou coletivas para desempenhar sua profissão, pois julgam-na de responsabilidade social. Dessa maneira, os professores destacam a importância da autonomia que, para muitos, é reconhecida como a “liberdade” para a prática da atividade.

Nossa hipótese de pesquisa, portanto, sobre se há intensificação do trabalho docente é confirmada em parte. Nos últimos anos, vem ocorrendo a intensificação do trabalho docente principalmente, a atividade como prática individual. Tal afirmativa se deve ao redesenho do ensino superior, a partir dos anos 1990, com introdução de legislações, influenciadas pela racionalização de gastos públicos com políticas sociais como um dos efeitos da globalização, reestruturação do trabalho e financeirização dos mercados. As prescrições legais indicaram uma série de mudanças para as relações de trabalho do professor, as quais explicitamos no quadro 3 (em anexo 3). Como vimos, regidos pelo mesmo estatuto, encontramos diferenças de condições de trabalho entre os professores. O tempo dispendido para realização das atividades fica, muitas vezes, dependente da relação que mantém com a Instituição e/ou com a agência de fomento. Outra questão, que nos chamou atenção, está no fato de que as avaliações internas, como aspecto de controle quantitativo da atividade docente, tem entre os entrevistados um entendimento complexo e controverso. Por exemplo, as comissões, quando são formadas para realizar a avaliação docente, demonstram diferentes opiniões a respeito: de um lado, quando avaliam a documentação se atém ao dispêndio de tempo para as aulas, pois a consideram importante na atividade profissional; de outro lado, quando analisam o dispêndio de tempo, e verificam que há uma quantidade maior de horas dedicadas ao ensino, tendem a desqualificá-la. Esta forma de avaliar nos indica que ela é dependente da concepção de universidade e função que cada professor tem e, ao mesmo tempo, uma visão quantitativa e reguladora que se quer dar ao trabalho intelectual.

Ainda, as mudanças nas relações de trabalho têm sido frequentes, alterando as regras gerais e específicas da profissão docente, percebidas como uma “nova” forma de regulação da organização do trabalho. Tais modificações, podem ser verificadas, como destacamos no quadro 3

(Apêndice), com a flexibilização das relações de trabalho, quando se estabelecem alguns critérios de reorganização do estatuto e de controle da carreira: fim da estabilidade, mudanças nos critérios de admissão, desregulamentações dos direitos sociais (estagnação dos salários reais via introdução de gratificações).

Por outro lado, a intensificação do trabalho docente não tende a conduzir ao processo de precarização do professor, como vem afirmando alguns autores. Ela faz parte do rearranjo da sociedade capitalista para deter sob seu controle, todo e qualquer trabalho, mesmo o do professor. Todos os ordenamentos legais para o ensino superior e a atividade docente têm em comum mensurar o *tempo de trabalho socialmente necessário* para realização do trabalho. Há uma tendência em se enquadrar a atividade intelectual em “novos” critérios de regulação da profissão e, portanto, desconsiderar que o trabalho a ser realizado é relativamente livre.

Neste sentido, salienta Montoya (1991)

podemos ver que apesar de todos os esforços desenvolvidos pelas ideologias oficiais para converter os professores em *experts* profissionais ou, ao contrário, análises análogas de seu profissionalismo em relação a outras profissões históricas prestigiosas, ainda o professor se encontra com que discute política e socialmente seu trabalho pelos não *experts*. Ele nos reafirma a idéia que sua importância não é tanto por seu conhecimento técnico (pois entende que todo mundo sabe) mas pelas consequências de seu trabalho intelectual, social e politicamente considerado” (MONTROYA, 1991, p. 322, *tradução nossa*).

Como se viu até aqui, as inúmeras legislações têm estabelecido intentos de tornar o trabalho do professor racionalizado e burocratizado e, ao inserir um tipo de regulação de cunho quantitativo, por meio da intensificação da atividade de ensino, procura reduzir a capacidade de pensamento e reflexão da prática docente. Ao longo de nossas entrevistas, apreendemos que o debate sobre as questões mais amplas da política não se tem constituído um campo de reflexão dos professores. As suas opiniões e visão sobre seu trabalho intelectual têm sido entendidas como autonomia relacionada com a sua prática, e independentemente de introdução das legislações, continuam a realizar suas atividades dentro de sua concepção de valores, ética, etc.

Os anos de 1990 foram marcados como o período de reconfiguração da sociedade e de delineamentos para construção de um projeto de universidade que se queria após período o de ditadura. No entanto, ao longo desses anos, apreendemos que a condução das políticas para o ensino superior e para os professores tiveram diferentes contornos e disputas de poder para implementação de um projeto para a universidade brasileira, com “rupturas” e/ou

“continuidades”. Em maior ou menor intensidade, as tensões políticas para imprimir tal projeto, capaz de atender as demandas impostas pelo mercado, ainda encontram-se em disputa na sociedade brasileira. A ideologia neoliberal vem tentando incorporar e apresentar suas idéias esvaziando o espaço da política, numa tentativa de obscurecer as alternativas e a reduzir as questões mais amplas da política para o campo da racionalidade e da técnica e, principalmente, para o campo individual.

Nesse sentido, as ações coletivas dos professores para a realização de suas atividades, de acordo com nossas análises, não vêm dando resultados satisfatórios. Do mesmo modo, as ações individuais tendem a não funcionar, ainda que o esforço seja grande e que o docente dispense muito tempo à construção individual da sua carreira. Além disso, fazer parte de um grupo de pesquisa ou não, não tem se caracterizado como condição indispensável para poder progredir na carreira e adquirir um ‘status’ na profissão, mesmo com a existência de pressões externas para tal intento. Ressalta-se ainda que, certos professores são estimulados a desenvolver estratégias individuais tentando por exemplo, aproximar-se dos centros de decisões ou de grupos de influências a fim de poderem desenvolver suas atividades.

Como ressaltamos, as estratégias dos reformadores em eleger campos de conhecimentos, assim como, universidades e centros de pesquisas que constituirão centros de excelência em detrimento das outras universidades, que se constituirão em “escolões” de terceiro grau, para formação profissional de quadros para atender o mercado, parecem gradativamente funcionar, pois apreendemos que a UFES não parece constituir o grupo de excelência apesar de todos os esforços dispendidos pelos professores.

De tudo isso, resulta que as condições de trabalho dos professores, bem como as relações de trabalho dentro da universidade degradam-se. Pode-se dizer que as evoluções recentes conduzem a uma perda de coerência dos conhecimentos e uma perda de coesão das equipes de professores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOITES, Hugo. Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. In: MOLLIS, Marcela (compiladora). Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? Buenos Aires: CLACSO, enero de 2003. p. 59-86

AFONSO Almerindo, Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 22 (75): 15-32, 2001.

AFONSO, Carlos Alberto E SOUZA, Herbert de. O Estado e o desenvolvimento capitalista no Brasil. A crise fiscal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANDERSON, Pierry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E & GENTILLI, O. (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-37

ANDES/SINDICATO NACIONAL, Cadernos ANDES, n. 2, Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira, 1996 (ed. revista e atualizada).

ANDES/SINDICATO NACIONAL. “Universidade Nova” a face oculta da contra-reforma universitária. Carta aberta do ANDES/SN. Retirado da página do ANDES-SN. 24 de jul. 2007. <www.andes.org.br> Acesso em: 7 ago. 2008.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. BIB: Rio de Janeiro, n. 39, 1º semestre 1995, p. 3-40

BANCO MUNDIAL. Higher education in Brazil: challenges and options (World Bank Country Study). Washington, D.C.: World Bank Association, mar. 2002.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, vol. 26, n. 92, Especial Out. 2005. p. 725-751

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

BECK, Ulrich. Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo. La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad. In: BERIAIN, Josetxo (comp.). Barcelona: Anthropos, 1996. 283 p.

BECQUET, Valérie ; MUSSELIN, Christine. Variations autour du travail des universitaires. Paris : Convention MENRT, ACI « Travail », pp. 1-79. 2004

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. L'enquête et ses méthodes – l'entretien. Paris: Armand Colin, 2010. 2.ed.

BORÓN, Atílio. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007

BRASIL. Lei nº 5.540/1968. Lei do Ensino Superior.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

_____. Decreto nº 2.026, de 1996, institui processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

_____. Decreto nº 2.207, de 1997, institui distinção para o sistema de ensino superior brasileiro.

_____. Decreto nº. 2.306, de 19 de Agosto de 1997, Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. Lei 9.678 de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo a Docência e dá outras providências. Diário Oficial de 6 de julho de 1998.

_____. Decreto nº 2.668, de 1998, institui critérios para pagamento das gratificações.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

_____. Decreto nº 3.807, de 26 de abril de 2001. Regulamenta a Lei nº 10.197, de 14 de fevereiro de 2001, que acresce dispositivos ao Decreto-Lei nº 719, de 31 de julho de 1969, para dispor sobre o financiamento a projetos de implantação e recuperação de infra-estrutura de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e de pesquisa e dá outras providências.

_____. Projeto de Lei nº. 7.282, de 2002. Dispõe sobre medidas de incentivo à pesquisa científica e tecnológica e à inovação, altera o § 1º do art. 2º da Lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14/04/2004. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES).

BRASIL. Medida Provisória nº. 208 de 20 de agosto de 2004. Altera dispositivos da Lei nº. 9.678 de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Diário Oficial de 20 de agosto de 2004. Edição Extra.

_____. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos.

_____. Decreto nº. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

_____. Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni).

_____. Lei nº. 11.344, de 08 de setembro de 2006, que dispõe sobre a reestruturação e a remuneração das carreiras de Magistério de Ensino superior e outras.

_____. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Institui diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de maio de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, SPINK, P. (Orgs.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p.237-270.

BRUNI, José Carlos. Tempo e trabalho intelectual. Tempo Social. REVISTA DE SOCIOLOGIA DA USP. V. 23, n.1-2, 1991. pp. 155-168.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In:_____. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CERQUEIRA, Laurez. Florestan: vida e obra. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHARLE, Christophe. L'université française face au LMD. Le Monde de L'Éducation. Société /débat.2003

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo : UNESP, 2001

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Programa de governo 2002 para a área de educação. Uma escola do tamanho do Brasil. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em: 21 abril 2011.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS. 15 (41), p. 21-34. 2001

COUTINHO, Carlos Nelson. Os efeitos da “via prussiana” sobre a intelectualidade brasileira. In: _____. Filosofia e Questões teóricas. Fundação Lauro Campos Socialismo e Liberdade. Setembro de 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal e outros ensaios. 2ª edição. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

COUTINHO, Carlos Nelson. Literatura e humanismo. Ensaios de crítica marxista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. Reforma universitária em crise. Gestão, estrutura e território. In: Universidade em ruínas: na República dos professores. Petrópolis-RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 39-56

CUNHA, Luiz Antonio. Por uma lei orgânica do ensino superior. SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E PARA QUE REFORMAR? Texto apresentado na mesa Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema: a tensão entre o público e o privado. SeSu/MEC e pelas Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados, Brasília, 6–7/8/2003a.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPRES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos da educação no Brasil. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2003b

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAGNINO, Evelina (org.). Sociedad Civil, gobernabilidad y democratización en América Latina: Brasil, Fondo de Cultura Económica: México, 2002.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, J.; PANFICHI, Aldo. Para uma leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: _____. A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, Campinas-SP, Unicamp, 2006. p. 13-91

DE MONTLIBERT, Christian. Savoir à vendre : l’enseignement supérieur et la recherche en danger. Paris: Ed. Raisons d’Agir. 2004.

DRAIBE, Sonia. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. In: REVISTA EM PERSPECTIVA. São Paulo. 1997. p. 3-15

DRAIBE, Sonia. As políticas sociais e o neoliberalismo – reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. REVISTA DA USP. (s.d)

DREIFUSS, R. 1964: A conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981

FARIAS, Flávio Bezerra de. O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000.

FAURE, Sylvia ; SOULIE, Charles. La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire. Le Seuil. ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES. n. 164. pp. 61-74. 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. REVISTA EDUCAR, CURITIBA, Editora UFPR. n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria Lúcia. Universidade e Poder – Análise Crítica, Fundamentos Históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Florestan. A universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975a

FERNANDES, Florestan. Classes sociais na América Latina. In: Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

FERNANDES, Florestan. A Constituição inacabada. Vias históricas e significado. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, Florestan. Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2008. Apresentação de Marco Antonio Villa.

FIORI, José Luís. O cosmopolitismo de cócoras. In: REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. vol. 22. n. 77 Campinas-SP, 2001a.

FIORI, José Luís. Brasil no Espaço. Petrópolis-RJ, Vozes. 2001b.

FIORI, José Luís. O capitalismo e suas vias de desenvolvimento. Entrevista realizada por Fernando Haddad para a Revista Teoria e Debate n.33. Fundação Perseu Abramo. novembro/dezembro/janeiro 1997. Publicado em maio de 2006.

FIORI, José Luís. O Poder Global e a nova geopolítica das nações. São Paulo: BoiTempo, 2007.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCIA, Walter E. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia Z.; CALAZANS, M. J. Costa; GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-54
- GOMES, Maria Heloísa. Formando professores para a educação profissional. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Nov. 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.3
- GENTILI, P. A. A., Silva, T.T. (Orgs) - Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GROSELLI, Ricardo; PEREIRA, André da Silva; RACTZ, Juliana. Os Gastos Sociais no Brasil e os seus impactos na desigualdade social entre 1980 a 2002. Publicado em junho 29th, 2008 <http://www.gerenciamentoeconomico.com.br/economia/os-gastos-sociais-no-brasil-e-os-seus-impactos-na-desigualdade-social-entre-1980-a-2002/> > acesso 15 abril 2011.
- GURRIERI, Adolfo. La obra de Prebisch en la Cepal. In : La economia política de Raúl Prebisch. Adolfo Gurrieri (org.). México: Fondo de Cultura Económica, 1982. v.1.
- ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français. 1990 (mimeo).
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio.
- LANDI, Mônica. A Evolução do Programa Nacional de Desestatização (PND): seus principais resultados e desdobramentos na infra-estrutura. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (orgs.). O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 119-166
- LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Vol. 25. N° 88. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, 2004a. p. 867-891
- LEHER, Roberto. Prefácio. In: _____. Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004b. p. 13-22
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: _____. Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46

- MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (orgs.). O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea. São Paulo: Saraiva, 2010.
- MARX, Karl. O capital: crítica a economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. 2005 [mimeo.]
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação docente do ensino superior. 2003 [mimeo.]
- MEDEIROS, Carlos Aguiar de. Instituições e desenvolvimento econômico: uma nota crítica ao “nacionalismo metodológico”. ECONOMIA E SOCIEDADE. Campinas, v. 19, n. 2 (40), dez. 2010. P. 637-645
- MELO, Adriana Almeida S. De. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. p. 125-145
- MÉSZÁROS, István. O Poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004. Tradução Paulo Cezar Castanheira.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTOYA, Blas Cabrera. El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del profesorado. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, São Paulo. n° 39, agosto/91. p. 307-324
- NAKATANI, Paulo; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. Política Econômica Brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (orgs.). O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea. São Paulo: Saraiva, 2010. p.21-50
- NAKATANI, P. A questão metodológica na discussão sobre a centralidade do trabalho. 1999. [mimeo.]
- NAPOLEONI, Cláudio. Lições sobre o Capítulo Sexto (Inédito) de Marx. Tradução Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1981
- NEVES, Armando G.M. Salários dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior: Greves de 1998 e 2001, situação atual e perspectivas futuras. UFMG – Departamento de Matemática. 9 de outubro de 2002. Publicado em www.mat.ufmg.br/~aneves/sindicais/salarios.pdf < Acesso em 20 de maio de 2011 >
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005

NEVES, Lúcia Maria W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. Neves (org.) Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106

NOGUEIRA, Marco Aurélio. As possibilidades da Política: Idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz E Terra. 1998

OLIVEIRA, Dalila. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Ciência e Tecnologia no governo Lula: a inovação do mesmo. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 77-89.

PARO, Vitor. Administração Escolar: introdução crítica. 7a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO JÚNIOR, Caio. História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PREBISCH, Raúl. O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais. In: Ricardo Bielschowsky (org.). 1949

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da Educação Brasileira. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Renato Janine. A política como espetáculo. In: DAGNINO, Evelina (org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 31-40

RODRIGUEZ, Octávio. Teoria do subdesenvolvimento da Cepal. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 2.ed.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. EDUCAÇÃO SOCIEDADE. Campinas - SP, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: Sociedade e Estado em Transformação. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p. 243-271

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1145-1157.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Edusf, 2001

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYASHI, m. Educação superior em São Paulo: 1991-2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação superior brasileira: 1991-2004. 28 v. Brasília, DF: Inep, 2006. V. Estado de São Paulo, p. 21-80

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. De. Reformas Políticas: educação superior e pós-graduação. Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Átomo & Alínea, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O trabalho do professor-pesquisador nas universidades estaduais públicas: intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, V.L.J.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis (Org.). Educação superior no Brasil e diversidade regional. Belém: Edufpa, 2008. p. 49-66

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, E.P. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. De. Reformas Políticas: educação superior e pós-graduação. Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Átomo & Alínea, 2008. p. 56-76

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. No 29, Maio/Jun/Jul/Ago 2005. p. 5-27

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta ao povo brasileiro. 2002. Disponível em: <http://www.pt.org.br>.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: _____. Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71

SLAUGHTER, S; LESLIE, L. Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins Press. 1997

SOUZA, Aparecida Neri de. As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. Campinas, São Paulo. [s.n], 1999. [Tese de doutorado].

TRINDADE, Hélió. As universidades frente à estratégia do governo. In: Universidade em ruínas: na República dos professores. Petrópolis-RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 27-37

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. Trabalho & Educação (UFMG), v. 17, p. 153-165, 2008a.

VIEIRA, Emilia Peixoto; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva Oliveira. Estudos sobre o trabalho docente e as políticas educacionais na Bahia. ESCRITOS PEDAGÓGICOS. Revista do Departamento de Educação da UESC. Vol. 3, no 1/2, janeiro a dezembro de 2008b. p. 71-93

VIEIRA, Emilia Peixoto; et al. Profissionalização e precarização do trabalho docente no ensino superior: que caminhos apontam o debate atual? VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008c. p. 1-22

VIEIRA, Emilia Peixoto. As pesquisas sobre o trabalho docente superior na França – aportes para as pesquisas no Brasil. VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO – UCH – CLACSO. II Seminário Internacional de Política Educativas en el nuevo escenario latinoamericano – entre la mercantilización e la democratización del conocimiento. Perú – Lima, 04 a 06 de abr. 2010. 1-12

VINOCKUR, Annie. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective [archive], REVUE DE LA REGULATION, n°2, janvier 2008

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro 1: Legislações para a regulação do trabalho e da carreira docente do ensino superior entre os anos de 1965 e 1969.

ÁREA	MEDIDAS	OBJETIVOS
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ⁷⁵	1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.	. Efetivou as carreiras dos docentes das IFES e estabelecimentos isolados de ensino superior em um <i>Regime Jurídico Único</i> . . Constituídas em autarquia ou fundação; . Dispõe sobre a nomeação e contratação de pessoal docente das Instituições Federais de Ensino Superior;
	2. Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964, enquadra os atuais professores em cargos de Professor do Ensino Superior.	. todos os professores serão enquadrados em caráter efetivo, em cargos de Professor do Ensino Superior;
	3. Decreto nº 55.590, de 19 de janeiro de 1965, regulamenta a Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964, e dá outras providências.	. os cargos de Professor Catedrático serão automaticamente extintos e preenchidos por cargo de Professor do Ensino Superior;
	4. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. mantém o regime jurídico do Estatuto do Magistério Superior;

⁷⁵ Para esclarecimento, de acordo com a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987(altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências) *as universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor.* (art. 3º, 1987)

CONTRATUAL

1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.

. o pessoal docente de nível superior se classifica nas seguintes categorias: ocupantes dos cargos das classes do magistério superior; professores contratados; e auxiliares de ensino.

. os cargos do magistério superior compreendem as seguintes classes: I- Professor Catedrático; II- Professor Adjunto; e III- Professor Assistente.

. Também constituem classes do magistério superior: I- Pesquisador Chefe; II- Pesquisador Associado; e III- Pesquisador Auxiliar. Estão na mesma hierarquia em que se encontram os Professores e gozam da idênticas vantagens pecuniárias.

. os professores em regime de tempo integral não poderão acumular cargos;

. Compõe o quadro de funcionários públicos de Regime Jurídico Único:

. o provimento do cargo de Professor Catedrático será feito mediante concurso público de títulos e provas e somente poderão se inscrever-se os professores adjuntos, os docentes livres, os professores titulares e os catedráticos da mesma ou disciplina afim, ou graduados de nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente.

. o provimento do cargo de Professor Adjunto será, alternadamente, mediante concurso de títulos dentre os ocupantes de cargo de Professor Assistente que sejam docentes livres ou doutores em disciplina compreendida nas atividades da subunidade, e mediante concurso público de títulos e provas, atendidas as condições prescritas nos respectivos regimentos;

. Da vaga de Professor Adjunto via concurso público, somente poderão concorrer os professores assistentes, os portadores de títulos de docente livre ou de doutor em disciplina nas atividades da subunidade em que se integrar o cargo, ou graduados de nível superior, de notório saber, a critério da congregação ou colegiado equivalente;

. caberá, preferencialmente aos docentes livres, investidos nos cargos de professor-adjunto, a regência das disciplinas em que poderão ser divididas as cadeiras, ficando a cargo das Congregações ou Colegiados equivalentes;

. o cargo de professor assistente -mediante concurso público de provas e títulos, atribuindo-se sempre, em igualdade de condições, ao auxiliar de ensino, ou ao mais antigo dentre estes, a preferência para a nomeação;

. Compõe o quadro de professores do ensino superior com base na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT:

. auxiliares de ensino, em caráter probatório;

. admissão de auxiliar de ensino somente poderá recair em graduação de curso de nível superior, após existência de recursos orçamentários próprios, e no prazo de 2 (dois) anos, que poderá ser renovado;

. admissão professor contratado – poderá recair em especialista brasileiro ou estrangeiro, regendo pela

	<p>legislação trabalhista, e não deverá exceder o prazo de 3 (três) anos;</p> <p>. admissão professor contratado dependerá de existência de recursos orçamentários próprios, e se fará de acordo com plano de trabalho aprovado pela congregação ou colegiado equivalente.</p>
<p>2. Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964, enquadra os atuais professores em cargos de Professor do Ensino Superior.</p>	<p>. extinção de cargo de Professor Catedrático;</p>
<p>3. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.</p>	<p>. O pessoal docente classifica-se pelas categorias: I- professor- titular; II- professor adjunto; III- professor assistente.</p> <p>. Admissão na carreira do ensino superior:</p> <p>. o professor-titular - mediante concurso público de títulos e provas a que poderão se concorrer professores adjuntos, docentes livres, os professores titulares ou pessoas de alta qualificação científica, a juízo do colegiado universitário competente, pelo voto de 2/3 de seus membros;</p> <p>. o auxiliar de ensino contratados pela CLT, no prazo de 4 (quatro) anos deverá obter certificado de aprovação em curso de pós-graduação para renovação de contrato;</p> <p>. As admissões e nomeações dos cargos de magistério serão feitas pelo Reitor, nas universidades e pelo Ministério da Educação e Cultura, para os estabelecimentos isolados.</p>
<p>4. Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, estabelece normas complementares à Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências.</p>	<p>. o título de mestre ou doutor, constitui requisito para a inscrição em prova de habilitação à docência livre,</p> <p>. o provimento do cargo de Professor-Adjunto - mediante concurso de títulos a que poderão candidatar-se os professores assistentes, dando-se preferência, em igualdade de condições, aos que possuírem o diploma de doutor obtido em curso credenciado;</p> <p>. o cargo de professor assistente -mediante concurso público de títulos e provas, aberto a graduados no setor correspondente de estudos que hajam concluído cursos de especialização ou aperfeiçoamento, constituído títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino;</p> <p>. fixará um prazo não superior a seis (6) anos a partir do qual se exigirá dos candidatos ao cargo de professor-assistente o título de mestre obtido em curso credenciado.</p> <p>. o professor assistente que obtiver o título de doutor, será automaticamente equiparado à condição de professor-adjunto, recebendo gratificação correspondente à diferença entre as duas situações funcionais, até que haja vaga ou novo cargo criado.</p>

ATIVIDADES DOCENTES	1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.	<ul style="list-style-type: none"> . atividades pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior; . atividades inerentes à administração escolar e universitárias privativas de docentes de nível superior; . atividades constantes dos planos de trabalho e programas da unidade em que estejam lotados; . o pessoal docente será distribuído em subunidades didáticas ou de pesquisa, constituídas de cadeiras ou laboratórios de atividades afins.
	2. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. Caberá aos departamentos, na organização de seus programas, distribuir os trabalhos de ensino e pesquisa ao pessoal docente;
HIERARQUIA	1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.	<ul style="list-style-type: none"> . Até que os estabelecimentos isolados de ensino superior, vinculados à administração federal, se constituem em autarquia ou fundações ou se incorporem a universidades, os atos de provimento e vacância de cargos continuarão a ser da competência do Presidente da República; . os estatutos das universidades e os regimentos de suas unidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão submetidos à aprovação do Conselho Federal de Educação; . os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os Professores Catedráticos cujos nomes figurarem na lista tríplice organizada pelo respectivo Conselho Universitário, podendo ser reconduzidos até duas vezes; . Os Diretores dos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior serão nomeados pelo Presidente da República, dentre os Professores Catedráticos eleitos em lista tríplice pela Congregação ou colegiado equivalente respectivo, podendo ser reconduzidos até duas vezes; . os regimentos, atendendo às respectivas peculiaridades, especificarão as atribuições do corpo docente, de acordo com a hierarquia dos cargos e funções; . o Conselho Universitário fixará a distribuição dos cargos e classes do magistério superior; - a congregação ou colegiado equivalente aprovarão os

		<p>planos de trabalho dos docentes das respectivas classes, no início de cada exercício letivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> . para provimento dos cargos das classes será constituído uma comissão: no caso de Professor Assistente - de 3 (três) professores, catedráticos, titulares ou adjuntos, escolhidos pela congregação ou colegiado equivalente. No caso do Professor Adjunto – de 5 (cinco) professores catedráticos ou titulares. O parecer da comissão, indicando o candidato a ser provido na vaga, será submetido à aprovação igualmente à congregação ou colegiado equivalente, e só poderá ser rejeitado pela maioria absoluta de seus membros; . a decisão sobre a subdivisão das cadeiras, bem como a escolha dos respectivos regentes, ficarão a cargo das Congregações ou Colegiados equivalentes; . As nomeações relativas ao pessoal do Quadro e as admissões de contratados pela legislação trabalhista serão feitas pelo Reitor, nas universidades, e dos Diretores, no estabelecimentos isolados; <p>. O regime de tempo integral dependerá da existência de recursos próprios da instituição, não podendo ultrapassar de 100% (cem por cento) sobre o vencimento básico.</p>
	<p>2. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . a adoção do regime de tempo integral ou regime de trabalho semanal serão estabelecidos por decreto. . Cria uma Comissão Permanente do Regime de Dedicção Exclusiva, incluindo um representante discente; . os estabelecimentos isolados, a Comissão será constituída junto à Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, na forma prevista pelo CFE. . A Comissão fixará as normas e regras para o regime de dedicação exclusiva e para suspensão;
REGIME DE TRABALHO	<p>1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . em regime normal, o pessoal docente do ensino superior estará sujeito à prestação de 18 (dezoito) horas semanais de trabalho, nelas compreendendo o desempenho de todas as atividades ligadas ao ensino; . os ocupantes dos cargos das classes de Pesquisador exercerão suas atividades em regime de tempo integral; . a adoção do regime de tempo integral, para um ou mais professores, em áreas nas quais não seja obrigatório, dependerá da proposta da subunidade interessada, e que demonstre a existência de instalações, equipamentos e recursos para o aproveitamento intensivo das oportunidades de trabalho; . O Professor Catedrático tem direito à vitaliciedade, nos termos da Constituição Federal; . A estabilidade será adquirida após dois anos de exercício no cargo, consecutivos à nomeação em virtude de concurso;
	<p>2. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei</p>	<ul style="list-style-type: none"> . O regime de trabalho do pessoal docente de nível superior abrangerá duas modalidades: a) de dedicação exclusiva; b) em função do número de horas semanais.

	nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. a adoção do regime de tempo integral ou regime de trabalho semanal serão estabelecidos por decreto e por uma Comissão Permanente do Regime de Dedicção Exclusiva em cada universidade.
SALARIAL	1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.	. O professor catedrático tem direito à vitaliciedade, nos termos da Constituição Federal; . estabilidade após dois anos de exercício no cargo, consecutivos à nomeação em virtude de concurso; . garantia da não redução de salários, garantia da isonomia salarial;
	2. Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964, enquadra os atuais professores fundadores em cargos de Professor do Ensino Superior;	. garantia da não redução de salários, garantia da isonomia salarial;
	3. Decreto nº 55.590, de 19 de janeiro de 1965, regulamenta a Lei nº 4.495 de 25 de novembro de 1964, e dá outras providências.	. ratifica a Lei nº 4.495, de 25 de novembro de 1964 quanto à isonomia salarial; à não redução de salários;
	4. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. o docente admitido em dedicação exclusiva ou em horas semanais de trabalho que excedam às do regime de menor duração, fará jus a uma gratificação calculada em bases a serem estabelecidas por decreto. . a gratificação deverá ser incorporada à aposentadoria, à razão de um vinte e cinco avos (1/25) por ano de serviço no regime.
	4. Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, estabelece normas complementares à Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências.	. o professor assistente que obtiver o título de doutor, será automaticamente equiparado à condição de professor-adjunto, recebendo gratificação correspondente à diferença entre as duas situações funcionais, até que haja vaga ou novo cargo criado.

ORGANIZAÇÃO COLETIVA	<p>1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.</p>	<p>. todas as categorias de pessoal docente de nível superior da unidade terão representação, com direito a voto, na congregação ou colegiado equivalente;</p> <p>. Os professores catedráticos e titulares são membros natos da congregação ou colegiado equivalente, com voto individual;</p> <p>. Os estatutos das universidades e os regimentos das unidades disporão sobre a composição e o funcionamento da congregação, ou colegiado equivalente, que poderá dividir-se em câmaras, em função de objetivos especiais de deliberação;</p> <p>. Todo o pessoal docente, lotado em uma subunidade, participará de suas reuniões, na forma que for estabelecido no regimento da unidade respectiva;</p> <p>. os estabelecimentos ou unidades de ensino deverão assegurar, em seus regimentos, a chefia de órgãos colegiados e a maioria de votos a professores catedráticos ou titulares.</p>
DEMISSÃO	<p>1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.</p>	<p>. O professor perderá o cargo quando: I- vitalício, somente em virtude de sentença judiciária transitada em julgado; II- estável, no caso do inciso anterior, no de se extinguir o cargo ou no de ser demitida mediante processo administrativo, em que se lhe tenha assegurado ampla defesa;</p> <p>. Extinguindo-se o cargo, o professor estável ficará em disponibilidade remunerada até o seu obrigatório aproveitamento em outro cargo de vencimentos compatíveis com o que ocupava.</p>
APOSENTADORIA	<p>1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.</p>	<p>. será aposentado o ocupante de cargo de magistério superior: I- compulsoriamente, ao completar 65 (sessenta e cinco) anos de idade; II- a pedido, quando contar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público; III- por invalidez;</p> <p>. por aposentadoria compulsória, a Congregação ou colegiado equivalente, atendendo ao mérito do professor, por 2/3 (dois terços) de seus membros, em votação secreta, poderá mantê-lo no exercício do cargo até os 70 (setenta) anos de idade, ficando livre ao interessado aceitar ou não a prorrogação do exercício;</p> <p>. o provento de aposentadoria em cargo de magistério superior será, também, integral, quando o funcionário contar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público, dos quais, no mínimo, 15 (quinze) no exercício de magistério, e proporcional, se não possuir aqueles limites de tempo, a razão de 1/25 (um vinte e cinco avos) por ano de serviço;</p> <p>. o ocupante de cargo de magistério superior que, ao se aposentar, estiver em regime de tempo integral terá</p>

		direito a incorporar a respectiva gratificação as proventos da aposentadoria, integralmente; a incorporação será proporcional, à razão de 1/10 (um décimo) por ano de serviço, quando inferior a 10 (dez) anos a duração daquele exercício.
	4. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. a gratificação deverá ser incorporada à aposentadoria, à razão de um vinte e cinco avos (1/25) por ano de serviço no regime.
DEVERES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR	1. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, vinculado à administração pública federal.	. o ocupante de cargo do magistério superior deve contribuir, no limite de suas possibilidades, para a ampliação e transmissão do saber, a formação integral da personalidade de seus alunos e para a autenticidade democrática da vida universitária; . o professor que, sem motivo justificado, não cumprir $\frac{3}{4}$ (três quartos) do programa ou plano a ser executado, ou deixar de comparecer a 25% (vinte e cinco por cento) das aulas, responderá a inquérito administrativo, para aplicação das penalidades previstas no estatuto ou regimento, assegurada ampla defesa;
	2. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, modifica dispositivos da Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.	. Os professores contratados terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargo de carreira do magistério, no plano didático, no científico e no administrativo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora maio/2011 a partir de diversas legislações que alteram de certa maneira o trabalho e a carreira docente do ensino superior.

APÊNDICE 2

Quadro 2: Artigos referentes ao ensino superior – relação com o trabalho e carreira docente na Constituição de 1988:

ÁREA	MEDIDA	OBJETIVOS
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . Efetivou as carreiras dos docentes e técnico-administrativos das IFES em um <i>Regime Jurídico Único</i>; . vínculo estatutário; . estabilidade após dois anos de efetivo exercício;
CONTRATUAL	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . Criação de plano de carreiras; . os servidores em exercício na data de promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público; . o tempo de serviço será contado como título quando se submeterem a concursos para fins de efetivação; . os professores de nível superior serão admitidos somente por concurso público de provas e títulos; . prazo de validade concurso público de dois anos, prorrogável uma vez, por igual período;
ATIVIDADES DOCENTES	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . autonomia didático-científico, administrativa e financeira com a democratização da universidade; . indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; . garantia de receitas orçamentárias às entidades públicas para à pesquisa científica e tecnológica; . Cabe ao Estado a promoção do desenvolvimento científico, da autonomia e capacitação tecnológica; . Prioridade à pesquisa científica básica, desenvolvida com autonomia. . Cabe ao Estado a valorização dos recursos humanos envolvidos na pesquisa científica e tecnológica.
HIERARQUIA	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . gestão democrática; . autogestão da universidade com a participação dos docentes, funcionários e alunos; . lei complementar para estabelecer os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público;
	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . Assegura a isonomia salarial e irredutibilidade de salários; . lei complementar para fixar o limite máximo e e menor remuneração;

SALARIAL		<ul style="list-style-type: none"> . a despesa com pessoal ativo e inativo não poderá exceder os limites da lei complementar; . a concessão de qualquer vantagem ou aumento de remuneração, a criação de cargos ou alteração de estrutura de carreiras, bem como admissão de pessoal, só poderão ser feitas: I- se houver prévia dotação orçamentária; II- houver autorização específica na lei de diretrizes orçamentárias;
ORGANIZAÇÃO COLETIVA	1. Constituição de 1988	<ul style="list-style-type: none"> . permite os funcionários públicos de se filiar a sindicatos.
DEMISSÃO	1. Constituição de 1988	<ul style="list-style-type: none"> . Após dois anos de efetivo exercício serão estáveis os servidores nomeados em virtude de concurso público; . o servidor estável perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa; . invalidada por sentença judicial a demissão, será reintegrado, e o eventual ocupante da vaga reconduzido ao cargo de origem, sem direito à indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade; . extinto o cargo, o servidor estável ficará em disponibilidade remunerada, até seu adequado aproveitamento em outro cargo;
APOSENTADORIA	1. Constituição de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> . invalidez permanente, sendo os proventos integrais; . compulsoriamente aos 70 (setenta) anos, com proventos proporcionais ao tempo de serviço; . voluntariamente: proventos integrais - 35 (trinta e cinco) anos de serviços para os homens, e aos trinta para as mulheres; . proventos integrais – trinta anos de efetivo exercício para os professores, e vinte e cinco anos para as professoras; . os proventos serão revistos, na mesma proporção e na mesma data, sempre que se modificar a remuneração dos servidores em atividade, estendidos aos inativos quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos servidores em atividade; . o benefício da pensão por morte corresponderá à totalidade dos vencimentos ou proventos do servidor falecido, até o limite estabelecido em lei;

Fonte: Quadro elaborado maio/2011 pela autora a partir de diversas legislações que alteram de certa maneira o trabalho e a carreira docente

APÊNDICE 3

Quadro 3: Legislações para a regulação do trabalho e da carreira docente entre os anos de 1990 a 2007:

ÁREA	MEDIDA	OBJETIVOS
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias, inclusive as em regime especial, e das fundações públicas federais; . servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público; . provimento do cargo de professor será mediante concurso público de provas e títulos, com validade de dois anos, prorrogado uma única vez, por igual período; . estabilidade do servidor efetivo após 2 (dois) anos de efetivo exercício; . o servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou processo administrativo disciplinar, lhe assegurado ampla defesa; não satisfeitas as condições do estágio probatório; . Exercício é o efetivo desempenho das atribuições do cargo; . a posse será no prazo de trinta dias para o servidor entrar em exercício; . o servidor de cargo de provimento efetivo fica sujeito a 40 (quarenta) horas semanais de trabalho. O ocupante de cargo em comissão exigirá tempo integral dedicação ao serviço;
	2. Lei nº 8.162, de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre revisão dos vencimentos, salários dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . São considerados extintos, a partir de 12 de dezembro de 1990, os contratos individuais de trabalho dos servidores que passaram ao regime jurídico instituído pela Lei nº 8.112, de 1990, ficando-lhe assegurada a contagem de tempo anterior de serviço público federal para todos os fins, exceto: <ul style="list-style-type: none"> I - anuênio; (Execução do inciso suspensa pela Resolução do Senado Federal nº 35, de 2.9.1999); II - incorporação de gratificação; III - licença-prêmio por assiduidade. (Execução do inciso suspensa pela Resolução do Senado Federal nº 35, de 2.9.1999)
	3. Lei nº 8.270, de 17 de dezembro de 1991. Dispõe sobre reajuste da remuneração dos servidores públicos, corrige e estrutura carreira.	<ul style="list-style-type: none"> . Os servidores serão enquadrados no Plano de Classificação de Cargos, observados as atribuições correlatas, escolaridade, especialização ou a habilitação profissional; . os servidores serão localizados em referências das classes mediante seu deslocamento de uma referência para cada dezoito meses de serviço prestado no cargo ocupado; . a reclassificação assegurará ao servidor com remuneração superior a diferença a título de vencimentos; . instituído adicional de incentivo para desenvolvimento científico e à capacitação tecnológica; . os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada duração máxima de quarenta horas e

	<p>os limites mínimo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> . os ocupantes de cargo em comissão ou função de confiança é submetido ao regime integral dedicação ao serviço, e não exigido como lei anterior;
4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> . mantém estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal; . organizar seus estatutos e regimentos no prazo de oito anos, em cumprimento dessa lei; . condições adequadas de trabalho;
5. Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997. Altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . reafirma o concurso de provas e títulos para ingresso na carreira de servidor; . exercício – efetivo desempenho das atribuições do cargo público ou de confiança; . posse é em quinze dias contados da publicação do ato de provimento; . promoção não interrompe o tempo de serviço (retirada da ascensão);
6. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime jurídico dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . Criação de um conselho de política de administração e remuneração de pessoal. Exclui instituir regime jurídico único; . Flexibiliza a contratação de trabalhadores para o setor público, com novas formas de contrato que não se limitam ao “Regime Estatutário Único”; . permite estabelecer requisitos diferenciados do exposto na Constituição art. 7, de admissão quanto a natureza do cargo o exigir, tais como: irredutibilidade do salário; duração do trabalho; proibição diferença salarial; . mudança na estabilidade do servidor efetivo para 3 (três) anos de efetivo exercício; . o servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado; processo administrativo disciplinar;
7. Medida Provisória nº 10, de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre contratação de professores em caráter de interesse público por conta da greve das Ifes em 2001.	<ul style="list-style-type: none"> . Define a contratação temporária de até 3 meses, renováveis, em caso de greve de funcionários públicos por mais de 10 dias;
8. Lei nº 11.344, de 08 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Magistério de Ensino Superior.	<ul style="list-style-type: none"> . A carreira do Magistério pertence ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos: I- Professor Titular; II- Professor Associado; III- Professor Adjunto; IV- Professor Assistente, e V- Professor Auxiliar; . requisitos mínimo progressão carreira: dois anos no último nível da classe Professor Adjunto; possuir título de doutor ou Livre-Docente; e ser aprovado em avaliação de desempenho acadêmico; . Avaliação de desempenho será realizada por uma banca examinadora constituída no âmbito de cada

		instituição;
CONTRATUAL	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	<p>. Contratação:</p> <p>. Para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, poderão ser efetuadas contratações de pessoal por tempo determinado, mediante contrato de locação de serviços;</p> <p>. Consideram-se como de necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem a: IV- substituir professor ou admitir professor visitante, inclusive estrangeiro; V- permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização, inclusive estrangeiro, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica; VI- atender a outras situações de urgência que vierem a ser definidas em lei;</p> <p>. As contratações terão dotação específica e obedecerão aos seguintes prazos: I- nas hipóteses do inciso VI, seis meses; III- nas hipóteses dos incisos IV e V, até quarenta e oito meses;</p> <p>. Os prazos são improrrogáveis;</p> <p>. O recrutamento será feito mediante processo seletivo simplificado, sujeito a ampla divulgação, exceto nas hipóteses dos incisos III e VI;</p> <p>. É vedado o desvio de função de pessoa contratada, bem como sua recontração, sob pena de nulidade do contrato e responsabilidade administrativa e civil da autoridade contratante;</p> <p>. Nas contratações por tempo determinado, serão observados os padrões de vencimentos dos planos de carreira do órgão ou entidade contratante, exceto na hipótese do inciso V;</p>
	2. Decreto nº 0490, de 08 de abril de 1992. Dispõe sobre a nomeação e contratação de pessoal docente e técnico administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior, durante o exercício de 1992.	. Mediante autorização do Ministro do Estado da Educação: necessidade de contratação de professor substituto ou visitante;
	3. Decreto nº 705, de 22 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a nomeação e contratação de pessoal docente e técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino.	. não especifica o período para contratação;
	4. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Revogado art.232, da Lei	. contratação para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público: professor substituto – exclusivamente para falta docente da carreira, por conta

<p>nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre contratação por tempo de determinado.</p>	<p>da exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória, sem ultrapassar vinte por cento do total de docentes efetivos em exercício na lfes;</p> <ul style="list-style-type: none"> . contratação professor substituto para suprir falta de professores em capacitação, sem ultrapassar dez por cento do total de cargos docentes da carreira constante do quadro; . contratação de professor visitante; . admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro; . admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para exercer atividade empresarial à inovação; . admissão de pesquisador nacional ou estrangeiro, para projeto de pesquisa com prazo determinado; . admissão de professores para suprir demandas de expansão das lfes, respeitados os limites e as condições do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação; . o recrutamento para contratado será feito mediante processo seletivo simplificado, sujeito a ampla divulgação; . poderá ocorrer a contratação de professor e pesquisador estrangeiro com notória capacidade técnica e científica do profissional mediante análise de curriculum vitae; . contratações por tempo determinado e improrrogável de até quatro anos; <ul style="list-style-type: none"> exceto para atender a outras situações de urgência que vierem a ser definidas em lei; . É vedado o desvio de função de pessoa contratada, bem como sua recontração, sob pena de nulidade do contrato e responsabilidade administrativa e civil da autoridade contratante;
<p>5. Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . as lfes e de pesquisa científica e tecnológica poderão contratar por prazo determinado, instituição criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional; . As fundações contratadas, para sua execução, podem conceder bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão, de acordo com os parâmetros a serem fixados em regulamento; . deverão ser fundações de direito privado, sem fins lucrativos; . É vedada aos servidores públicos federais a participação nas atividades durante a jornada de trabalho a que estão sujeitos, excetuada a colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade; . É vedada a utilização dos contratados para contratação de pessoal administrativo, de manutenção, docentes ou pesquisadores para prestar serviços ou atender a necessidades de caráter permanente das

	contratantes;
6. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> . preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado; . o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico; . ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; . qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados art. 41 CF/1988 e 19 ADCT/1988;
7. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> . no segundo ano de vigência da lei, as atuais universidades deverão comprovar que: a) pelo menos quinze por cento do corpo docente está contratado em regime de tempo integral; b) no mínimo quinze por cento do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação stricto sensu, sendo, pelo menos, cinco por cento com doutorado; c) linhas e grupos de pesquisa definidos; . no final do quinto ano de vigência da Lei, as universidades deverão comprovar que: a) pelo menos 25% dos docentes está contratado em regime de tempo integral; b) no mínimo 25% do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação stricto sensu, sendo, pelo menos, dez por cento com doutorado; c) produção científica e intelectual consolidada; . no final do oitavo ano de vigência da Lei, as universidades deverão comprovar que: a) pelo menos um terço dos docentes está contratado em regime de tempo integral; b) no mínimo um terço do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação stricto sensu, sendo, pelo menos, quinze por cento com doutorado. . em qualquer época, trinta por cento dos mestres e doutores deve estar em regime de tempo integral;
8. Lei nº 9.515, de 20 de novembro de 1997. Dispõe sobre a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros.	. as lfes e instituições de pesquisa científica e tecnológica poderão prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros;
9. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública.	. Compõe o quadro de funcionários públicos tanto trabalhadores celetistas (contratados com base na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), estatutários, como também aqueles sem o estabelecimento de vínculos formais de contrato (os sem carteira).
10. Lei nº 9.801, de 14 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais	. estabelece exoneração do servidor público estável por excesso de despesa;

	para perda do cargo público por excesso de despesa.	
	11. Lei Complementar nº 96, de 31 de maio de 1999. Limites de despesas com pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> . Estabelece a unificação de impostos e contribuições e a redução de parte do custo de contratação do trabalho; . Gastos da União com Pessoal não podem exceder a cinquenta por cento da Receita Corrente Líquida Federal; . serão vedadas: a criação de cargos, empregos e funções ou alterações de estrutura de carreira quando estiver acima do limite estabelecido; novas admissões, ou contratações de pessoal; . redução de despesas com pessoal à razão de no mínimo, dois terços do excesso nos primeiros doze meses e o restante nos doze meses subsequentes;
	12. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	<ul style="list-style-type: none"> . celebrar entre Ifes e fundações contratos ou convênios para desenvolvimento ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, por prazo determinado; . os contratos dispensam licitação; . Na execução dos projetos via convênios, a fundação de apoio poderá contratar complementarmente pessoal não integrante dos quadros da instituição apoiada, observadas as normas estatutárias e trabalhistas; . vedada contratação de pessoal pela fundação para prestação de serviço de caráter permanente; . concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão para servidores das instituições apoiadas;
ATIVIDADES DOCENTES	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo desempenhará no cargo, observados os seguinte fatores: I- assiduidade; II- disciplina; III- capacidade de iniciativa; IV- produtividade; V- responsabilidade;
	2. LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> . organizar as atividades didático-científica: ensino, pesquisa e extensão; . colegiados de ensino e pesquisa para decisões: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração de programas de cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; . elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais; . adotar regime financeiro contábil que atenda às peculiaridades de organização e funcionamento; . realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; . período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; . as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudo; . a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério;
	3. Decreto nº 2.207, de 15	. As universidades se caracterizam pela

de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino.	indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;
4. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência.	<ul style="list-style-type: none"> . as atividades serão distribuídas em pontos, em função de de uma avaliação: dez pontos por hora aula semanal, até o máximo de cento e vinte pontos; um máximo de sessenta pontos resultado da avaliação qualitativa; o resultado da avaliação respeitará ao mínimo de oito horas semanais de aula; . uma comissão designada pelo MEC regulará e divulgará as formas e critérios para avaliação qualitativa do desempenho docente e os critérios de pontuação; . avaliação terá periodicidade anual e será realizada por uma comissão composta de docentes internos e externos à Ifes; . os critérios para pontuação levará em conta os diversos regimes de trabalho;
5. Decreto nº 3. 860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior.	<ul style="list-style-type: none"> . As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; . as atividades de ensino contemplam o mestrado e o doutorado;
6. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	<ul style="list-style-type: none"> . As instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos ou convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado; . os contratos dispensam licitação, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993; . A participação de servidores das instituições federais é admitida como colaboração esporádica em projetos de sua especialidade, desde que não implique prejuízo de suas atribuições funcionais;
7. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> . medidas de incentivo à capacitação para o alcance da autonomia tecnológica no ambiente produtivo e ao desenvolvimento industrial do País; . estímulo para ambientes especializados e cooperativos de inovação entre Ifes, ICT, empresas nacionais;
8. Lei nº 11.087, de 04 de janeiro de 2005. Altera Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência.	<ul style="list-style-type: none"> . novos critérios para as atividades distribuídas em pontos, em função de uma avaliação: cento e setenta e cinco pontos é o limite individual; o limite global de pontuação mensal, correspondente a 140 (cento e quarenta) vezes o número de professores ativos na Ifes;
1. Decreto nº 490, de 8 de abril de 1992. Dispõe sobre nomeação e contratação de pessoal docente e técnico administrativo das Ifes.	<ul style="list-style-type: none"> . para o exercício de 1992 a interferência direta do MEC para autorização para nomeações e contratações de pessoal docente;

HIERARQUIA

<p>2. Decreto nº 705, de 22 de dezembro de 1992. Dispõe sobre nomeação e contratação de pessoal docente e técnico administrativo das Ifes.</p>	<p>. a interferência direta do MEC para autorização para nomeações e contratações de pessoal docente;</p>
<p>3. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado.</p>	<p>. De acordo com as necessidades as Ifes poderão: admitir professor substituto e professor visitante; professor e pesquisador visitante estrangeiro; . Para contratação docente será por processo seletivo simplificado e não precisa de concurso público;</p>
<p>4. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.</p>	<p>. As Ifes poderão estabelecer convênios ou contratos com Agências de Fomento, por prazo determinado, e com as fundações de apoio, com finalidade de dar apoio na gestão administrativa e financeira dos projetos, com a anuência expressa das instituições apoiadas; . As IFES e as demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs poderão celebrar convênios e contratos, por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de dar apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão; . A atuação da fundação de apoio em projetos de desenvolvimento institucional para melhoria de infraestrutura limitar-se-á às obras laboratoriais e à aquisição de materiais, equipamentos e outros insumos diretamente relacionados às atividades de inovação e pesquisa científica e tecnológica;</p>
<p>5. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.</p>	<p>. o Reitor e o Vice-Reitor de Ifes serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplices organizadas pelo respectivo colegiado máximo; . Composição de no mínimo setenta por cento de docente na composição total; . os Diretores de unidades universitárias federais serão nomeados pelo Reitor observados os mesmos procedimentos para nomeação de Reitor; . o Diretor e o Vice-Diretor de estabelecimento isolado de ensino superior serão nomeados pelo Presidente da República; . será de quatro anos o mandato dos dirigentes, sendo permitida uma única recondução ao mesmo cargo; . os colegiados constituídos de representantes diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição;</p>
<p>6. Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de</p>	<p>. O Reitor e o Vice-Reitor de universidade serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os indicados em listas tríplices elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, ou por outro colegiado que o englobe;</p>

<p>ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A composição das listas tríplexes será de docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior, ocupantes dos cargos de Professor Titular, de Professor Adjunto, nível 4, ou que sejam portadores do título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado;
<p>7. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas; . compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; . Caberá à União processo nacional de avaliação, baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação; avaliação institucional; . a transição do regime anterior e o que institui a Lei atual serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação, preservada a autonomia universitária; . gestão democrática nas universidades, com órgãos deliberativos, com participação da comunidade institucional, local e regional; . os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, bem como da escolha dos dirigentes; . Autonomia didático-científica e financeira (dentro dos recursos orçamentários disponíveis); . colegiados responsáveis para contratação e dispensa de professores; . colegiados responsáveis para organizar os planos de carreira (cargos e salário); . Propor quadro de pessoal docente, técnico e administrativo; . realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; . efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessária ao seu bom desempenho; . as universidades integrarão ao sistema Nacional de Ciência e Tecnologia;
<p>8. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante de projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional; . a autorização de novos cursos de graduação, bem como os de credenciamento de universidades serão feitas pelas comissões de especialistas de ensino ou por comissão especialmente designada, junto à Secretaria de Ensino Superior ou junto ao Conselho Nacional de Educação; . a autorização final deverá ter sua tramitação concluída pela Secretaria de Educação Superior, com vistas ao encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, no prazo de até 120 dias; . O MEC poderá determinar a intervenção, com a designação de dirigente <i>pró-tempore</i>, nas instituições de

	<p>ensino superior, em decorrência de irregularidades verificadas ou em inquéritos administrativos instaurados;</p> <ul style="list-style-type: none"> . O credenciamento das instituições federais, será concedido por tempo limitado, e renovado periodicamente após processo regular de avaliação; . Os procedimentos e as condições para a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação e suas respectivas habilitações ministrados por Ifes serão estabelecidos em ato do MEC;
9. Lei nº 9.515, de 20 de novembro de 1997. Dispõe sobre admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas Ifes.	<ul style="list-style-type: none"> . As Ifes e instituições de pesquisa científica e tecnológica federais poderão prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros;
10. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública.	<ul style="list-style-type: none"> . A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: - prazo duração do contrato; controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes; remuneração pessoal;
11. Medida Provisória nº 10, de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre contratação por tempo determinado de excepcional interesse público.	<ul style="list-style-type: none"> . o Poder Executivo poderá contratar por até três meses professores quando da paralisação ou suspensão das atividades dos servidores públicos, por prazo superior a dez dias; . Poderá prorrogar por igual tempo os contratos firmados;
12. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.	<ul style="list-style-type: none"> . As universidades, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos de sua sede, desde que situados na mesma unidade da federação; . A autonomia não se estende aos cursos e campus fora de sede das universidades; . O MEC coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior; . os programas de mestrado ou de doutorado em funcionamento regular nas Ifes precisam da avaliação da CAPES;
13. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.	<ul style="list-style-type: none"> . O objetivo do SINAES é assegurar em âmbito nacional, avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes; . O MEC regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES; . O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação para levantar o perfil do estudante, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES; . O ENADE será efetuada gradativamente, cabendo ao MEC determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado;

	<p>. Fica instituída, no âmbito do MEC e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES;</p> <p>. As atribuições do CONAES: - avaliar as instituições por meio de procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco;</p> <p>. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP;</p>
14. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	<p>. Os pedidos de credenciamento de fundações de apoio e seu respectivo registros, para realização de contratos e convênios, serão instruídos com a ata da reunião do conselho superior competente da instituição federal a ser apoiada, na qual manifeste a prévia concordância com o credenciamento, sem prejuízo de outros requisitos estabelecidos em normas editadas pelo MEC, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia;</p> <p>. renovação do registro de fundações depende do conselho superior das Ifes;</p>
15. Decreto nº 6.264, de 22 de novembro de 2007. Altera e acresce dispositivos do Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, regulamenta a escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior.	<p>. Somente poderão compor as listas tríplices docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior, ocupantes dos cargos de Professor Titular ou de Professor Associado 4, ou que sejam portadores do título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado;</p> <p>. Nas Universidades que, não possuem professores ocupantes do nível Professor Associado 4, será admitida para compor a lista tríplice os integrantes da carreira do Magistério Superior que estejam no mais alto nível da Classe de Professor Associado, no momento da escolha pelo colegiado;</p>
REGIME DE TRABALHO	<p>1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.</p> <p>. institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis;</p> <p>. o ocupante do cargo de provimento efetivo fica sujeito a 40 (quarenta) horas semanais de trabalho;</p> <p>. o exercício de cargo em comissão exigirá integral dedicação ao serviço;</p> <p>. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade; responsabilidade;</p> <p>. quatro meses antes do fim do estágio probatório, será submetida à homologação da autoridade competente a avaliação do desempenho do servidor;</p> <p>. não aprovado no estágio o servidor será exonerado;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> . adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício; . vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público; . Nenhum servidor receberá importância inferior ao salário-mínimo; . remuneração é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias;
	2. Lei nº 8.270, de 17 de dezembro de 1991. Dispõe sobre reajuste da remuneração dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente; . o ocupante de cargo em comissão ou função de confiança é submetido ao regime de integral dedicação ao serviço;
	3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> . um terço do corpo docente em regime de tempo integral; . o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula;
	4. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica regime da Administração Pública.	<ul style="list-style-type: none"> . A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes; . A fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará: I- a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira; II- os requisitos para a investidura; III- as peculiaridades dos cargos; . Aplica-se aos servidores ocupantes de cargos públicos estabelecer requisitos diferenciados de admissão quando a natureza do cargo o exigir; . São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores de provimento efetivo; . consideram-se servidores não estáveis, aqueles admitidos sem concurso público de provas ou provas e títulos;
	5. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, complementando o inciso III, do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> . Esclarece o que se entende por regime de trabalho docente em tempo integral: aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação;
	6. Lei nº 10.667, de 14 de maio de 2003. Cria cargos efetivos, cargos comissionados.	<ul style="list-style-type: none"> . O docente da carreira de Magistério, submetido ao Regime de Dedicção Exclusiva, poderá ocupar Cargo de Direção - CD ou Função Gratificada - FG, nas Instituições Federais de Ensino, sendo-lhe facultado optar, quando ocupante de CD;
	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe	<ul style="list-style-type: none"> . isonomia salarial; . nenhum servidor receberá remuneração menor que um

SALARIAL

<p>sobre o regime jurídico dos servidores públicos.</p>	<p>salário mínimo;</p> <ul style="list-style-type: none">. É facultado ao servidor converter 1/3 (um terço) das férias em abono pecuniário;. No cálculo do abono pecuniário será considerado o valor do adicional de férias;. A menor remuneração atribuída aos cargos de carreira não será inferior a 1/40 (um quarenta avos) do teto de remuneração;. Após cada quinquênio ininterrupto de exercício, o servidor fará jus a 3 (três) meses de licença, a título de prêmio por assiduidade, com a remuneração do cargo efetivo;. adicional por tempo de serviço;. O adicional por tempo de serviço é devido à razão de 1% (um por cento) por ano de serviço público efetivo;. O servidor fará jus ao adicional a partir do mês em que completar o anuênio;. a promoção ou a ascensão não interrompe o tempo de exercício, contado no novo posicionamento na carreira a partir da data da publicação do ato de promoção ou ascensão;. o substituto dos cargos no exercício de chefia ou direção farão jus à gratificação pelo exercício da função, relativos aos dias substituídos;. Ao servidor investido em função de direção, chefia ou assessoramento, é devida uma gratificação pelo seu exercício e integra o provento da aposentadoria, na proporção de 1/5 (um quinto) por ano de exercício até o limite de cinco quintos;. Quando houver mais de uma função desempenhada no período de um ano, a importância a ser incorporada terá como base de cálculo a função exercida por maior tempo;. Ocorrendo o exercício de função de nível mais elevado, por período de 12 (doze) meses, após a incorporação da fração de 5/5 (cinco quintos), poderá haver a atualização progressiva das parcelas já incorporadas;. Lei específica estabelecerá a remuneração dos cargos em comissão, bem como os critérios de incorporação da vantagem, quando exercidos por servidor;. A aposentadoria proporcional ao tempo de serviço, o provento não será inferior a 1/3 (um terço) da remuneração da atividade;. O servidor que contar tempo de serviço para aposentadoria com provento integral será aposentado: I- com a remuneração do padrão de classe imediatamente superior àquela em que se encontra posicionado; II- quando ocupante da última classe da carreira, com a remuneração do padrão correspondente, acrescida da diferença entre esse e o padrão da classe imediatamente anterior; III- O servidor que tiver exercido função de direção, chefia, assessoramento, assistência ou cargo em comissão, por período de 5 (cinco) anos consecutivos, ou 10 (dez) anos interpolados, poderá aposentar-se com a gratificação da função ou
---	---

	remuneração do cargo em comissão, de maior valor, desde que exercido por um período mínimo de 2 (dois) anos; . Quando o exercício da função ou cargo em comissão de maior valor não corresponder ao período de 2 (dois) anos, será incorporada a gratificação ou remuneração da função ou cargo em comissão imediatamente inferior dentre os exercidos;
2. Lei nº 8.162, de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre revisão dos vencimentos, salários dos servidores públicos.	. Os servidores regidos por contratos CLT: - anuênio; - licença prêmio por assiduidade; - incorporação de gratificação de que trata o art. 62, da lei nº 8.112, de 11 novembro de 1990 ; . Fica-se Extinta Gratificação Especial;
3. Lei nº 8.911, de 11 de julho de 1994. Dispõe sobre a remuneração dos cargos em comissão, define critérios de incorporação de vantagens de que trata a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	. A remuneração dos cargos em comissão e das funções de direção, chefia e assessoramento deverá observar os reajustes gerais e antecipações concedidos ao servidor público federal; . o servidor investido em função de direção, chefia e assessoramento, ou cargo em comissão, incorporará à sua remuneração a importância equivalente à fração de um quinto da gratificação do cargo ou função para o qual foi designado ou nomeado, a cada doze meses de efetivo exercício, até o limite de cinco quintos; . Entende-se como gratificação a ser incorporada à remuneração do servidor a parcela referente à representação e a gratificação de atividade pelo desempenho de função, quando se tratar de cargo em comissão ou função de direção, chefia e assessoramento dos Grupos: Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Cargo de Direção – CD; . É facultado ao servidor investido em cargo em comissão ou função de direção, chefia e assessoramento, optar pela remuneração correspondente ao vencimento de seu cargo efetivo, acrescido de cinquenta e cinco por cento do vencimento fixado para o cargo em comissão, ou das funções de direção, chefia e assessoramento e da gratificação de atividade pelo desempenho de função, e mais a representação mensal;
4. Lei nº 8.270, de 17 de dezembro de 1991. Dispõe sobre reajuste dos servidores públicos.	. É concedido, a partir de 1º de dezembro de 1991, reajuste de vinte por cento sobre os vencimentos, soldos e demais retribuições dos servidores;
5. Lei nº 8.460, de 17 de setembro de 1992. Concede antecipação de reajuste de vencimento dos servidores públicos.	. Fica concedida, a partir de 1º de agosto de 1992, antecipação de reajuste de 20% sobre os vencimentos, soldos e demais retribuições, dos servidores públicos federais; . Ficam incorporadas aos vencimentos dos servidores civis as seguintes vantagens: I- gratificação de regência de classe; II- adiantamento pecuniário; . Não serão pagos cumulativamente os acréscimos de vencimentos por titulação concedidos aos docentes, e os de mestrado ou doutorado; . Os adicionais de titulação ficam majorados para 25%,

	no caso de mestrado, e para 50%, no caso de doutorado;
6. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.	. As fundações contratadas, para sua execução, pode conceder bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão, de acordo com os parâmetros a serem fixados em regulamento; . É vedada aos servidores públicos federais a participação nas atividades durante a jornada de trabalho a que estão sujeitos, excetuada a colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade;
7. Lei Complementar nº 82, de 27 de março de 1995. Disciplina os limites das despesas com o funcionalismo público, na forma do art. 169 da Constituição Federal. (Lei Camata)	. As despesas totais com pessoal pagas com receitas correntes da União não poderão exceder a sessenta por cento da respectiva receita corrente líquida;
8. LDB Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.	. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; . progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
9. Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997. Altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. a promoção não interrompe a contagem de tempo de serviço (retira a ascensão); . o substituto dos cargos no exercício de chefia ou direção deverá optar pela remuneração de um dos cargos respectivo. Fará jus à retribuição pelo exercício do cargo ou função de direção superiores a trinta dias consecutivos, paga na proporção dos dias de efetiva substituição; . O adicional por tempo de serviço é devido à razão de cinco por cento a cada cinco anos de serviço público efetivo, observado o limite máximo de 35% incidente exclusivamente sobre o vencimento básico do cargo efetivo; . Revoga o cálculo do abono pecuniário a ser considerado no valor do adicional de férias; . Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional; . Os períodos de licença não são acumuláveis; . REVOGA: - tempo de serviço para aposentadoria com provento integral; I- a remuneração do padrão de classe imediatamente superior àquela em que se encontra posicionado; II- a remuneração do padrão correspondente, acrescida da diferença entre esse e o padrão da classe imediatamente anterior; III- aposentadoria por ter exercido função de direção, chefia, assessoramento, assistência ou cargo em comissão, por período de 5 (cinco) anos consecutivos, ou 10 (dez) anos interpolados;

	<ul style="list-style-type: none"> . a incorporação da gratificação ou remuneração da função ou cargo em comissão imediatamente inferior dentre os exercidos;
10. Lei nº 9.624, de 2 de abril de 1998.	<ul style="list-style-type: none"> . remuneração dos cargos em comissão e das funções de direção, chefia e assessoramento, observados os reajustes gerais e antecipações concedidos ao servidor público federal;
11. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.	<ul style="list-style-type: none"> . O fim da isonomia salarial, o fim da estabilidade, supressão da garantia de irredutibilidade de salários; . Os subsídios, vencimentos, remuneração, proventos da aposentadoria e pensões e quaisquer outras espécies remuneratórias adequar-se-ão, a partir da promulgação desta Emenda, aos limites decorrentes da Constituição Federal, não se admitindo a percepção de excesso a qualquer título;
12. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência.	<ul style="list-style-type: none"> . É instituída a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do 3º Grau, vinculadas ao MEC; . Os valores a serem atribuídos à Gratificação instituída corresponderão à pontuação atribuída ao servidor, até o máximo de cento e quarenta pontos, observado o limite; . Os servidores regularmente afastados para qualificação em programas de mestrado ou doutorado ou estágio de pós-doutorado, e os servidores ocupantes de função gratificada FG 1 e FG 2, na própria instituição, poderão perceber a gratificação calculada com base em percentual superior a sessenta por cento da pontuação máxima; . É vedada a concessão ou revisão da gratificação instituída por esta Lei em virtude de titulação posterior à aposentadoria;
13. Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre critérios para pagamentos da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior.	<ul style="list-style-type: none"> . O número total de pontos a distribuir anualmente, em cada instituição, somente poderá ultrapassar a quarenta e cinco vezes o número de docentes efetivos em atividade, com a autorização expressa do ministro de Estado da Educação e do Desporto, mediante justificativa apresentada pela instituição; . O número de pontos adicionais a serem distribuídos pelas autorizações concedidas pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto, não poderá superar, a cada ano, dez vezes o número de docentes efetivos em atividade no conjunto das instituições; . Fica assegurada aos docentes servidores ocupantes de cargo em comissão e função de confiança a gratificação equivalente a 60% do máximo de pontos ;
14. Lei Complementar nº 96, de 31 de maio de 1999. Disciplina os limites das despesas com pessoal, na forma do art. 169 da Constituição.	<ul style="list-style-type: none"> . As despesas totais com pessoal pagas com receitas correntes da União não poderão exceder a cinquenta por cento da Receita Corrente Líquida Federal; . Sempre que as despesas com pessoal da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios estiverem acima dos limites fixados, ficam vedadas: <ul style="list-style-type: none"> I- a concessão de vantagem ou aumento de remuneração, a qualquer título; II- a criação de cargos, empregos e funções ou alteração de estrutura de carreira; III- novas admissões ou contratações de pessoal, a qualquer título, pelos órgãos e pelas

	entidades da administração direta ou indireta, mantidas, no todo ou em parte, pelo Poder Público; IV- a concessão a servidores de quaisquer benefícios não previstos constitucionalmente;
15. Medida Provisória nº 2.225-45, de 4 de setembro de 2001.	. revoga o abono adicional por tempo de serviço;
16. Lei nº 10.405, de 9 de janeiro de 2002. Altera tabelas de vencimento básico dos docentes.	. A Gratificação de que trata esta Lei integrará os proventos da aposentadoria e as pensões, de acordo com: I- a média dos valores recebidos nos últimos 24 (vinte e quatro) meses; ou II- o valor correspondente a 60% (sessenta por cento) do limite máximo fixado, quando percebida por período inferior a 24 (vinte e quatro) meses; . Às aposentadorias e às pensões existentes quando da vigência desta Lei aplica-se o disposto no inciso II deste artigo; . Sobre os valores das tabelas constantes dos Anexos I e II desta Lei incidirá qualquer índice concedido a título de revisão geral da remuneração dos servidores públicos federais, vedada qualquer dedução proveniente de posterior revisão geral e anual da remuneração;
17. Medida Provisória nº. 208 de 20 de agosto de 2004. Altera dispositivos da Lei nº. 9.678 de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior.	. Fica instituída a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do 3o Grau, lotados e em exercício nas Ifes, até o máximo de cento e setenta e cinco pontos por servidor;
18. Medida Provisória nº 208, de 20 de Agosto 2004. Altera dispositivos da Lei no 9.678, de 3 de julho de 1998 , que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências.	. altera questões sobre gratificação;
19. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	. As bolsas de ensino, pesquisa e extensão constituem-se em doação civil a servidores das instituições apoiadas para a realização de estudos e pesquisas e, são isentas de imposto de renda;
20. Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Altera Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à	. Os valores a serem atribuídos à Gratificação corresponderão à pontuação atribuída ao servidor, observados: I- o limite individual de 175 (cento e setenta e cinco) pontos;II- o limite global de pontuação mensal de que disporá cada instituição federal de ensino,

	Docência.	correspondente a 140 (cento e quarenta) vezes o número de professores do magistério superior, ativos, lotados e em exercício na instituição; III- o limite de remuneração fixado no art. 10 da Lei no 9.624, de 2 de abril de 1998.
	21. Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Magistério de Ensino Superior.	<p>. O vencimento básico a que fizer jus o docente integrante da Carreira de Magistério Superior será acrescido do seguinte percentual, quanto à titulação, a partir de 1º de janeiro de 2006: I- setenta e cinco por cento, no caso de possuir o título de Doutor ou de Livre-Docente; II- trinta e sete vírgula cinco por cento, no de grau de Mestre; III- dezoito por cento, no de certificado de especialização; IV- sete vírgula cinco por cento, no de certificado de aperfeiçoamento.</p> <p>. Ato do Poder Executivo disciplinará os critérios para o reconhecimento de especialização e de aperfeiçoamento;</p> <p>. Os padrões de vencimento básico do regime de dedicação exclusiva correspondem ao do regime de quarenta horas semanais acrescidos de cinquenta e cinco por cento;</p>
ORGANIZAÇÃO COLETIVA	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	<p>. É assegurado ao servidor o direito a licença para o desempenho de mandato sindical com a remuneração do cargo efetivo;</p> <p>. Somente poderão ser licenciados servidores eleitos para cargos de direção sindical até o máximo de 3 (três), por entidade;</p> <p>. Ao servidor público civil é assegurado o direito à livre associação sindical e os seguintes direitos, entre outros, dela decorrentes: a) de ser representado pelo sindicato, inclusive como substituto processual; b) de inamovibilidade do dirigente sindical, até um ano após o final do mandato, exceto se a pedido; c) de descontar em folha, sem ônus para a entidade sindical a que for filiado, o valor das mensalidades e contribuições definidas em assembléia geral da categoria; d) negociação coletiva;</p> <p>e) de ajuizamento, individual e coletivamente, frente à Justiça do Trabalho, nos termos da Constituição Federal;</p>
	2. Decreto nº 2.066, de 12 de novembro de 1996. Regulamento o art. 92, da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a licença para Desempenho de Mandato Classista.	<p>. Ao servidor eleito para cumprimento de mandato sindical, poderá ser concedida licença sem remuneração do cargo efetivo, sendo-lhe assegurada a contagem do tempo de serviço como se em efetivo exercício estivesse, exceto para promoção por merecimento;</p> <p>. A licença será concedida por prazo igual ao do respectivo mandato;</p> <p>. A concessão da licença é condicionada ao cadastramento da entidade no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE;</p> <p>. Estabelece punição para servidores grevistas e limita o número de dirigentes sindicais.</p>
	3. Lei de Diretrizes e Bases	. não menciona;

	da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	
	4. Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997. Revogado a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. É assegurado ao servidor o direito à licença sem remuneração para o desempenho de mandato sindical; . Somente poderão ser licenciados servidores eleitos para cargos de direção ou representação nas referidas entidades, desde que cadastradas no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado; . em relação a liberação: I- para entidades com até 5.000 associados, um servidor; II- para entidades com 5.001 a 30.000 associados, dois servidores; III- para entidades com mais de 30.000 associados, três servidores;
	5. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.	. o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica;
	6. Medida Provisória nº 10, de 13 de novembro de 2001.	. Define a contratação temporária de até 3 meses, renováveis, em caso de greve de funcionários públicos por mais de 10 dias;
DEMISSÃO	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. A demissão será aplicada nos seguintes casos: I- crime contra a administração pública; II- abandono de cargo; III- inassiduidade habitual; IV - improbidade administrativa; V- incontinência pública e conduta escandalosa, na repartição; VI- insubordinação grave em serviço; VII- ofensa física, em serviço, a servidor ou a particular, salvo em legítima defesa própria ou de outrem; VIII- aplicação irregular de dinheiros públicos; IX- revelação de segredo do qual se apropriou em razão do cargo; X- lesão aos cofres públicos e dilapidação do patrimônio nacional; XI- corrupção; XII- acumulação ilegal de cargos, empregos ou funções públicas; . Será cassada a aposentadoria ou a disponibilidade do inativo que houver praticado, na atividade, falta punível com a demissão; . A destituição de cargo em comissão exercido por não ocupante de cargo efetivo será aplicada nos casos de infração sujeita às penalidades de suspensão e de demissão; . A demissão ou a destituição de cargo em comissão, nos casos dos incisos IV, VIII, X e XI do art. 132, implica a indisponibilidade dos bens e o ressarcimento ao erário, sem prejuízo da ação penal cabível. . A demissão ou a destituição de cargo em comissão, incompatibiliza o ex-servidor para nova investidura em cargo público federal, pelo prazo de 5 (cinco) anos; . Não poderá retornar ao serviço público federal o servidor que for demitido ou destituído do cargo em comissão por infringência; . Configura abandono de cargo a ausência intencional do servidor ao serviço por mais de trinta dias consecutivos; . Entende-se por inassiduidade habitual a falta ao serviço, sem causa justificada, por sessenta dias,

		interpoladamente, durante o período de doze meses;
	2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	. Caberá aos colegiados de ensino e pesquisa a contratação e dispensa de professores;
	3. Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997.	. para fins de demissão do servidor, o ato de imposição da penalidade mencionará sempre o fundamento legal e a causa da sanção disciplinar;
	4. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.	. O servidor público estável só perderá o cargo: I- em virtude de sentença judicial transitada em julgado; II- mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa; III- mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa;
	5. Medida Provisória nº 1.726, de novembro de 1998. Insere dispositivos na Consolidação das Leis do Trabalho.	. Define limites de despesas com pessoal, regulamenta e estabelece o prazo de 2 anos para as demissões por excesso de pessoal, regulamentando a demissão de servidores públicos estáveis por excesso de pessoal;
	6. Lei Complementar nº 96, 31 de maio de 1999. Disciplina os limites das despesas com pessoal, na forma do art. 169 da Constituição.	. Estabelece a unificação de impostos e contribuições e a redução de parte do custo de contratação do trabalho; . Poderá ser adotada a redução da jornada de trabalho, com adequação proporcional dos vencimentos à jornada reduzida, como medida independente ou conjunta;
	7. Lei nº 9.801, de 16 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para perda de cargo público por excesso de despesa e dá outras providências.	. Estabelece a demissão de funcionários estáveis do Setor público;
APOSENTADORIA	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. Plano de Seguridade Social do servidor; . será aposentado o servidor: a) aos 35 (trinta e cinco) anos de serviço, se homem, e aos 30 (trinta) se mulher, com proventos integrais; b) aos 30 (trinta) anos de efetivo exercício em funções de magistério se professor, e 25 (vinte e cinco) se professora, com proventos integrais; c) aos 30 (trinta) anos de serviço, se homem, e aos 25 (vinte e cinco) se mulher, com proventos proporcionais a esse tempo; d) aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e aos 60 (sessenta) se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço; . A aposentadoria compulsória será automática aos setenta anos de idade; . A aposentadoria voluntária ou por invalidez vigorará a partir da data da publicação do respectivo ato; . A aposentadoria por invalidez será precedida de licença para tratamento de saúde, por período não excedente a 24 (vinte e quatro) meses. Expirado o período de licença e não estando em condições de reassumir o cargo ou de ser readaptado, o servidor será aposentado. O lapso de tempo compreendido entre o

	<p>término da licença e a publicação do ato da aposentadoria será considerado como de prorrogação da licença.</p> <ul style="list-style-type: none"> . quando julgado incapaz o servidor será aposentado; . o retorno à atividade de servidor aposentado por invalidez, quando forem declarados insubisistentes os motivos da aposentadoria; . irreversível a aposentadoria quando completado 70 (setenta) anos; . A gratificação recebida por exercer a função de chefia ou direção integra o provento da aposentadoria, na proporção de 1/5 (um quinto) por ano de exercício na função; até o limite de 5 (cinco) quintos. . Quando mais de uma função houver sido desempenhada no período de um ano, a importância a ser incorporada terá como base de cálculo a função exercida por maior tempo. . Ocorrendo o exercício de função de nível mais elevado, por período de 12 (doze) meses, após a incorporação da fração de 5/5 (cinco quintos), poderá haver a atualização progressiva das parcelas já incorporadas; . Os períodos de licença-prêmio já adquiridos e não gozados pelo servidor que vier a falecer serão convertidos em pecúnia, em favor de seus beneficiários da pensão; . haverá ajuste de contas com a Previdência Social, correspondente ao período de contribuição por parte dos servidores celetistas;
2. Lei nº 8.162, de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre revisão dos vencimentos, salários dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . Para efeito de aposentadoria, será contado em dobro do tempo da licença prêmio, que o servidor não houver gozado; . São considerados extintos, a partir de 12 de dezembro de 1990, os contratos individuais de trabalho dos servidores que passaram ao regime jurídico instituído pela Lei nº 8.112, de 1990, ficando-lhe assegurada a contagem de tempo anterior de serviço público federal para todos os fins, exceto: <ul style="list-style-type: none"> I - anuênio; II - incorporação de gratificação; III - licença-prêmio por assiduidade;
3. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social.	<ul style="list-style-type: none"> . Lei não especifica o servidor público como segurado, o classifica como empregado;
4. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> . Lei não especifica o servidor público como segurado, o classifica como empregado;
5. Lei nº 8.647, de 13 de abril de 1993. Dispõe sobre a vinculação do servidor público civil, ocupante de cargo em comissão sem	<ul style="list-style-type: none"> . Especifica que são segurados obrigatório o servidor público ocupante de cargo em comissão, sem vínculo efetivo com a União, Autarquias, inclusive em regime especial, e Fundações Públicas Federais;

	vínculo efetivo com a Administração Pública Federal, ao Regime Geral de Previdência Social.	
	6. LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.	. não menciona;
	7. Emenda Constitucional nº 19, 4 de junho de 1998.	Ressalta que os subsídios, vencimentos, remuneração, proventos da aposentadoria e pensões e quaisquer outras espécies remuneratórias adequar-se-ão, aos limites decorrentes da Constituição Federal, não se admitindo a percepção de excesso a qualquer título;
	8. Lei nº 9.876, de 26 de novembro de 1999. Dispõe sobre a contribuição previdenciária.	. o servidor civil ocupante de cargo efetivo são excluídos do Regime Geral de Previdência Social, desde que amparados por regime próprio de previdência social;
DEVERES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR	1. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	. O servidor tem trinta dias para entrar em exercício. Será exonerado se não entrar em exercício no prazo estabelecido; . Exercício é o efetivo desempenho das atribuições do cargo; . a carga horária de 40 horas semanais de trabalho, e os ocupantes de cargos em comissão será de dedicação exclusiva; . estágio probatório de 24 (vinte e quatro) meses durante o qual sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para desempenho do cargo; além da assiduidade; disciplina; capacidade iniciativa; produtividade; responsabilidade; . quatro meses do fim do período estágio probatório a avaliação de desempenho será homologada por uma autoridade competente, de acordo com a lei do sistema de carreira; . o estágio probatório ficará suspenso durante as licenças e os afastamentos, e em curso de formação;
	2. Lei nº 8.270, de 17 de dezembro de 1991.	. Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente;
	3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, de 20 de	. reorganizar os estatutos e regimentos no prazo de oito anos, de acordo com essa lei; . elaborar o regulamento de seu pessoal incluindo à

dezembro de 1996.	<p>avaliação de desempenho;</p> <ul style="list-style-type: none"> . aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados no respectivo Poder mantenedor; . obrigatoriedade na frequência dos professores, salvo nos programas de educação à distância;
4. Lei nº 9. 527, de 10 de dezembro de 1997. Altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, sobre o regime jurídico dos servidores públicos.	<ul style="list-style-type: none"> . O servidor tem quinze dias para ser empossado em cargo público entrar em exercício. Será exonerado se não entrar em exercício no prazo estabelecido; . Exercício é o efetivo desempenho das atribuições do cargo público ou função de confiança; . a jornada de trabalho ser fixada em razão das atribuições aos cargos respeitado o máximo 40 horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias; . estágio probatório de 24 (vinte e quatro) meses durante o qual sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para desempenho do cargo; . quatro meses do fim do período estágio probatório a avaliação de desempenho será homologada por uma autoridade competente, após análise de uma comissão constituída para essa finalidade; . ao servidor em estágio probatório somente poderão ser concedidas licenças e os afastamentos respeitando incisos I a IV, do art. 81, e em curso de formação somente com aprovação em concurso para outr cargo;
5. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação no Magistério Superior.	. Para recebimento da gratificação o docente passará por uma avaliação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
6. Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Altera dispositivos da Gratificação de incentivo à Docência.	. alteração nas regras para recebimento da gratificação passará por uma avaliação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão;

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de diversas legislações que alteram de certa maneira o trabalho e a carreira docente, 2011.

Obs.: À título de informação pois extrapola o período de estudo do referido trabalho: Em 2008 foi emitida Medida Provisória nº 431, de 14 de maio, que dispõe sobre a reestruturação da Carreira de Magistério Superior. A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, reestrutura a carreira de Magistério Superior, de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

ANEXOS

ANEXO B

PEQUISA DE DOUTORADO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP TERMO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Docente:

Você está convidado (a) para participar, como voluntário (a), da minha pesquisa de doutorado que objetiva analisar as conseqüências trazidas pela regulação das políticas educativas atuais para as condições do trabalho docente da educação superior. Para tanto, alguns aspectos do trabalho docente serão objetos de reflexão, tais como, processo de trabalho, condições de trabalho, formas de contratação, autonomia, organização do trabalho pedagógico. Isto nos permitirá conhecer os docentes que atuam no ensino superior na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Você poderá se assim o desejar, retirar-se, a qualquer momento, bem como poderá ainda pedir esclarecimentos sobre qualquer questão. Ressalte-se que esse trabalho não terá a pretensão de expor nenhum entrevistado individualmente e/ou coletivamente.

Como responsável por esta pesquisa, comprometo-me de manter em sigilo todos os seus dados pessoais.

Assim, se está claro para o (a) Senhor (a) a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário (a) peço que assine este documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Emilia Peixoto Vieira, Msc. Aluna do doutorado, Faculdade de Educação - Unicamp

Eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa: **“As condições de trabalho docente no Ensino Superior Público no contexto das reformas educacionais brasileiras”**. Declaro ter recebido e tomado conhecimento de todas as informações que me permitiram dar meu consentimento à participação nessa pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Local e data: _____, ___ / ___ / _____

Assinatura

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

“As condições de trabalho dos professores no ensino superior no Brasil”

1. Seu nome, estado civil, possui filhos, qual é a profissão do seu companheiro/a? Onde você reside?

2. Qual é a sua situação funcional na universidade? E qual o regime de trabalho?

3. Quando você foi nomeado?

3.1. Antes de ser nomeado você foi professor substituto, visitante...

4. Número de anos de serviço no ensino? (ed. Básica, superior)

5. Número de anos de serviço no ensino superior? (como substituto, visitante, efetivo...) público e privado.

6. Qual é sua disciplina e departamento:

7. Você pode me descrever seu percurso de formação profissional? (da educação básica até o momento – público e privado) E você recebeu algum auxílio para fazer seu mestrado ou doutorado? E de seus pais?

8. Você pode me descrever o seu percurso profissional?

8.1. Antes de trabalhar na universidade, você teve outras experiências profissionais?

9. Como se organiza a repartição das suas horas para o ensino?

Repartição regular cada semana e entre os semestres

Repartição diferente entre os semestres

10. Você exerce ou exerceu durante sua carreira alguma função e/ou membro na Universidade ou outro órgão? (Reitor, coordenação colegiado, diretor de departamento, coordenador de mestrado, doutorado, especialização, coordenador extensão, coordenador de grupo de pesquisa, membro de associação profissional, membro do sindicato, membro do conselho universitário, outros...)

11. Aproximadamente, quantas horas semanais você avalia consagrar de tempo em média às tarefas pedagógicas (os cursos, as preparações, as correções, as reuniões pedagógicas...)

12. Quantos horas por semana (em média) você avalia consagrar de tempo: Às atividades ligadas à investigação: incluídas as reuniões, escrita, organização de encontros...):

E às tarefas de extensão e administrativas e as responsabilidades diversas (em sua casa):

13. Contando com todas as atividades desenvolvidas (ensino, pesquisa, extensão e administrativa), quantas horas semanais avalia consagrar:

14. Você exerce uma outra atividade remunerada em outro lugar que no ensino superior? Qual ? Quantas horas?

15. Por semestre você trabalha geralmente com quantas turmas? (graduação, mestrado, doutorado) – outros precisar:

16. Ao todo, quantos estudantes você tem por semestre em seus cursos?

17. Na universidade você dispõe de :

	Sim	Não
De uma sala		
De uma caixa de correspondência		
De uma secretária em tempo parcial		
De uma secretária em tempo integral		
De materiais informáticos		
De fotocópia sem limitação		
De acesso sem problemas ao fundo documentário, a uma biblioteca		
De uma linha telefônica		

18. Você discute suas atividades com outros colegas de trabalho?

Sim Não

19. Atualmente você efetua uma (ou várias) investigação (s) ? E extensão?

Sim Não

20. Se sim, você trabalha com ou sem financiamento ? E como funciona o processo de pedido de financiamento? Você está inscrito algum grupo de pesquisa na Instituição/CNPq/CAPES?

21. Você já teve que pagar do seu bolso despesas causadas pelas suas diversas atividades profissionais? Você pode precisar?

22. Considera que estas despesas que assume com o seu próprio rendimento são:

23. Organizou (ou co-organizou) um colóquio, um encontro científico?

24. Dirigiu (ou Co-dirigiu) uma revista científica?

25. Você é, ou você foi, membro de um Comitê editorial para uma revista científica?

26. Coordena ou coordenou um número de revista?
27. Quantas dissertações, teses orienta atualmente?
28. Durante os 5 últimos anos, você foi membro de banca de mestrado ou doutorado ?
29. Você foi consultor/a para
- uma banca de seleção de professor/a
 - de um organismo federal, do estado, município
 - de uma empresa privada
 - outros (você pode precisar)
 - Nenhuma dessas
30. Nesses 5 anos, você pode descrever suas atividades (publicações de artigos em revistas científicas (só ou coletivamente), livros, coordenação de livros, relatórios produzidos de pesquisas, conferências em colóquios ou encontros científicos?)
31. Durante estes 5 anos, quantos vezes você foi convidado a apresentar os seus trabalhos:
- No Brasil:
 - No estrangeiro:
32. Durante estes 5 anos, quantas vezes você foi convidado a falar dos seus trabalhos em encontros “todos públicos”
- No Brasil:
 - No estrangeiro:
33. Você tem o sentimento de ser remunerado corretamente para o trabalho que efetua:
- Sim Não Outro ponto de vista (precisar):
34. Quais deveriam ser os critérios utilizados para determinar o avançamento na carreira e a remuneração dos professores?
- 34.1. Você acredita que os mecanismos atuais de avaliação docente são adequados? Você já respondeu alguma avaliação docente e depois obteve retorno acerca dos resultados?
35. Quais são os elementos que poderiam melhorar significativamente as suas condições de trabalho na instituição?
36. Você tem o sentimento que a sua vida profissional e a sua vida privada são separadas? Pode explicar em algumas linhas?
37. Você é satisfeito com o desenvolvimento de sua carreira de professor?

38. Você é satisfeito com o desenvolvimento de sua carreira de investigador ?

39. Você já pensou em mudar de profissão?

40. Entre as suas diferentes atividades profissionais, qual a que motiva mais atualmente?

41. Para você, a universidade deveria ser sobretudo?

42. Sobre a função do professor na universidade existem diferentes definições, entre elas as seguintes:

A. O professor é, sobretudo, um transmissor de cultura e de conhecimento.

B. O professor é, sobretudo um mediador da aprendizagem dos alunos para o ensino, pesquisa e extensão.

Qual destas duas frases se adéqua mais a sua opinião pessoal?

a frase A

a frase B

Nenhuma das duas

Não sei

43. Qual grau de autonomia você gostaria de ter em suas atividades como professor?

44. Sobre o tema autonomia das universidades existem diversas opiniões. Qual destas duas frases se aproxima mais de sua opinião pessoal?

Dar mais autonomia às universidades é uma política que desresponsabiliza o Estado na prestação de serviço educativo.

Uma maior autonomia das universidades fortalecerá suas capacidades para aumentarem a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

De acordo com a frase A

De acordo com a frase B

De acordo com nenhuma

Não sabe

45. Você é sindicalizado?

Sim

Não

Se a resposta for afirmativa, quanto tempo você é filiado?

46. Você participou de algum movimento de reivindicação do magistério? (paralisações, greves definidas em Assembléia da categoria).

Sim

Não

47. Você participou dos últimos movimentos de reivindicação do ensino (ano de 2001 e de 2005)?

Sim Não

Se a resposta for afirmativa, qual balanço você faz destas mobilizações?

48. Como considera sua participação no movimento de reivindicação do ensino superior?

satisfatória Insatisfatória

Comente:

49. Como avalia o movimento sindical do ensino superior?

Satisfatório Insatisfatório Não representativo outro

Comente:

50. Para você o sindicato tem representado os interesses da categoria nas questões pertinentes às reivindicações do/as professores/as?

Sim Não

51. De que forma se dá a interferência/influência do docente na organização do trabalho acadêmico?

- Participando do Conselho de Curso, Colegiado e/ou Departamento.
- Participando da elaboração da proposta pedagógica.
- Participando de planejamentos anuais e/ou semestrais.
- Participando dos Conselhos Universitários.
- Sindicato

52. Como você avalia sua participação nesse processo/mecanismo de organização do trabalho acadêmico?

Excelente. bom. regular Insuficiente.

53. Como você avalia o resultado do processo/mecanismo na organização do trabalho acadêmico?

Excelente bom regular Insuficiente

54. Como você avalia a participação dos seus representantes nos Conselhos Superiores (Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselho de Administração)?

Excelente bom regular Insuficiente

55. Resumidamente, como avalia as suas condições de trabalho?

Obrigada por sua participação.