

Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Ciências Sociais



**A UNIVERSIDADE, A GREVE E O TEMPO: problematizando conflitos e
o cotidiano docente.**

Autora: Rosa Maria de Souza

Orientador: Fabrício Roberto Costa Oliveira

Viçosa

Novembro/ 2014

Rosa Maria de Souza

**A UNIVERSIDADE, A GREVE E O TEMPO: problematizando
conflitos e o cotidiano docente.**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado em nove de dezembro de 2014
ao Departamento de Ciências Sociais da
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências para obtenção de
título de Bacharel em Ciências Sociais.*

Orientador: Fabrício Roberto Costa Oliveira

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2014

Índice

QUADRO DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT	5
INTRODUÇÃO.....	6
A UNIVERSIDADE COMO “CAMPO”	12
REUNI.....	18
GREVE COMO ESPAÇO DE DEBATE AMPLIADO	21
DOCENTES COMO ATORES DE MULTIPLAS FUNÇÕES: AS DISPUTAS COTIDIANAS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

QUADRO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

REUNI: Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

CCH: Centro de Ciências Humanas Letras e Artes

CCA: Centro de Ciências Agrárias

CCE: Centro de Ciências Exatas

CCB: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

ASPUV: seção sindical dos docentes da Universidade Federal de Viçosa

Andes/ SN: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

RAP: Relação aluno por professor

UFV: Universidade Federal de Viçosa

PG: pós-graduação

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como se configura a dinâmica do trabalho docente nas IFES brasileiras. Para tanto, primeiramente, analisamos o movimento grevista de 2011/2012, a partir das falas dos professores em assembleia durante a greve de 2012. Posteriormente, procuramos entender o cotidiano dos professores efetivos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), a fim de perceber como as questões levantadas pelo movimento grevista aparecem no fazer diário desses professores. Nesse sentido, entrevistamos oito professores efetivos de diferentes cursos do CCH. Nesse trabalho, entendemos as universidades como espaços de constantes disputas, nos termos de Bourdieu, principalmente no que toca as definições das suas funções, que tem grande peso para a construção de políticas públicas para educação superior, podendo ser entendidas a partir da noção de campo. Enquanto campo, as universidades se encontram em constante contato com outros campos, em vista de que lida com demandas de diversas esferas do mundo social. Todas essas demandas, segundo pudemos analisar, tem forte impacto sobre o trabalho docente nas instituições de ensino superior (IFES) brasileiras, se relacionando com diversas das questões apontadas como críticas pelos professores. Por fim, pudemos perceber que as questões do produtivismo, do tempo para o trabalho, demandas burocráticas, entre outras se tornam muito relevantes para os professores atuantes no ensino superior brasileiro.

ABSTRACT

This study aimed to understand how are configured the dynamics of teaching in Brazilian's IFES. To do so, first, we analyzed the strike movement of 2011/2012, from the teachers' speeches in the assembly during the strike of 2012. Subsequently we tried to understand the daily life of effective teachers of the Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) to see how the issues raised by the strike movement appeared in the daily work to these teachers. In this sense, we interviewed eight tenured professors of different courses of CCH. In this work, we consider universities as spaces of constant disputes, according to Bourdieu, especially in terms of the setting of their tasks, which has great weight for the construction of public policies for higher education and can be understood from the notion of field. While fields, universities are in constant contact with other fields, as we see it as dealing with the demands of various spheres of the social world. All these demands, as we analyzed, have a strong impact on the teaching work in Brazilian federal higher education institutions (IFES), relating to several of the issues identified as critical by the teachers. Finally, we realized that productivism issues, time to work, bureaucratic demands, among others become very relevant to teachers working in Brazilian higher education.

A UNIVERSIDADE, A GREVE E O TEMPO: problematizando conflitos e o cotidiano docente.

Rosa Maria de Souza

Orientador: Fabrício Roberto Costa Oliveira

INTRODUÇÃO

As universidades podem ser entendidas como espaços de formação e potencial transformação do mundo social, como produtora de conhecimentos nas diversas áreas e formadoras de profissionais afiados com as exigências do mundo produtivo. Poderíamos citar um grande número definições para essa instituição, sendo que a cada uma delas cabe um contingente de funções a serem exercidas, todavia podemos observar que, existindo diversas possibilidades para a compreensão das universidades, essas explicações se encontram em constantes disputas.

Acontece que tais definições são usadas para justificar ações, investimentos, reformas, hierarquias e projetos, que têm implicações nas diversas atividades realizadas nas universidades, assim como na rotina dos diferentes atores que a compõe, além de implicações para toda uma agenda que se coloca e é colocada pelos agentes das universidades em todos os seus campos de atuação. Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender como se configuram tais disputas no espaço universitário, com foco para suas implicações para a rotina dos docentes do ensino superior.

Esse trabalho representa o desdobramento de minha pesquisa de iniciação científica, realizada no período de julho de 2013 a agosto de 2014. Intitulada “As pautas do movimento grevista 2011/2012: um novo modelo para educação?”, a referida pesquisa realizou o esforço de construir um quadro analítico acerca da situação geral das universidades brasileiras, com base nos discursos dos professores grevistas da Universidade Federal de Viçosa durante as assembleias do período em questão.

Compreende-se que os docentes das universidades são os atores que, em geral, tem um vínculo acadêmico mais extenso, passando pela sua formação (graduação e pós-graduação) e por diversas experiências com a docência, a pesquisa, a extensão e administração no ensino superior. Dessa forma, esses atores estão presentes em diversos processos que, consciente ou inconscientemente, são meios (ou reflexos) das diversas disputas travadas nesse espaço.

Além disso, são esses atores que tem que lidar com o cotidiano universitário, percebendo e vivenciando seus problemas e seus avanços. Dessa maneira, as demandas desses professores – explicitadas nas pautas apresentadas pelos grevistas – esclarecem quais são os pontos críticos enfrentados pela instituição, auxiliando na compreensão da situação geral nesse contexto.

Em vista disso, o trabalho conta com a análise dos arquivos das assembleias do movimento grevista de 2011/2012, no sentido de resgatar as pautas daquele momento. No entanto, para ampliar o debate e produzir um contraponto às análises anteriormente realizadas, procurei realizar uma pesquisa qualitativa com os professores atuantes no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (CCH – UFV). Realizei oito entrevistas com professores de diferentes cursos ligados ao CCH com o intuito de compreender as principais atividades realizadas pelos mesmos, quais lhes requeriam mais tempo e dedicação e quais são as principais exigências que lhes são feitas. Para manter o sigilo acerca das identidades dos professores entrevistados, os nomes, assim como qualquer menção aos departamentos, cursos, congressos específicos e afins serão retirados do texto.

Dessa forma, imagino ser possível reunir um contingente relevante de posicionamentos acerca da situação da universidade, bem como explicitar diversos momentos em que nos deparamos com situações de disputa dentro do campo acadêmico-universitário, sejam elas explícitas, como em contextos de negociações grevistas, sejam implícitas no cotidiano docente.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), as disputas podem ser caracterizadas, entre outras formas, pela distribuição de recursos entre os diferentes centros nos quais os cursos são reunidos. A instituição concentra seus cursos em quatro centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

(CCB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE); e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Dentre esses, o CCA reúne alguns dos cursos mais antigos oferecidos pela UFV, contando com alguns dos primeiros programas de pós-graduação do Brasil.

A marca de cinquenta anos de Pós-Graduação em Ciências Agrárias merece registro, homenagem e celebração, destacando a participação relevante da Universidade Federal de Viçosa, responsável pelo início, em 1961, da Pós-Graduação em Ciências Agrárias, no Brasil, com a criação dos programas de Pós-Graduação em Fitotecnia (iniciado como Olericultura) e Economia Rural (recentemente renomeado para Economia Aplicada). Igual mérito e destaque merecem o Centro de Ciências Agrárias e seus Departamentos de Fitotecnia e Economia Rural, responsáveis pela criação dos programas (BRUCKNER, 2011, p II).

Percebe-se uma desigualdade de acesso a recursos entre os cursos mais antigos da universidade, que são também aqueles que contam com o maior número de programas de pós-graduação e os cursos mais recentes. O Centro de Ciências Humanas conta, atualmente, com quatorze cursos de graduação e cinco programas de pós-graduação *stricto-senso*, sendo que apenas um deles conta com o curso de doutorado. Esse é um número relativamente pequeno de programas de pós-graduação, principalmente se comparamos com os centros de Ciências Biológicas e Agrárias da mesma instituição.

Segundo Dagnino (2007), a pesquisa no seio da universidade brasileira tem se tornado importante elemento para a captação de recursos, assim como tem influenciado consideravelmente a formulação das políticas públicas de Ciência, Tecnologia & Desenvolvimento. Dessa forma, os centros que comportam maior número de programas de pesquisa têm maiores possibilidades de conseguir aumentar seu orçamento, seja por recursos de financiadoras públicas ou privadas.

O CCH se torna relevante para esse estudo pela sua inserção disputa por recursos dentro da UFV, uma vez que é a unidade que possui menos programas de pós-graduação, com destaque para o fato de que apenas um de seus programas possui o curso de doutorado. Isso, aliado ao fato de ser tradicionalmente a área do conhecimento que menos atua em prestação de serviços e consultorias, o que limita as possibilidades de arrecadação de recursos de empresas privadas, coloca o CCH como o centro que possui menos recursos entre as unidades da UFV.

O que eu acho difícil é... o que eu acho ruim, na verdade, são os critérios que hoje são utilizados para a distribuição de bolsas e recursos; que são sempre critérios muito meritocráticos, mas numa meritocracia meio, né, desviada. O que que você considera? Quer dizer, vamos supor eu consegui aprovar o projeto, mas foi uma luta, você tem que justificar muito; enquanto que para outros colegas isso é muito fácil. E quando você coloca condições, não vou te dar uma bolsa produtividade, mas como que eu defino que a minha pesquisa, que é com ser humano, que demora um ano, que eu produzi menos que o colega da genética que produz um não sabe que lá por semana? Percebe? Isso também é muito ruim, é muito desigual! Esses critérios de motivação, que são as bolsas aprovações de projetos acho que isso deveria ser mais uniformizado (Professora B, outubro de 2014).

Nesse sentido, Bosi (2007) argumenta que os editais de fomento têm moldado a pesquisa acadêmica, gerando um saber fazer que prioriza áreas do conhecimento com maiores possibilidades de aplicação para o mundo produtivo. Em consonância com Dagnino (2007), Bosi aponta para a concentração de recursos e equipamentos nos departamentos que conseguem financiar mais pesquisas, gerando uma desigualdade entre as áreas do conhecimento financiada com dinheiro público.

À medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados pelas áreas consideradas “rentáveis”, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição: laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos que servem apenas e exclusivamente aos grupos, núcleos e centros de pesquisa construídos às expensas do dinheiro público (propriamente os editais) e em parceria com empresas (ADUSP, 2002). Cada vez mais privatizados os meios de produção do trabalho docente (e do conhecimento), resta aos professores desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando “competição”, “empreendedorismo” e “voluntarismo” (BOSI, 2007, p 1514).

Frente a isso, os professores têm que lidar com uma responsabilidade muito grande sobre sua própria atividade, sendo os responsáveis pela produção do conhecimento e também dos meios para necessários para tanto. Fica sob sua responsabilidade a captação de recursos para suas pesquisas e também, para a própria universidade. Segundo Bosi (2007), esse quadro leva à formação de uma prática de parcerias com setores privados e empresarias, bem como de prestação de serviços pelos docentes universitários, a fim de garantir certa autonomia dos departamentos frente aos recursos públicos e editais.

Assim, ganham lugar dentro das universidades, diversos escritórios – e consultórios no caso dos médicos – especializados em prestar consultorias e desenvolver produtos. Nessa via, o trabalho docente, concebido como extensão universitária, é mercantilizado. O resultado dessas intervenções tende a tornar esses docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas,

convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extra-orçamentários (BOSI, 2007, p 1515).

Os professores atuantes nos cursos do CCH, nesse contexto, enfrentam uma nuance diferenciada do produtivismo acadêmico. Tendo que enfrentar sistemas de avaliação que não se atentam às peculiaridades da construção do conhecimento em Ciências Humanas, estes professores têm que lidar, ainda, com um contingente limitado de recursos e com a cobrança por construir conhecimentos “úteis”, no sentido da aplicação para o desenvolvimento de técnicas e tecnologias.

Então, por exemplo, áreas das humanas, áreas das sociais, a gente aprova muito menos projetos. Então se eu coloco lá assim: não, porque eu tenho um impacto tecnológico tal. Meu dinheiro está garantido. Então você que tem o trabalho óleos alternativos, gente! É muito dinheiro que esse pessoal tem. É muito dinheiro, você não tem noção, assim, entendeu? É bolsa para viagem, para tudo! Nós para conseguirmos 30 mil, nossa! Mas a gente se desdobra! Então eu acho que, o governo tem suas áreas estratégicas, que ele quer investir, tudo bem; agora o restante, que fosse mais igualitário. Porque isso gera um círculo vicioso: se eu não tenho recurso eu não consigo produzir e se não consigo produzir eu não tenho recurso; se eu não tenho recurso eu não consigo produzir e se não consigo produzir eu não tenho recurso; se eu não tenho recurso eu não consigo produzir e se não consigo produzir eu não tenho recurso; e a gente não sai disso, entendeu? Isso é muito injusto! (Professora B, outubro de 2014).

Tudo isso os coloca na situação de uma disputa acirrada, tanto internamente, pela distribuição de recursos entre os projetos acadêmicos, quanto externamente, e nesse caso podemos pensar numa disputa pela redefinição de avaliações e de critérios de aplicabilidade e utilidade do conhecimento, assim como numa disputa entre os programas de pós-graduação, no que concerne a avaliação comparativa entre os cursos.

(as exigências da CAPES) se refletem em todos os professores que fazem parte do corpo de orientadores da pós-graduação. A gente tem que cumprir metas e essas metas variam a cada triênio. Então, por exemplo, se eu publiquei um artigo hoje, os meus professores publicaram um artigo também hoje, mas os professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, os professores da Universidade Federal de Minas Gerais publicaram dois, nós estamos perdendo relativamente a eles (Professora D, outubro de 2014).

Por conta disso tudo, compreender a rotina desses profissionais nos ajuda a perceber como se configura a dinâmica do “fazer universitário”, num sentido amplo. Percebe-se que, além de atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, os professores se veem cercados por uma gama de demandas administrativas, de participação em coordenações, chefias, conselhos e comissões. Fica visível também que algumas dessas atividades englobam fins não explicitamente definidos.

Por exemplo, as atividades de pesquisa poderiam ser compreendidas tanto como atividades de construção de conhecimentos acerca do mundo, quanto como meios para a criação de técnicas e tecnologias aplicáveis aos diversos campos. Por outro lado, na dinâmica de disputas no seio da universidade, essas atividades podem corresponder a níveis diferenciados de poder de definição de temáticas “relevantes”, bem como a possibilidades de arrecadação de recursos para um determinado departamento ou programa. Da mesma forma, o desenvolvimento de tais atividades pode ter implicações em níveis de prestígio de um pesquisador, departamento ou programa, acarretando níveis desiguais de influência destes dentro da instituição (DAGNINO, 2007; BOSI, 2007; DURHAM, 2005).

Nesse sentido, torna-se importante lançar luz sobre diversas temáticas que são caras a universidade hoje, de maneira mais ampla, principalmente no que se refere às reformas por ela sofridas e novas formas de pensar as universidades, suas contribuições e obrigações. Deparamo-nos aqui com termos que extrapolam os limites institucionais, explicitando suas relações com demandas externas, relacionadas aos campos político e econômico, nas quais se baseiam releituras e reestruturações da carreira acadêmica. Abre-se espaço para inserção de aspectos como o produtivismo e a competição, recorrentes nos discursos acerca da condição atual da docência superior, principalmente em se tratando de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Todavia, a fim de contribuir para uma compreensão ampliada do contexto no qual nos encontramos hoje, faz-se necessária a análise do processo histórico de formação da universidade brasileira, no sentido de perceber qual papel atribuímos a ela e como chegamos a essa concepção de universidade. Por meio dessa reflexão, chegamos à percepção das diversas disputas de poder, que se renovam constantemente, procurando atender cada vez mais demandas, às quais se colocam em tensão pela redefinição de prioridades no meio acadêmico em cada período.

É preciso ter em mente que a educação superior brasileira se forma em um processo histórico. Modelos são testados, lidos, relidos e adaptados. A universidade – pública ou não – foi construída ao longo de grandes negociações e da busca constante por atender a diversas demandas, logo se configura como um permanente campo de

batalhas no que concerne aos seus objetivos, funções e missões. Estas últimas mudam de tempos em tempos, atribuindo novos desafios ao ensino superior.

Os atores inseridos nesse campo fazem parte, também, dessas disputas, sendo levados a cumprir funções específicas que determinaram sua posição dentro do campo e que lhes dão meios para lutar por seus interesses. Estes atores, em especial os professores que se envolvem em atividades de pesquisa e administração, como veremos, são os protagonistas dessas disputas internas, que se fazem no sentido da definição geral da universidade, assim como da definição da posição de cada um na hierarquia no interior desse campo.

Em outro sentido, ademais, podemos perceber que as disputas sobre definições para a universidade ultrapassam seus limites institucionais, fazendo com que os atores que disputam em seu interior, compitam também com atores exteriores a ela, assim como ocorreu nas negociações dos docentes com os representantes do governo no período de greve. Assim, o contexto universitário em si, enquanto espaço de disputa por definições e realocação de recursos, pode ser considerado um “campo” no sentido que Bourdieu (1998) atribuiu à palavra, em contato constante com os campos econômico e político.

Do que foi dito até aqui se depreende a abrangência do debate a que o trabalho se propõe, bem como a quantidade de argumentos que podem ser elencados para fundamentar a tese de que a universidade é um contexto de constantes disputas. Nesse sentido, buscarei compreender essa dinâmica a partir da fala dos docentes atuantes no CHH – UFV, bem como daqueles que fizeram parte dos debates grevistas, a fim de tecer algumas considerações acerca de como as consequências dessas definições incidem sobre a vida universitária cotidiana.

A UNIVERSIDADE COMO “CAMPO”

Para fundamentar nosso trabalho recorreremos à teoria dos campos, formulada por Pierre Bourdieu, tal como se apresenta em sua obra “O poder simbólico” (1998). Bourdieu (1998) afirma que o mundo social é constituído por diversos campos, neles há constantes disputas. No interior desses campos, os atores lutam entre si para imporem

sua visão de mundo aos outros, numa disputa por acúmulo de capitais – específicos de cada campo – que lhes confirmam melhores posições dentro do próprio campo, além do domínio sobre os demais.

Esse trabalho se propõe a refletir sobre as universidades como campos, no sentido atribuído por Bourdieu e, dessa maneira, sugere, em concordância com o autor, uma análise das universidades de forma relacional.

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso pensar relacionalmente (BOURDIEU, 1998, p 27).

Dessa forma, o autor defende uma “Sociologia reflexiva”, que pense cada objeto de acordo com o conjunto de acontecimentos/relações que o rodeia. Discute que é um grande erro tentar separar o objeto de estudo do contexto no qual está inserido, uma vez que o próprio só se constitui na comparação com os outros objetos que o circundam e nas relações que estabelece com eles. Campo é, portanto, um espaço de relações de determinada natureza, ou interessada em determinado fim. Seus limites podem ser pensados em relação aos elementos influentes nessas relações, ou seja, o campo se limita àqueles indivíduos ou instituições que exercem alguma influência sobre ele.

Consideremos que o espaço de construção do conhecimento se configura de acordo com demandas do contexto vivido, não estando por isso separado dos outros campos, como o econômico e o político. Pode-se dizer, inclusive, que o campo de produção do conhecimento – no qual as universidades podem ser inseridas e, no caso brasileiro, podem formar quase que sua totalidade – se encontra em relação com outros campos em alguns momentos, podendo, por outro lado, atender aos interesses de um ou de outro.

Nesse sentido, a teoria dos campos de Bourdieu ajuda a pensar a respeito da construção dos modelos de educação superior brasileira. Em verdade, assim como o autor propõe, cada ator pode fazer parte de diversos campos, o que faz com que cada

campo possa se valer da produção de outros campos, além da sua própria. Por conta disso, esse processo ultrapassa a dimensão da simples disputa, tocando o espectro da negociação com outros atores, em busca de pré-requisitos que garantam a sua dominação frente ao campo.

Bourdieu (1998) aponta para o fato de que os agentes em geral disputam o reconhecimento do seu discurso como o “verdadeiro”, envolvendo-se assim numa espécie de luta simbólica, pelo poder de impor seu veredito, suas concepções de mundo, aos outros grupos. Essa disputa, da qual resultariam as formas de interação entre os agentes, representaria, por isso mesmo, a intersecção dos campos aos quais os agentes pertencem.

De facto, a cena que se representa no palco, as estratégias que os agentes empregam para levarem a melhor na luta simbólica pelo monopólio da imposição do veredito, pela capacidade reconhecida de dizer a verdade a respeito do que está em jogo no debate, são expressões das relações de força objetivas entre os agentes envolvidos e, mais precisamente, entre os campos diferentes em que eles estão implicados – e em que ocupam posições mais ou menos elevadas. Dito por outras palavras, a interação é a resultante visível e puramente fenomênica, da intersecção dos campos hierarquizados (BOURDIEU, 1998, p 55).

Porém, esses grupos necessitam de um elemento legitimador para conseguirem firmar-se, juntamente com suas normas e conceitos, frente ao espaço de disputa que se forma em torno das definições “verdadeiras” no espaço social. Aqui se percebe o grande papel da ciência e da intelectualidade na disputa entre os campos: a pretensa neutralidade do discurso científico é utilizada para legitimar pontos de vista frente ao campo como um todo, garantindo-lhes a influência almejada. Da mesma forma, compreende-se como a universidade não pode ser pensada de maneira isolada dos outros campos, uma vez que sua produção serve de base para os discursos de atores em disputa em diferentes campos, mesmo que o conhecimento não seja produzido com esse único fim.

De maneira parecida, podemos compreender que o espaço universitário é transpassado por disputas externas, ligadas a compromissos do conhecimento científico para com o campo econômico e político, de maneira geral. Por outro lado, a teoria dos campos de Bourdieu pode nos ajudar a compreender disputas internas ao contexto da

universidade, ligadas às definições dos papéis dessa instituição e, conseqüentemente, das expectativas que devem ser atendidas pelos atores que a compõem.

Assim, podemos pensar o contexto do movimento grevista 2011-2012 como um momento em que ficam explícitas certas disputas externas. Por outro lado, quando retornamos para o cotidiano universitário, podemos compreender como as questões que fundamentam as disputas externas se colocam, antes de tudo, como problemas e demandas internas. Dessa forma, pretendemos contribuir para a compreensão da universidade como um campo em constante interação com os campos político e econômico, explicitando as conseqüências dessa interação para o cotidiano universitário.

Dessa maneira, a disputa por redefinições conceituais, que perpassa as disputas no campo universitário, pode ser analisada segundo os termos da teoria dos campos. De uma forma geral, as normas dos diversos campos são resultados de construções sociais realizadas pelos grupos envolvidos em cada campo e pela interação do mesmo com outros campos. Como um mesmo ator pode fazer parte de diversos grupos/campos, essa construção se dá através da disputa entre os atores, mas também através da negociação entre os interesses dos diversos campos de que os indivíduos fazem parte.

No caso universitário, tal negociação teria resultado, segundo Machado & Bianchetti (2011), em diversos compromissos firmados entre áreas específicas do conhecimento, setores políticos e de produção econômica. Explicam os autores que desde a institucionalização do conhecimento, com a separação das diversas áreas de conhecimento científico, este firma fortes compromissos com o mundo da produção e do trabalho. Assim, a universidade, nascida da intenção de produzir e disseminar conhecimento adquire compromissos firmados antes mesmo da sua fundação.

Dessa forma, há uma relação estreita que associa desenvolvimento científico ao desenvolvimento tecnológico e, este, ao econômico, o que explicita a interseção entre o campo da produção do conhecimento e o campo econômico. Dessa maneira, acredita-se na ideia de que o crescimento econômico dos países depende de seus investimentos em ciência e tecnologia, atrelando-se a construção do conhecimento aos seus possíveis resultados aplicáveis e a propósitos que são próprios dos campos político e econômico.

Nas décadas seguintes [a Segunda Guerra Mundial], tornar-se-á consenso mundial que a educação das populações e o conhecimento científico (capacidade de gerar novos conhecimentos e transformá-los em inovação tecnológica) são centrais para as economias nacionais, porque responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento econômico e social (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 247).

Tudo isso, em verdade, levou a constituição da universidade como um espaço de produtivismo e controle, que coloca aos professores necessidades que advém de fora da universidade e estão para além de sua função social original.

Por outro lado, esses mesmos compromissos fizeram com que a universidade se fizesse sempre atenta às mudanças no mundo do trabalho. É possível enxergar esse compromisso, por exemplo, no modelo americano de ensino superior. Com vistas às frequentes transformações que o mundo do trabalho impõe, este modelo prevê uma grande diversidade de formações profissionais, com vários tipos de instituições e grande dinamismo dos conteúdos e cursos. Por mais críticas que se estabeleçam em que pese o fato de não existir ensino gratuito nos Estados Unidos, o modelo dá conta de suprir a demanda diversificada (DURHAM, 2005).

Assim, a universidade assume demandas do mundo produtivo. Sua capacidade produtiva se orienta numa perspectiva utilitarista, refém ao mundo do trabalho. Acredita-se que ela deva tanto produzir profissionais que estejam preparados para as mais diversas exigências, quanto conhecimento aplicável, que sirva de base para a produção das mais diversas tecnologias.

Essas demandas se refletem em exigências que são feitas aos professores, assim como aos estudantes, e explicam em grande medida como se configura o trabalho do docente do magistério superior na atualidade brasileira, uma vez que se cumpre um investimento longitudinal premente a esse modelo “universalizante”.

Esse quadro contribui para levantar alguns pontos: a universidade não está isolada do contexto que a cerca, sofrendo influências de outros campos. Porém, por causa disso, a autonomia universitária se vê cerceada por cobranças provenientes de outros espaços que não o acadêmico ou científico. Assim, a produção do conhecimento, que idealmente estaria desligada de quaisquer interesses, afim de que servisse a todos igualmente, trava fortes relações com interesses econômicos e políticos, subsidiando os interesses dos atores em cada um desses campos.

Fato é que a universidade ficou à margem daquilo que historicamente se previa como seu papel; por exemplo, assessorar governos (HUMBOLDT, 1997), função exercida contemporaneamente como “engenharia social” (WALLERSTEIN, 2006). Aos pesquisadores, resta integrar a força-tarefa da máquina científica e produzir, alienados do exercício da crítica e excluídos das decisões que controlam a ciência, a universidade, seu próprio cotidiano e a humanidade. O produtivismo acadêmico, na materialidade do *paper*, foi erigido a fetiche-mercadoria conhecimento (TREIN, RODRIGUES, 2010) e, em ritmo de *Tempos Modernos*, transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres “sem tempo” para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p 251).

Por outro lado, a excelência da formação universitária começa a ser relativizada em favor dos interesses do setor produtivo. Dependendo de quais são as necessidades do mesmo em cada período se prioriza uma formação de qualidade, com possível elitização do espaço universitário, como ocorreu na época da fundação das primeiras universidades brasileiras; se essas necessidades mudam, no entanto, a prioridade passa a ser o número de formados e nem tanto a qualidade da formação.

A questão que se coloca é se a universidade deve ser a única responsável pela formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Como bem aponta Durham (2005), o modelo de educação profissional brasileiro parece esperar que esta seja responsabilidade quase exclusiva da universidade, desvalorizando outros tipos de formação profissional. Dessa forma, estaríamos na contramão da diversificação do mundo do trabalho, esperando que um único modelo de formação pudesse suprir distintas exigências.

Um dos aspectos que não tem merecido a devida atenção é o fato de que tanto a legislação como a posição dos diferentes atores presentes na arena política estão profundamente afetados pelo que eu gostaria de chamar de “o mito da universidade”. O cerne deste mito consiste na crença de que há um único modelo institucional adequado para todo o ensino superior: o da universidade pública e gratuita, que associa ensino, pesquisa e extensão (DURHAM, 2005, p 5).

Em vista disso, se configura uma pressão produtivista sobre o campo universitário-acadêmico, que leva a um enfraquecimento da formação profissional superior, bem como a queda da qualidade da própria produção acadêmica. Os temas do debate acadêmico, bem como as ementas dos cursos, são definidos fora da universidade, quase sempre sem sua participação. Priorizam-se áreas de maior interesse do mercado

de trabalho, como as tecnológicas, biológicas em detrimento das humanas. O saldo desse desequilíbrio acadêmico é a hierarquização de saberes.

REUNI

Um dos temas que tem gerado maior debate no contexto universitário diz respeito à implantação Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Argumenta-se que, para além da expansão do número de cursos e vagas das universidades federais brasileiras, o programa teria intensificado diversos problemas enfrentados no campo acadêmico, principalmente no que toca a insuficiência de recursos humanos e materiais, a um conseqüente acréscimo nas atividades docentes e queda da qualidade dos serviços prestados, assim como no que concerne à própria autonomia universitária e liberdade acadêmica.

A limitação da autonomia universitária se revelou pela imposição de metas que estão em desacordo com a liberdade acadêmica, ou seja, com a liberdade de produção de conhecimento científico. Quando programas de expansão como o REUNI são implantados, a fim de maximizar recursos humanos e estruturais, a universidade é posta em uma encruzilhada.

O REUNI prevê duas metas principais: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (§ 1º do art. 1º do Decreto nº 6.096, TONEGUTTI; MARTINEZ, 2011).

Se por um lado é necessário expandir o acesso, aumentando o número de cursos e de vagas, por outro lado impera o desejo de manter a qualidade do ensino, bem como da produção acadêmica. A maximização de recursos prevê tanto o aumento de horas-aula, como a elevação do número de alunos por professor, o que representa um aumento considerável da demanda de preparação de aulas e cursos, de orientações e atendimento às dúvidas e demandas diversas. Além disso, são mantidos ainda critérios de produção e publicações para a ascensão na carreira acadêmica.

Dessa maneira, o aumento da demanda das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão vieram acompanhadas pela manutenção (em alguns casos até mesmo pelo acréscimo) da cobrança por produção de artigos e demais atividades acadêmicas.

Nesse sentido, a elevação da relação alunos por professor (RAP) que há princípio seria uma grande redução dos custos de manutenção dos alunos na universidade, teria a consequência perversa de jogar para baixo as possibilidades de atendimento às necessidades desses mesmos alunos.

Atente-se que as necessidades de atendimento de um estudante do ensino superior não podem ser calculadas apenas em razão do número de horas-aula que este precisa assistir, uma vez que a formação superior incide por outras dinâmicas formativas como participação em pesquisa, extensão, monitorias de ensino, monografias etc.

Dessa forma, o professor universitário deve atender a dúvidas e orientações, participar de reuniões, planejar aulas e cursos, além de atividades extracurriculares que enriqueçam a formação de seus alunos. O artigo 69 do Decreto nº5773/2007, que regulamenta a carga horária dos docentes das IFES em 40 horas semanais, prevê que *pele menos metade desse tempo deve ser reservado para horas de estudo, atividades de pesquisa e extensão e de planejamento e avaliação.*

Todavia o Decreto nº 6096/2007, que institucionaliza o REUNI, calcula a relação alunos por professor com base apenas no número de horas-aula semanais, segundo Tonegutti & Martinez (2011),

...é oportuno registrar que segundo a nota de rodapé nº 1 no Documento de Diretrizes do REUNI, “A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais” (TONEGUTTI; MARTINEZ, p.8, 2011).

Assim, a RAP calculada no Documento de Diretrizes do REUNI desconsidera as outras atividades docentes no âmbito universitário. Atividades essas que, além de

previstas em lei específica, estão de acordo com o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, previsto no artigo 207 da Constituição de 1988, que trata do tema da natureza da universidade brasileira.

Ademais, outra forte crítica que se faz ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é que parte dos investimentos em estrutura, que seriam necessários para receber o novo contingente de estudantes e cursos, não foi feita nos prazos acordados entre o governo e as universidades. Por causa disso faltaram salas de aula, bibliotecas, livros, laboratórios, equipamentos e, principalmente, pessoal docente e técnico administrativo.

Por tudo isso, uma das consequências do REUNI, tal como foi implantado, foi uma vertiginosa piora das condições de trabalho docente. Se o magistério superior já enfrentava problemas relativos ao produtivismo, agora tinha pela frente a precarização das condições de trabalho nas IFES e adoecimentos constantes, haja vista, a nova configuração do trabalho docente.

Vários autores (SILVA e CARVALHO, 2011; ARAUJO et al., 2005) vêm relatando essa configuração nefasta no mundo acadêmico. Uma pesquisa intitulada *Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior*, de Jair Campos, mostra como as tensões das políticas para esse segmento de ensino estão levando ao sofrimento e adoecimento dos professores do ensino superior. Os dados sugerem que o fomento ao produtivismo e a recorrente competitividade estão gerando adoecimento. Segundo o autor da pesquisa, esse adoecimento é estimulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A greve de 2012 se coloca como o ápice do descontentamento dos docentes com a situação das IFES brasileiras. Sem dúvida, muitos dos problemas enfrentados nesse contexto têm raízes muito antigas, que remontam a processos históricos fundadores do conhecimento científico como conhecemos.

Todavia, nos anos que se seguem a implantação do REUNI, vê-se a tentativa de institucionalização de alguns desses problemas, estabelecendo recrudescimento desse movimento.

Em tentativa de atender as demandas neoliberalizantes colocadas para o país, o Estado brasileiro cria diversas formas de intervenção no modelo de ensino aplicado ao Brasil. Dessa maneira, o REUNI aparece como o início de uma reforma universitária maior, onde, além do aumento do número de ingressantes no ensino superior, espera-se alterar o modelo de formação profissional predominante nas IFES.

Como toda reforma que se pretenda empreender, esta cria grandes descontentamentos, sobretudo para os professores. Todavia, nesse caso se pretende uma reforma que alteraria os princípios institucionais que regem a universidade brasileira, colocando-se em conflito com os valores últimos que para a categoria docente, deviam ser resguardados para a manutenção das funções previstas para a instituição.

Configura-se como uma imposição de novos paradigmas para esse nível de educação, apontando de fora, sem um debate interno, novas formas de pensar a universidade, que, no limite, atendem interesses diversos daqueles contidos na definição de universidade que se tinha até então.

GREVE COMO ESPAÇO DE DEBATE AMPLIADO

O quadro descrito até aqui fez com que, em maio de 2012, várias universidades brasileiras deflagrassem greve, iniciando um movimento unificado em âmbito nacional. As principais reivindicações do movimento eram a reestruturação da carreira, recomposição salarial e melhores condições de trabalho. A paralização durou mais de quatro meses e abrangeu quase que a totalidade IFES brasileiras.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) aderiu ao movimento, sob liderança da seção sindical dos docentes da Ufv, a ASPUV, ligada ao Sindicato Nacional dos docentes do Ensino Superior (Andes- SN). Foi composta uma assembleia permanente de greve, que se reuniu diversas vezes, promovendo debates acerca dos problemas enfrentados pelas universidades federais de forma geral, bem como por docentes e técnicos administrativos de Viçosa.

Em debate realizado no dia 15 de maio de 2012, em assembleia dos docentes da Ufv, que tratou da adesão da instituição ao movimento grevista nacional, fez-se um

relato bastante interessante acerca do processo de negociação com o Ministério da Educação (MEC) e com o Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG). Fica claro na fala da representante da ASPUV qual a importância da definição da carreira de professor universitário e o que ela abrange.

Essa assembleia não significa o início de um processo, na verdade é um processo que teve início em agosto de 2010. [...] Em agosto de 2010 esse processo se inicia, quando o governo, pela primeira vez, apresenta uma proposta de carreira, de reestruturação de carreira docente. E porque a reestruturação da carreira docente é tão importante? Na verdade, a gente tem... a carreira traz dois conceitos. Na verdade ela traz o pacto de direitos daquela categoria, o pacto de direitos, então, dos docentes, juntamente com o projeto de instituição. Projeto de instituição é o projeto de educação. É o projeto de universidade que está na mesa e é isso que a gente tem negociado desde agosto de 2010 (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Pela fala do representante da ASPUV, podemos perceber que as negociações entre o governo e os docentes federais já se estendiam por mais de um ano. O objeto dessas negociações, ou seja, a reestruturação da carreira docente, segundo os grevistas, era um problema conceitual com diversas implicações práticas, que devia tratar tanto dos direitos dos professores, quanto do modelo de universidade que se pretendia manter no país.

Nesse sentido, podemos caracterizar a greve com um momento de disputa entre o campo acadêmico-universitário e campo político, no sentido mencionado anteriormente. Por se tratar de definições conceituais, bem como políticas e orçamentárias, configura-se como disputa pela imposição de visões distintas sobre a universidade entre diversos campos, exemplificando a teoria de Bourdieu.

Porém, temos que nos manter atentos para o fato de que a disputa, ou as negociações, pela definição dos projetos de educação, implicavam em negociações conceituais de um lado e econômicas de outro. Ao final das negociações esperava-se reestruturar a carreira docente, construindo um novo modelo institucional e esse projeto teria um preço, o qual representava um aspecto importante a ser pensado.

Por um lado podemos pensar que, racionalmente, qualquer projeto precisa levar em consideração seus custos, a fim de se tornar aplicável e aumentar suas chances de

sucesso. Por outro lado, aparentemente essa foi a principal preocupação do governo nas negociações com o movimento grevista docente. Esse comportamento é sintomático do padrão de administração pública brasileira, que se revela altamente controlador limitando a autonomia dos órgãos públicos, principalmente, no que toca a gestão de recursos.

O problema é mais espinhoso no caso das universidades estatais porque, no Brasil, toda a estrutura da administração pública está formulada de modo a garantir um rígido controle burocrático sobre todas as entidades que o integram, sem nenhum espaço onde incluir uma instituição dotada de autonomia, com a possível exceção das empresas públicas (DURHAM, 2005).

No entanto, as negociações faziam parte, sim, de uma disputa conceitual acerca da carreira docente e da educação superior pública no Brasil. A luta por redefinição e reestruturação do magistério superior se insere no campo de disputa que descrevemos até aqui como universitário-acadêmico e que é prioritariamente conceitual, uma vez que trata dos modelos e definições da educação superior, apesar de seus compromissos e disputas com outros campos.

É importante ressaltar que, durante todo o processo histórico que culminou na situação atual desse campo, foram lutas como essa que definiram o rumo das mudanças, mesmo que essas tenham sido sempre lentas e graduais e que tenham dependido de negociações com os campos político e econômico.

Dessa maneira, podemos dizer que as negociações que ocorriam desde agosto de 2010 podem ser analisadas segundo a noção de disputa entre os campos, nos termos de Bourdieu (1998), assim como afirmamos antes. Estava em jogo a concepção de educação superior de atores implicados no campo político (sindicatos e ministérios), além da negociação pela realocação de recursos para investimentos no campo universitário-acadêmico.

Ainda no discurso do dia 15 de maio de 2012, podemos perceber como a implantação do REUNI impactou sobre a rotina das universidades, sendo um ponto muito importante da negociação. O projeto de reestruturação de carreira proposto pelo governo aparece na fala do representante da ASPUV como sendo a consolidação das condições de trabalho impostas pelo programa de expansão.

O projeto de carreira do governo, basicamente, ele vem para trazer a adequação, é o último passo que o governo tem que dar para adequar a política de expansão que ele já começou, né? A expansão numérica e a massificação dos diplomas. É um governo que, na verdade, tem 80% de aprovação, que a gente tem um discurso como sendo a educação uma prioridade e que coloca para a sociedade essa prioridade em termos quantitativos e numéricos. A propaganda é: dobramos o número de ingressos na universidade. E para a sociedade esse discurso numérico e quantitativo tem um apelo muito grande, mas pra nós da comunidade universitária, docentes, discentes e técnicos administrativos, a gente está sentindo na pele o outro lado do discurso. A gente está sentindo, na verdade, o lado da prática né?

E que prática que é essa? Pelo lado dos estudantes a gente tem vivenciado filas enormes no RU, aglomerados nos alojamentos, falta de espaço para estudo na biblioteca, inchaço nas salas de aula, dificuldade de rematrícula caso tenha algum tipo de perda com relação à reprovação. No lado dos técnicos administrativos, eles tem sentido, com a terceirização que é a precarização da relação de trabalho e também uma precarização das próprias condições de trabalho dos efetivos. E do lado dos docentes, a gente tem sentido uma sobrecarga muito grande de trabalho, em relação com o aumento do número de alunos em sala de aula, aumento das demandas que a gente tem que dar conta, aumento da pactuação de metas e a legalização das nossas condições de trabalho (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Nessa mesma fala, ainda, é apontada uma possível naturalização por parte dos professores, a respeito dos problemas que passaram a ser enfrentados depois da implantação do REUNI. Em artigo sobre o produtivismo acadêmico, Machado & Bianchetti (2013) afirmam que esta é justamente uma das condições para a perpetuação do produtivismo acadêmico como condição de trabalho nas instituições de ensino superior. Acontece que, apesar do constante debate acerca do tema, por parte dos próprios docentes se via certa paralisia, ou mesmo uma adequação do saber prático do “ser professor universitário”, frente às exigências do produtivismo, admitindo ser um movimento recorrente ao trabalho do meio. Na verdade, trata-se de uma nova geração de professores que também foram formados nesse espectro produtivista, que acabam por naturalizar a tendência competitiva do mercado de trabalho acadêmico.

Voltando ao projeto do governo, tal como era relatado pela ASPUV naquela ocasião, este representaria a institucionalização das condições de trabalho encontradas nas IFES naquele momento. Isso significaria que, uma vez que a legislação sobre o tema afirmasse que as condições de trabalho previstas para o magistério superior deveriam ser àquelas que atendessem a expansão iniciada com o REUNI, o quadro geral da educação superior se cristalizaria como estava. Sendo assim, os problemas que eram

listados todos os dias pelos atores envolvidos na rotina universitária se tornariam regra. Neste sentido, segue o registro da fala de um representante da ASPUV, em 2012:

Essas dificuldades que a gente tem enfrentado têm sido naturalizadas. Nós estamos naturalizando. Se num certo momento a gente reclamava que o número de alunos em sala de aula estava aumentando, hoje em dia a gente vai se adequando a isso. Porque o ser humano ele acostuma com tudo, né? Então a gente esta num processo de naturalização desses processos desses problemas que nós estamos vivenciando na prática. Mas a proposta de reestruturação de carreira do governo é colocar no projeto de lei de carreira a consolidação dessa precarização (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Uma vez aprovada a institucionalização desse projeto, a luta por melhorias nas universidades tomaria outra proporção, talvez muito mais conceitual do que a presenciada no período de negociações aqui estudado. Tornar-se-ia, enfim, uma luta mais substancial por redefinições legais, o que leva a lista das dificuldades a um patamar incrivelmente maior do que o que se encontrava até então.

No limite, a reestruturação produtiva proposta pelo governo, segundo esses representantes sindicais, viria acirrar ainda mais os problemas que se colocam como consequência do produtivismo acadêmico, elevando-o a níveis extremos e reformulando algumas exigências.

Então é colocar no projeto de lei a competitividade entre os docentes, porque os docentes concorrerão à progressão, por exemplo. Então se há concorrência não é pra todo mundo. A questão da possibilidade de aceleração da progressão é para atender a demanda do REUNI, os professores virarem “aulistas”, porque quanto mais aulas você der, se você der no mínimo 12 horas [semanais] por semestre, no mínimo, você vai poder concorrer à progressão (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Outra dimensão da proposta governista, assim como era vista pelo movimento grevista, estava relacionada à noção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de excelência do ensino da universidade pública.

E a gente tem nitidamente a tentativa da quebra das funções ou das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que a gente sabe que é isso que diferencia as universidades federais das universidades particulares. A indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão é o que garante o padrão de qualidade das universidades. Que a gente tenha produção do conhecimento e a informação e a formação de profissionais capacitados

e o retorno para a sociedade nessas três funções (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Aqui podemos apontar para a preocupação do movimento grevista com a manutenção da qualidade da educação. A favor da universidade pública de qualidade, o movimento não se coloca necessariamente contra a expansão do acesso ao ensino superior, mas definitivamente não concorda com os rumos que ela tomou nas últimas décadas, a sua forma de expandir-se, acarretando sérias consequências para o segmento do ensino superior. Muito semelhante, diga-se de passagem, ao modelo expansionista de democratização do acesso da educação básica.

O movimento grevista, então, ressurgiu e em agosto de 2011 ocorreu uma mobilização que contou com cerca de 30 universidades federais, já em torno da questão da reestruturação da carreira docente. Na época o governo propôs um acordo, aceito por 19 dessas universidades, que previa a incorporação de gratificações ao salário base dos docentes, além do aumento de 4% incidindo sobre o valor do salário já com as gratificações incorporadas.

o acordo [de agosto de 2011] foi assinado porque ele tem duas pernas: uma perna é essa daí, que é o acordo que foi para o Congresso Federal; o acordo foi assinado, principalmente, pela segunda perna, que é a questão da reestruturação da carreira docente (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Na reunião ocorrida no dia 22 de março de 2012, entre o governo e representantes do movimento docente nacional, Sérgio Mendonça, então Secretário de Relações do Trabalho do Governo, afirmou a retroatividade do acordo de 2011. Este se tornou um projeto de lei, que não estava em tramitação no Congresso em virtude de um pedido dos próprios servidores federais. Isso porque uma “novidade” foi identificada no documento do acordo. Uma seção havia sido adicionada ao texto original, sem nenhuma negociação, relativa à questão da taxa de insalubridade e periculosidade, que equivalia a uma bonificação recebida e garantida pelo Regime Jurídico Único – RJU – que regia os contratos dos servidores federais.

Ele [o acordo] se transformou num PL, num projeto de lei, e no projeto de lei o governo colocou, sem acordo na mesa de negociação, uma seção que traz uma mudança no RJU, que é o Regime Jurídico Único, com relação aos percentuais de insalubridade e periculosidade. Hoje,

pelo RJU os professores que trabalham em condições insalubres ou perigosas, eles tem percentual adicionado ao seu salario, que é correspondente. Então tem variação com relação ao tanto que você recebe, pelo o que é o seu salario, e também ao nível de periculosidade e insalubridade (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Entre as mudanças no RJU encontravam-se a fixação das taxas de insalubridade e periculosidade. Em vista disso, a tramitação do projeto no congresso havia parado, uma vez que os servidores pediam que ele não fosse aprovado sem a convocação de audiências públicas, para que fosse possível a supressão desse item.

O movimento segue na campanha reivindicatória, em maio de 2011, frente à mobilização das IFES, com cerca de 35 universidades sinalizando que entrariam em greve, em resposta a não negociação, o governo publica o projeto de lei da “suposta” negociação de agosto de 2011 no formato de uma medida provisória (MP). Dessa forma, conseguia dividir atenções e opiniões sobre a greve, tanto entre grevistas como na sociedade civil.

O Governo usou estrategicamente esse evento, anunciando a Medida Provisória como o resultado das negociações com os professores, exaltando o aumento salarial de 4% dado aos mesmos. Por meio dessa manobra, pretendia-se fazer parecer que o Governo negociava, sim, com os docentes e que a greve era, portanto, infundada e desnecessária.

Se por um lado o anuncio dos 4%, como ficou conhecida entre os docentes a MP, servia para mascarar outras mudanças no contrato dos docentes federais, por outro lado, a exaltação de que o governo negociava com os grevistas servia para desmobilizar certos setores do movimento e colocá-lo em posição de descrédito frente à sociedade civil. Acontece que a greve das universidades federais era um acontecimento bastante conhecido, mas mesmo entre os docentes e estudantes dessas instituições, havia muitos que não sabiam dos motivos e pautas do movimento.

Todavia, o discurso simbólico do movimento grevista tratava de mais do que o argumento economicista dos 4%. As pautas do movimento grevista eram caracterizadas pelo próprio movimento como prioritariamente conceituais e ideológicas. Mesmo porque, como analisado até aqui, as definições conceituais tem uma grande força no

campo acadêmico-universitário, sendo às vezes definidas de acordo com os interesses de outros campos, podem também definir como esses outros campos iram intervir no espaço universitário.

Se uma dimensão do conteúdo tratado foi a da recomposição salarial, esta pauta não era maior ou mais importante do que a reestruturação geral da carreira docente, com a asseguaração de melhores condições de trabalho nas IFES. E, mesmo a noção de recomposição salarial que se tinha entre os docentes se aproximou muito da ideia de reconhecimento da categoria enquanto servidores públicos e, também, enquanto importantes atores sociais, responsáveis, em grande medida, pela boa qualidade da educação e da produção de conhecimento no país.

Todavia, percebiam-se distorções salariais, tanto entre docentes, quanto entre estes e os outros servidores públicos federais, o que fazia com que questões financeiras também aparecessem nos discursos.

Em termos de valores, existem 47 valores de remuneração no serviço público federal em termos do Executivo, que é do qual a gente faz parte. O salário do professor ele está em 42º desse valor. Então, se a gente pensar em termos de reajuste salarial, o ajuste ele tem que ser dado para todos os funcionários igualmente. O que a gente tem que conseguir nesse momento é uma correção de distorção. E essa correção, a gente tem tanto uma distorção externa, da nossa categoria para com o resto do funcionalismo público, como uma distorção interna dentro da nossa carreira (Fala de representante da ASPUV – ANDES/SN, em assembleia no dia 15 de maio de 2012, em Viçosa).

Esse registro revelou que, com um dos mais baixos salários do funcionalismo público federal, os docentes do magistério superior se estabeleciam como a última categoria com quem o governo negociava a reestruturação da carreira do servidor público federal. Em alguma medida, isso parecia acontecer em decorrência do fato de os professores tentarem negociar com o governo, reagindo a propostas que não contemplassem de forma satisfatória os interesses dos mesmos.

Nesse sentido, o contexto da greve aparece então como uma luta por redefinições conceituais no campo universitário-acadêmico, que têm implicações sobre o campo econômico e representando ideologias políticas de um grupo ou outro. A análise do movimento grevista, enquanto um processo que se estende por um dado período de tempo, revela que, no limite, o maior problema do projeto de reestruturação

da carreira docente apresentado pelo governo é que ele representava uma reforma que não havia sido negociada com os atores dessa instituição.

Havia, sim, sido pensada por atores alheios a esse contexto, técnicos burocratas, pensando nas implicações para outros campos e consequências para o mundo do trabalho. De forma geral, contradizia o saber prático da categoria docente – bem como dos demais atores inseridos no campo universitário-acadêmico – e desconsiderava a gama de valores que regem o funcionamento desse campo, bem como compunha uma disposição valorativa bastante depreciativa para a classe docente.

Na busca por atender demandas do campo econômico, o Governo pretendia atribuir à universidade funções muito diversificadas, com uma carga de trabalho que contradizia em muito seus princípios de funcionamento. Em suma, pode-se dizer que este projeto tenha tentado criar uma instituição distinta da universidade, tal como conhecemos no Brasil, ultrapassando assim os limites de uma reforma institucional.

Isso pode ser explicado pela tese de Eunice Durham (2005), acerca do “mito da universidade”. Os modelos de educação superior no Brasil parecem apontar para um só modelo de instituição e de formação profissional que dê conta de todas as demandas que surgirem no setor produtivo. Isso ocorreria num processo de desvalorização de outras maneiras de formação profissional, esperando que a universidade seja suficiente e protagonista dessa projeção nacional (Durham, 2005).

Nesse sentido, o projeto de reestruturação da carreira docente apresentado pelo Governo, tal como era descrito pelo movimento grevista, pode ser interpretado como a tentativa de unir diversas funções numa só instituição, ao invés de criar instituições especializadas para cada uma das demandas a serem atendidas. Por um lado, tenta colocar o modelo de formação profissional em sintonia com as exigências diversificadas do setor produtivo, por outro, mantém-se, em grande medida, em contradição com essas mesmas exigências, no sentido em que concentra a cobrança por produzir a maioria dos profissionais em um único tipo de instituição.

O REUNI coloca então, um paradoxo para o “mito da universidade” no Brasil, na medida em que esta noção aponta para uma sobrevalorização da universidade, enquanto única instituição de formação profissional valorizada, e uma subvalorização

da formação oferecida, privilegiando o número de formados, em detrimento da qualidade da formação profissional em nível de graduação.

Apesar de não dar conta de resolver o problema, em que pese às cobranças que continuam a ser feitas à universidade, o mesmo Governo que implanta o REUNI, lança as bases para programas de investimento em outros setores da educação profissional. Investimentos em ensino técnico são realizados, criando a possibilidade de minimização do problema do mito da universidade.

Todavia, os problemas que o REUNI colocou para as IFES se consolidaram no contexto universitário. Mesmo que consiga se alterar o modelo de educação, com a valorização de outras formas de educação profissional, bem como com a diversificação das instituições de ensino, alguns problemas prevalecerão nesse espaço, porque ele incide numa reformulação profunda na forma do *fazer* docente e nas suas implicações dos direitos do profissional da educação no ensino superior. Diga-se de passagem, que esse movimento segue a espreita também dos técnicos administrativos.

DOCENTES COMO ATORES DE MULTIPLAS FUNÇÕES: AS DISPUTAS COTIDIANAS

Para pensar as questões do trabalho docente no aspecto cotidiano, buscamos conhecer como os professores do CCH relatam situações de sua prática que exemplificam as consequências das diversas disputas no interior da Universidade. Como dito anteriormente, os docentes das universidades federais, em geral, tem um vínculo bastante extenso com o ensino superior, tendo por isso possibilidade de construir uma visão ampliada a respeito do contexto universitário.

Além disso, esses atores têm que lidar diretamente com as consequências das reformas universitárias, vivenciando os aspectos mais práticos das mesmas. Nesse sentido, o relato do cotidiano dos professores do CCH será utilizado para pensar algumas situações que expressam os problemas e insatisfações que foram apontados pela greve e, que ajudam a caracterizar a dinâmica universitária atual.

A esses professores são delegadas diversas funções, fazendo com que o trabalho docente no ensino superior se torne mais cansativo do que seria na expectativa inicial da maioria das pessoas que fazem concursos para as universidades federais, com um adicional de tarefas diversificadas e que demandam tempo e dedicação.

Sabe que eu imaginei que (a vida de professor) fosse bem menos trabalhosa. Quando você vê o professor enquanto aluno, você olha, assim: olha que vida tranquila que esse professor tem, né? Você acha, mas a gente lida com muita coisa... vários alunos de orientação, é vários ... trabalho administrativo, é aula, então é varias coisas para você fazer (Professora A, outubro de 2014).

Machado e Bianchetti (2011), ao analisar uma grande quantidade de trabalhos publicados versando sobre o tema do produtivismo acadêmico, ressaltam a preocupação que esse quadro tem representado para os próprios pesquisadores. Vários aspectos podem ser mencionados como dignos de nota no que se refere às consequências da sobrecarga de trabalho para os docentes, abrangendo desde a queda na qualidade dos trabalhos, até o adoecimento de professores. Os autores formulam uma “lista de riscos” colocados aos professores:

Compõe o inventário dos riscos longa lista de sintomas, associados a exigências que se sobrepõem umas às outras – de maneira que nem deuses dotados de ubiquidade poderiam satisfazer – pressão e colesterol altos, infartos, tendinites, solicitações contraditórias, imperiosa presença em vários lugares distintos e distantes ao mesmo tempo (parcialmente viabilizados pela tecnologia). Problemas de memória, relatórios, avaliação de artigos para periódicos, eventos e editais, trabalhos para congressos, palestras, conferências, apresentações, aulas na graduação e PG, supervisões; viagens, busca de financiamento; gestão de contas bancárias, reuniões, orientações; escrita, leituras, coleta Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Lattes... (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 245).

Nesse sentido, os professores cumprem uma gama de atividades bastante diversificada e que lhes atribui grandes responsabilidades em relação ao seu próprio trabalho. Podemos pensar que este acúmulo de atividades gera um dilema em torno dos diversos recursos necessários para que essas mesmas atividades sejam realizadas, uma vez que na maioria dos casos se torna muito difícil atender todas as demandas do trabalho docente nos limites da carga horária estabelecida por lei.

Quando você passa num concurso...a gente tinha uma fala meio pública assim: ‘nossa! Se eu tivesse aquela estrutura física que aquele cara tem, eu seria uma máquina de produzir bons projetos, de produzir bons textos, né?’ A nossa universidade tem muitos departamentos, tem muitos espaços que têm bons gabinetes, com diversas impressoras, computadores, ar-condicionado, secretária... e isso é muito sedutor, no sentido: ‘não, o dia que eu estiver ali, eu

vou ter um grande desempenho acadêmico, porque eles tem tudo que um acadêmico precisa para poder se desempenhar bem.’ E era um pouco essa a expectativa, da infraestrutura de produção. E aí a gente percebe que, apesar de eu não ter essa infraestrutura toda, que a grande questão é que a maioria dos docentes, eles têm dificuldades que eu tenho que é a questão de tempo. O tempo de sentar; o tempo de conseguir fazer leituras; o tempo de poder sentar com os estudantes para poder conversar; tempo para poder escrever um bom texto. Então, esse tempo na universidade ele é uma grande questão a ser repensada, ou a ser pensada, porque ele se torna cada vez mais escasso diante da quantidade de atribuições que são oferecidas aos professores (Professor E, setembro de 2014).

Como podemos perceber a definição do que é necessário para um bom trabalho tem se relativizado entre os professores, principalmente no que toca as questões de como dividir o tempo de trabalho. De maneira parecida, um dos relatos mostra que a questão do tempo para o trabalho pode ser pensada também como uma questão de valorização do trabalho docente.

Então, em termos profissionais, fora essas questões mais acadêmicas, essa coisa do reconhecimento da profissão. Lógico que não é só o financeiro, tem varias outras... perpassa a questão financeira. Eu não tenho dado conta, pela, que você me perguntou se tem a exigência, se tem essa cobrança, pode não ter a cobrança direta, mas como eu quero continuar fazendo... eu te falei, eu passo fim de semana... quando me vê: gente eu fiquei sábado e domingo aqui o tempo todo trabalhando! Sabe? Porque você não dá conta de fazer as coisas aqui dentro (Professora A, outubro de 2014).

Essas questões possibilitam uma reflexão acerca da autonomia dos docentes das universidades federais. Como lhes são colocadas demandas que não estão incluídas em atividades de ensino, pesquisa ou extensão, além de um montante considerável de procedimentos burocráticos ligados a essas atividades, a maioria dos professores se vê obrigada a relativizar suas prioridades acadêmicas.

Os prazos e horários mais rígidos e fixos dos editais e reuniões das quais os professores participam fazem com que os mesmos tenham que reorganizar seu tempo, muitas vezes deixando de lado algumas atividades. Isso se explica, por um lado, pelo desejo de alguns de desenvolver certos trabalhos e, por outro lado, pelas avaliações a que os professores são submetidos.

Ademais, como relata uma professora atuante no CCH, todas as atividades que os professores realizam dentro da universidade acarretam uma quantidade considerável

de responsabilidades para os mesmos, principalmente quando se trata de departamentos “menores” ou cursos mais recentes, onde os recursos são ainda mais limitados.

Dessa forma, por exemplo, se o departamento X realiza um evento, todas as responsabilidades recaem sobre os professores envolvidos. Desde a submissão do projeto para arrecadação de recursos, até cotações, agendamentos de auditórios e hotéis, convites aos palestrantes, passando por serviços de cerimonial e contabilidade, relatórios e prestação de contas, para citar alguns. Muitas vezes, inclusive, serviços como filmagem e fotografia, para os quais seria mais apropriado contratar profissionais capacitados, são realizados por professores ou estudantes envolvidos na organização.

Ser professor hoje, nas instituições públicas brasileiras, não é dar aula. Isso é o que a gente menos faz e não acho que deveria fazer mais: ah, tem que dar mais aula. Não. Acho que duas disciplinas por período é excelente. É o máximo, realmente. Mas o problema é que nós temos demandas administrativas, que, veja bem, não são nem extensão, nem pesquisa, são demandas administrativas que sufocam o professor. Sufocam! Isso me desagrada enormemente. Nós somos gestores da nossa própria atividade. Então, por exemplo, você faz uma pesquisa, você vai fazer tudo. Você vai orçar; você vai fazer relatório; você vai não sei o que; não sei o que; não sei o que. Você tem responsabilidades enormes com isso (Professora C, outubro de 2014).

Como dito anteriormente, algumas atividades acabam sendo deixadas um pouco de lado por conta das exigências e demandas do dia-a-dia dos professores. No caso das atividades de ensino e extensão isso parece ser ainda mais problemático. Por um lado, as atividades administrativas como participação em comissões, comitês, coordenações e chefias, parecem configurar obrigadoriedades para os professores. Por outro lado, as atividades de pesquisa são as que têm maior relevância para as avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

... a extensão é uma coisa maravilhosa! Que pelo menos os professores de *** tem feito muito pouco. Por quê? Porque nós somos um departamento pequeno e a gente precisa publicar, a gente precisa dar nossas aulas, então a extensão acaba sendo deixada um pouco de lado pelos professores. Mas é uma coisa tão maravilhosa, tão boa! Essa interação com a cidade, com a sociedade. Então eu gostaria que essas três áreas fossem valorizadas. [...] a universidade hoje em dia, ela não prioriza o ensino, porque a CAPES acaba priorizando pesquisa. Os professores acabam ‘aí meu Deus, tenho que ir lá dar uma aula!’. A maioria está assim. Mas a atividade fim da universidade é o ensino (Professora D, outubro de 2014).

Segundo Machado & Bianchetti (2011) e Durham (2005), as universidades brasileiras, em sua fundação, eram voltadas quase exclusivamente para o ensino,

buscando fomentar a formação de elites intelectuais. Nesse período – aproximadamente até a metade do século XX – a pesquisa era insipiente no país e acabava se configurando, em grande medida, como responsabilidade de institutos de pesquisa.

Será a partir da organização do sistema de PG, com os Planos Nacionais de PG, em pleno regime militar, que a pesquisa será introduzida nas universidades como atribuição. Apesar do tripé ensino, pesquisa e extensão constar na lei 5540/68 (cf. FÁVERO, 1977), levou décadas para ser incorporada, tão forte era a tradição de ensino das escolas profissionais que, se associando, deram origem às universidades. As histórias da pesquisa e da PG no Brasil são distintas e não podem ser confundidas (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p 248).

Entretanto, segundo os autores, reformas realizadas nos anos 1990 mudaram o quadro da pós-graduação (PG) no país, redirecionando as atenções das universidades para a pesquisa. Levando em consideração o sistema de avaliação implantado com essas reformas, em um tempo relativamente curto se invertem as prioridades do campo universitário, formando mesmo um novo fazer docente. Segundo Durham (2005), “*de fato, se a antiga universidade brasileira privilegiava o ensino em detrimento da pesquisa, a atual age exatamente no sentido inverso*”.

Todavia, as entrevistas com os professores do CCH mostraram que, mesmo às atividades de pesquisa não é reservado a quantidade de tempo ideal. Acontece que atividades de campo, leitura e escrita demandam dedicação e autonomia de horários que não tem sido possível se estabelecer no trabalho acadêmico.

...do ponto de vista do professor universitário, eu acho que ele devia ter mais tempo e mais liberdade para fazer pesquisa, mas não me pergunta como que eu não sei. Se eu tivesse um pouquinho mais de condição, de liberdade, porque, veja bem, nós formamos professores, então quer dizer que a gente tem que tomar contato com o que tem de mais avançado. E não é só coisas boas, às vezes tem coisas ruins também, são fenômenos novos. Então a gente tem que ter uma experiência que ultrapasse os muros da universidade. Por exemplo, eu preciso ficar 3 dias numa escola lá não sei aonde, eu preciso ouvir outras pessoas, outras experiências não escolares. Então você precisa de tempo e de autonomia, porque se você for ficar preso no que a dinâmica da universidade te exige, você não sai daqui (Professor F, outubro de 2014).

De forma geral, os professores apontaram constantemente a questão do tempo como um dos recursos mais escassos e de mais difícil administração. Em vista disso, podemos pensar que as reivindicações grevistas de reestruturação da carreira docente, quando apontavam as definições de papéis a serem assumidos pelos professores, bem como a recomposição de quadros de recursos humanos, perpassam essa mesma questão.

Acontece que, quanto mais profissionais aptos a dividir as funções a serem exercidas, menor é o peso das mesmas para cada profissional, abrindo um campo para as atividades que são de cunho mais individual, como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão ou a preparação de aulas e cursos. Assim, ao relatar sua pretensão de aposentar-se, uma das professoras entrevistadas aponta para o fato de não querer deixar de participar das atividades atribuídas aos docentes, enquanto estiver no cargo. Segundo ela, toda vez que um professor se poupa dessas responsabilidades, a carga de seus colegas de departamento sobe consideravelmente.

Porque eu acho que as coisas tem limite... é isso. Apesar de eu gostar muito, eu não dou conta, moralmente, eticamente falando de falar assim – agora sem falar se é certo ou errado – agora eu já tenho 30 anos de casa, agora eu só vou fazer pesquisa. Isso não me deixa bem, confortável eticamente, porque eu sei que eu sobrecarrego meus colegas com todo o volume de trabalho burocrático que eu já te contei. Quer dizer, cada coisa que eu não participo alguém vai fazer para mim, porque a burocracia continua. Então, por exemplo, a comissão de ensino, a comissão de pesquisa, a comissão de extensão, coordenação de curso. O coordenador de curso faz parte da comissão de pesquisa, da reunião do centro, da reunião do CTG, acabou minha semana! Ai eu tenho 4 alunos de mestrado, não sei quanto de doutorado, não sei quanto de graduação... eu tenho que correr atrás de pesquisa... eu tenho que montar projeto. Quer dizer: sobrecarrega o colega toda a atividade que eu me eximo de participar (Professora B, outubro de 2014).

Esse relato deixa claro que o excesso de demandas cria uma situação ainda mais complicada para os professores perante seus companheiros de departamento e/ou de programa de pós-graduação: uma encruzilhada entre a competição e o companheirismo. Se por um lado cada um dos professores preferiria não ter que participar das atividades administrativas e burocráticas e poder se dedicar as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; por outro lado, como coloca a professora citada acima, é eticamente errado sobrecarregar os colegas deixando de participar.

Esse ponto de vista ganha ainda mais relevância, quando se leva em consideração que, de acordo com os professores do CCH entrevistados, entre as atividades mais dispendiosas na rotina acadêmica estão àquelas ligadas às diversas burocracias. Alguns professores, principalmente, aqueles que, em algum momento de sua trajetória, trabalharam em instituições privadas de ensino superior apontam para uma dualidade desse trabalho burocrático: se por um lado essas atividades demandam um tempo que poderia ser utilizado para atividades de ensino, pesquisa e extensão, por

outro lado, elas garantem certa participação dos professores nas decisões institucionais, gerando o que uma das entrevistadas denominou de “transparência dos processos”.

A gente perde muito tempo com o administrativo, perde muito tempo com burocracia e que eu acho que, assim... Agora, isso também... parte dessa burocracia faz parte da transparência dos processos, da nossa própria autonomia, porque... na instituição privada é diferente. Lá você vai chegar, vai estar tudo pronto, você não toma nenhuma decisão. Isso eu acho que é ruim. Você não toma nenhuma decisão, nem pedagógica e nem administrativa. Você não é convidado a tomar decisões. Agora tem esse outro lado, é um ônus muito grande para gente ter que decidir sobre qualquer coisa, né? Isso tem um pouco a ver também com falta de recursos, que as ciências humanas em especial têm (Professora C, outubro de 2014).

O relato feito pela professora pode ser utilizado como exemplo da rigidez da estrutura burocrática das universidades brasileiras. Segundo Durham (2005), desde a fundação das primeiras universidades no Brasil criou-se um padrão de estrutura interna bastante rígida, aplicado a maioria das universidades, principalmente às públicas.

Assim, em um primeiro momento as universidades se organizavam em sistemas de cátedras, nos quais os poderes de decisão estavam concentrados nas mãos de poucos professores, que comandavam equipes e geriam as atividades a serem desenvolvidas. Posteriormente, no contexto das reformas universitárias das décadas de 1960 e 1970, viu-se a expansão das universidades em vários países, além da alteração no padrão de organização interna das instituições de ensino superior. O Brasil adotou o padrão de divisão das universidades em centros e departamentos, segundo as áreas de conhecimento, além de uma ampliação dos órgãos colegiados e da participação de discentes, docentes e funcionários na administração das instituições universitárias.

Esse aumento da participação dos diversos atores do campo universitário nas tomadas de decisão, assim como é apontado por Durham (2005) e como se pode perceber pela fala da professora entrevistada, pode ser interpretado de duas formas. Por um lado, essa nova estrutura atende às demandas de estudantes e professores por maior autonomia e participação, elevando o acesso à informação dos tramites que envolvem a gestão universitária, ou a “transparência dos processos”. Por outro lado, porém, esse processo aumentou também a carga burocrática.

Na nova organização multiplicaram-se o número de colegiados, criando uma estrutura vertical extremamente complexa e pesadamente burocrática. Em todos eles, aumentou significativamente a participação estudantil, de

funcionários e dos docentes em estágios iniciais da carreira (DURHAM, 2005, p 36).

Outro aspecto apontado é que a falta de pessoal faz com que os docentes precisem tomar decisões para as quais não são capacitados.

...vou te dar um exemplo bobo: a gente mudou de prédio. Ai, nós temos que indicar para o engenheiro, para o técnico, onde vão ficar as mesas, onde as tomadas tem que ser instaladas. Então a gente tem que olhar a planta, não entendo nada de planta de prédio! E perder uma tarde, um dia, tomando decisões que deveriam ser um arquiteto ou um engenheiro para tomar. Eu não quero saber! Eu quero entrar numa sala e as coisas estarem funcionando. Eu não, eu acho que tem gente que adora tomar esse tipo de decisão. Eu não quero saber! Ah, a lâmpada queimou... não quero saber! Alguém tem que vir aqui trocar. Ah, o computador não está funcionando... não me interessa, alguém tem que vir aqui arrumar. Mas não é assim que funciona, não é assim (Professora C, outubro de 2014).

A situação relatada nesse caso pode ser sintomática da deterioração do quadro de pessoal técnico administrativo. Não havendo pessoal especializado suficiente para atender às demandas desse tipo, elas são repassadas aos professores e departamentos, demonstrando a precarização das carreiras acadêmica e técnica nas universidades. Como debatido anteriormente, essa é uma das consequências do Programa de Apoio aos Projetos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), configurando um dos pontos mais criticados pelo movimento grevista de 2011/2012.

Por outro lado, essa indignação frente ao novo contingente de atividades destinadas aos professores pode ser sintomática da existência de um *habitus* relativo aos professores universitários, ou seja, um saber prático dessa categoria, que elenca uma série de atividades como próprias desses atores. Nas palavras de Bourdieu *habitus* indica “*um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural*” (BOURDIEU, 1998, p 61).

Nesse caso, o *habitus* do docente das universidades federais representaria o conjunto de atribuições que, no limite, definiria esse grupo e que não abrangeria certas atividades, tais como as de trocar lâmpadas ou tomar certas decisões. É preciso ter em vista que a existência desse saber prático definidor da categoria não é necessariamente estanque. Nesse caso, podemos pensar que as noções do que é ser professor universitário teriam se alterado ao longo da história do ensino superior no Brasil, que a

princípio o definia como: responsável quase exclusivamente por atividades de formação e ensino, atribuindo-lhe, posteriormente, funções de pesquisa e administração.

Todavia a fala dos professores, principalmente no que se refere às suas expectativas e descontentamentos em relação à carreira, demonstram que existe uma definição do que seja ser professor, mesmo que ela não seja dita explicitamente. Em algumas falas podemos perceber também que há um descompasso entre a formação de PG e a atuação do docente do ensino superior. Na fala a seguir o professor comenta que o mestrado e doutorado treinam o estudante para publicar, fomentando um imaginário de que a carreira acadêmica será dedicada a atividades de pesquisa.

O que eu percebo um pouco é que você passa a trajetória sua de formação de mestrado e doutorado falando da publicação, da necessidade da publicação e quando você vai trabalhar de fato te sobra muito pouco para esse tipo de trabalho de publicação, porque você se envolve com as atividades de ensino e você se envolve com as burocracias da universidade, né... as burocracias são muito amplas e quase que quando você chega no momento de publicar de produzir algum texto, alguma coisa, de você ler de você pensar sobre o que você leu, você não consegue manter um ritmo de produtividade acadêmica como feito em outro contexto da sua trajetória acadêmica (Professor E, outubro de 2014).

Para alguns dos professores entrevistados, essa categoria deveria priorizar o ensino, para outros a pesquisa e para outros o contato com a “vida real” através da extensão; todavia todos apontam que as atividades dos docentes do ensino superior devem sempre se voltar para a construção e divulgação do conhecimento, sendo o estudo a atividade base a qual todos devem se dedicar.

Eu: E como você imaginava a rotina deles [professores de graduação] quando você era estudante?

Professor: Eu imaginava uma rotina de uma pessoa dedicada ao estudo quase de modo monástico. Eu imaginava que era uma vida de pesquisa, né, de dedicação a leitura, de horas de preparação, né, de reflexão... de você estar pesquisando, quais são as pessoas que são realmente importantes, né. Eu entendia que a atividade docente era uma atividade de estudo, de dedicação ao estudo e de orientação (Professor H, outubro de 2014).

Além de um imaginário acerca da profissão, o *habitus* docente das IFES pode ser percebido pelas indicações das expectativas dos professores. Expressas no sentido de um dever ser ou na forma de atividades que são feitas apesar de não representarem o

que é exigido ou avaliado, essas expectativas informam como os professores definem sua própria carreira.

Aqui no departamento de *** ninguém escreve para revista Qualis A. O pessoal escreve para estar junto no congresso ***, para conversar no ***, para apresentar trabalho, para poder estar antenado, com as coisas. [...] a gente escreve o artigo para congresso para interagir, para pensar melhor, ‘será que é isso mesmo que eu estou pensando?’ e tal. Então, isso é legal: provocar o debate. Não ficar preocupado que tem que escrever conforme o Qualis A, conforme as normas da revista (professor G, outubro de 2014).

Na medida em que as exigências feitas aos docentes do ensino superior não correspondem exatamente a esse *habitus* profissional encontramos um dos pontos de tensão e insatisfação para esse campo. Não quer dizer que as exigências estejam em total discordância com o saber prático profissional, mas aparentemente elas levam a uma intensificação de alguns aspectos, como o acréscimo de metas para publicação, por exemplo, além do acréscimo de atividades “estranhas”, para as quais os professores não estão preparados.

Nesse sentido, o trabalho docente acaba não correspondendo às definições ideais da profissão, o que pode gerar confusões e descontentamentos. Como não é possível fazer tudo, dada a limitação de recursos – entre eles o próprio tempo – as atividades priorizadas acabam sendo aquelas cujos prazos são mais rígidos e/ou sobre as quais se baseiam as avaliações que impactam os editais para concessão de recursos.

Apesar de haver um esforço no sentido de buscar recursos para a realização dos diferentes trabalhos na universidade, os professores entrevistados praticamente não tocaram nas questões salariais. Esse fato corrobora as falas grevistas de que a reivindicação maior dos docentes das IFES não se apoiava nas melhorias salariais, mas sim em redefinições conceituais, que teriam impacto para as condições de trabalho nas universidades.

Todavia, como fica claro no episódio dos 4%, por exemplo, há todo um esforço por parte do governo e daqueles que são contra o movimento grevista de sintetizar as reivindicações em melhorias salariais. No caso dos professores efetivos do CCH entrevistados nesse trabalho, existe, na verdade, um estranhamento da sobrecarga de trabalho, do cumprimento de funções que não condizem com a docência e da falta recursos para produção e divulgação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou contribuir para a compreensão da dinâmica do trabalho docente no campo universitário. Podemos compreender que esse campo é cercado por disputas em torno de definições de papéis – tanto da própria instituição, quanto de cada ator que a compõe, destacadamente de seus professores. Essas definições se fazem importantes no sentido em que norteiam as avaliações que definem, em grande medida, a distribuição de recursos.

O movimento grevista, que culminou na greve de 2012, trouxe a tona pautas conceituais, onde as definições de papéis na universidade ganharam destaque no debate sobre as negociações. Todavia não é simples perceber qual é de fato a importância dessas definições e qual o impacto real das mesmas para o cotidiano universitário. Dessa forma, foi fundamental compreender como se configura o trabalho dos docentes da UFV, no sentido de elucidar quais questões se fazem realmente importantes no fazer universitário.

Podemos perceber que o modelo de avaliação institucional predominante nas IFES brasileiras, principalmente no que toca aos programas de PG, privilegia uma dimensão produtivista do trabalho acadêmico, gerando uma relativização da qualidade da produção do conhecimento e hierarquizando saberes e atividades nesse meio. Há um aumento das demandas em todos os níveis que não é acompanhado por um aumento proporcional de recursos e melhorias das condições do trabalho.

Nesse sentido, apesar do aumento no quadro geral de docentes das IFES brasileiras, este não dá conta de acompanhar o aumento das demandas oferecidas a eles. Como consequência disso, um recurso que ganha visibilidade nos discursos dos professores, mas que, em geral, não é contabilizado no debate sobre a situação do trabalho docente nas IFES, é o tempo que se torna cada vez mais escasso frente aos prazos e horários fixos de diversas atividades.

Aqui a burocracia, bem como a estrutura interna institucional que pressupõem participação e cria demandas administrativas para os docentes, tem grande relevância para a questão do tempo do trabalho docente. Por um lado, editais para projetos

acadêmicos preveem grandes responsabilidades para os professores, com prazos fixos e demandas diversas, que cobrem todas as atividades relativas à realização dos trabalhos – tais como relatórios, orçamentos, apresentações etc. Por outro lado, existem demandas para a participação em comissões, coordenações, chefias, entre outros cargos administrativos que são destinados também aos professores.

Dessa maneira, a quantidade de atividades existentes não permite, na maioria dos casos, que um professor se exima de participar de pelo menos uma delas durante algum período de tempo. De maneira geral, principalmente em departamentos menores, a maioria esmagadora dos professores efetivos faz parte de comissões ou tem cargos administrativos, migrando de uma comissão/cargo para outro, mas sem deixar de fazer parte de alguma atividade nesse sentido.

Por outro lado, todos os professores que se propõem a participar de editais tem uma grande quantidade de burocracia a executar, em vista dos processos mesmos de concessão de verbas, assim como das avaliações a que são submetidos. No caso dos professores do CCH, há ainda o questionamento acerca da aplicabilidade dos conhecimentos produzidos, bem como do tempo necessário para o desenvolvimento das atividades. Os editais, em sua maioria, priorizam projetos que demonstram aplicabilidades em termos de impacto tecnológico, com resultados em prazos mais curtos e possíveis de quantificação, o que coloca as Ciências Humanas em desvantagem frente às Exatas e Biológicas, por exemplo. Como consequência direta, tem-se cada vez mais visível uma hierarquização dos saberes cada vez mais forte e que se baseia no atendimento a demandas de fora do campo acadêmico.

Os debates acerca do REUNI deixam claro que grande parte desse trabalho que é creditado aos docentes não foi levada em consideração para o cálculo do aproveitamento do tempo nas universidades. O projeto tinha como objetivo maximizar os recursos aplicados nas IFES, elevando as taxas de matrícula e diplomação, mas deixava de lado todas as atividades que não se referissem ao ensino. Nesse ponto, o REUNI entre em contradição com a própria legislação que define como princípio da universidade pública brasileira a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como vai na contramão das cobranças por produção científica que são feitas as universidades.

Por fim, como aparece muito explicitamente nos debates da greve, o REUNI representava a tentativa de institucionalização de uma redefinição de papéis para a universidade que não havia sido debatida no interior da mesma. No limite, ele representava a imposição de novos objetivos para o campo acadêmico, que resultavam em priorizar algumas atividades em detrimento de outras – sem que essas últimas deixassem de ser critérios de avaliação institucional.

Uma medida que poderia amenizar a situação dos docentes do ensino superior seria o aumento de recursos humanos – tanto em pessoal docente, quanto técnico administrativo – nas universidades brasileiras. Como colocado por uma das entrevistadas, mantendo-se constante o grau de atribuições, um maior número de professores para dividir as demandas resultaria um peso menor para cada um deles.

Todavia somente o aumento do quadro de pessoal docente não resolve a questão da sobrecarga de trabalho no campo universitário. É necessário redefinir os critérios de avaliação e de concessão de recursos para as diversas atividades acadêmicas. Avaliações que levassem em consideração a produção global dos professores, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão – e não só o número de publicações em revistas indexadas – e definissem critérios específicos para as diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo as peculiaridades da construção do conhecimento em cada caso, representariam um avanço na valorização do trabalho docente no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO et al. **Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior.** *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan-jun, 2005.

AUGUSTO, M. H. O. G. **As reformas educacionais e o choque de gestão: a precarização do trabalho docente.** In: Reunião Anual da ANPed, 28, 2005, Caxambu, Anais, Caxambu, ANPed, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOSI, A.P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101> (visualizado julho de 2013).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CAMPOS, J. **O trabalho docente e saúde: tensões da educação superior.** [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPA, 2011.

DURHAM, Eunice. **A autonomia universitária: extensão e limites.** São Paulo: NUPES/USP, 2005. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/2317/Artigo%20Autonomia%20Universit%C3%A1ria%20Eunice%20Durham.pdf> visualizado em julho de 2014

GOULART, Débora Cristina. **A greve dos professores das Universidades Federais: uma luta contra a Universidade Pública para o capital e a Universidade do capital.** *Revista Debates SINPRO* Guarulhos, 2012. Disponível em: http://www.sinproguarulhos.org.br/Revista_Sinp_1.pdf visualizado em junho de 2013.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. **(Des)Fetichização do Produtivismo Acadêmico: Desafios para o Trabalhador-Pesquisador**. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 51, n. 3, maio-jun, 2011. Disponível em:

http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf
visualizado em setembro de 2013.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004

SANTOS, L.L.C.P. **Formação de professores na cultura do desempenho.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez.2004.

SILVA, W. R e CARVALHO, N. M. S. **Mal-estar docente: o adoecimento do professor universitário e suas implicações para o ensino.** *Revista Digital*, ano 16, n. 160, setembro de 2011.

TONEGUTTI, Cláudio Antonio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública.** Paraná: UFPR. Disponível em: http://executivamess.files.wordpress.com/2011/06/artigo_reuni_v_04092007.pdf
visualizado em maio de 2014.